

MARILUCE BITTAR

**UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA:  
UMA IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO**

SÃO CARLOS, 1999

MARILUCE BITTAR

**UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA:  
UMA IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte das exigências para obtenção do título de Doutora em Educação, orientada pelo Professor Dr. Bruno Pucci.

SÃO CARLOS, 1999

## FOLHA DA BANCA

Aos pesquisadores brasileiros que, diante de tantos cortes governamentais nos financiamentos para a ciência e a tecnologia, milagrosamente continuam produzindo conhecimento e “*pensando o Brasil como problema*”.

## AGRADECIMENTOS

De Campo Grande a São Carlos e desta para Campo Grande, realizei muitas viagens, em ônibus comum, atravessando o interior dos estados de Mato Grosso do Sul e São Paulo. Para que eu pudesse freqüentar o Programa de Doutorado da UFSCar, precisei do apoio de muitas pessoas, as quais, efetivamente, acompanharam todos os passos dessa trajetória. Portanto, menciono com carinho:

- Bruno Pucci, orientador desta tese, cuja seriedade e postura intelectual foram sempre um exemplo.
- Carime e André, meus filhos, que tinham apenas 5 e 3 anos quando o projeto de doutoramento já não podia mais ser apenas um sonho. Eles nunca puderam entender por que a possibilidade de realização de seus desejos só poderia acontecer “*depois da tese*”! Quem sabe quando chegarem à universidade compreenderão?
- Marcos, que me acompanha há dez anos; foi esta união que nos tornou cúmplices o suficiente para que o doutorado fosse encarado como etapa singular de nossas vidas.
- Minha mãe, primeira alfabetizadora de seus seis filhos, professora normalista que abdicou de sua carreira para seguir meu pai (*in memorian*) em suas andanças pelo Brasil. Os dois sempre ensinaram, a mim e a meus irmãos, o valor da educação, mesmo sem nunca terem podido freqüentar uma universidade.
- Marisa e Amarílio, nos quais encontrei o afeto e o conforto de um segundo lar em São Carlos; o companheirismo e o debate intelectual foram essenciais nesses anos de doutoramento.

- Pe. José Marinoni, reitor da UCDB, com quem tive inúmeras conversas, todas estimulantes ao desenvolvimento desta pesquisa; agradeço especialmente o acesso a fontes de consulta imprescindíveis que ele me proporcionou.
- Reitores e professores das universidades comunitárias, cujas entrevistas fizeram parte da matéria-prima analisada e foram indispensáveis para a elaboração desta tese.
- Alunos, professores e funcionários da Universidade Católica Dom Bosco, cujos nomes seria impossível registrar, dada a quantidade de pessoas das quais fui merecedora de muito afeto e de uma verdadeira torcida organizada.
- Meus irmãos, Marisa, Mauro, Marilena, Márcio e Maura, nos quais sintetizo todo o apoio recebido de familiares e amigos de vários cantos do País; o estímulo constante dessas pessoas foi muito significativo para que eu concretizasse esta importante etapa de minha trajetória acadêmica.

Agradeço ainda:

- À Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior – CAPES – pela bolsa de estudos concedida durante quatro anos;
- À Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – por acolher-me como aluna, bem como a meu projeto de tese;
- À Universidade Católica Dom Bosco – UCDB – por ser uma Instituição Comunitária que me permite participar, efetivamente, de seu processo de construção educacional.

## RESUMO

Esta tese de doutorado apresenta como objeto de pesquisa um segmento específico de ensino superior brasileiro: as universidades comunitárias.

Trata-se de um segmento formado por 32 (trinta e duas) instituições universitárias que apresentam aspectos homogêneos e heterogêneos. Deste total 24 (vinte e quatro) são universidades comunitárias confessionais e 8 (oito) são não-confessionais.

A seguinte hipótese norteou o estudo: “as universidades comunitárias proclamam possuir uma identidade própria que as diferencia dos demais segmentos de ensino superior. Esta identidade, contudo, está em processo de construção”.

O objetivo consistiu em analisar a concepção de universidade comunitária, baseada na percepção de reitores e professores dessas instituições, com vistas a verificar até que ponto essa identidade está realmente construída.

O procedimento metodológico utilizado para a coleta de dados incluiu fontes primárias e fontes secundárias. As fontes primárias constituíram-se em entrevistas realizadas com 13 (treze) professores e reitores de universidades comunitárias. As fontes secundárias basearam-se na análise de documentos e publicações das próprias instituições como planos de gestão, cartas de princípios, relatórios de atividades, projetos pedagógicos, jornais internos das instituições e jornais da imprensa nacional.

Também foram utilizadas, como fontes de consulta e base para o desenvolvimento desta pesquisa, teses de doutorado e dissertações de mestrado que abordam tópicos relacionados a temática estudada.

Para analisar as características das universidades comunitárias brasileiras foi necessário buscar sua gênese no início dos anos 80 quando se desencadeou o movimento organizatório que se consolidou nos anos 90 com a fundação da Associação Brasileira das Universidades Comunitárias – ABRUC.

A fundamentação teórica baseou-se na literatura disponível sobre o ensino superior brasileiro. Esta é particularmente mais abundante no que se refere ao ensino público estatal e, escassa, quanto ao ensino privado. Este fato destaca a importância deste estudo.

Na análise dos dados foi examinada a formação histórica do segmento, assim como os seguintes elementos institucionais que conferem identidade às universidades comunitárias: a presença da confessionalidade, a denominação “*público não-estatal*”, o significado da extensão universitária com sua inserção na comunidade e as características da gestão universitária.

As conclusões evidenciam a ambigüidade do conceito “*universidade comunitária*” a qual pretende ser um “*espaço ímpar*” denominado como “*público não-estatal*”. Demonstram ainda que a identidade da universidade comunitária está em processo mais avançado de construção em determinado grupo de universidades enquanto em outros este processo ainda é incipiente, o que corrobora a hipótese que norteou esta tese de doutorado.

## ABSTRACT

This doctoral dissertation has as a research subject a specific segment of the Brazilian higher education: the “community universities”. This segment is made up by 32 (thirty two) universities that share some homogenous characteristics and also present heterogenous characteristics as well. From a total of 32 universities, 24 (twenty four) institutions are church – related and 8 (eight) are non-church- related institutions.

The following hypothesis has guided this study: “community universities claim to have na institutional identity that differentiates them from all other segments of higher education. This identity, however, is in a process of construction”.

The purpose of this study was to analyze the formation of the term “community university” based on the perception of rectors and faculty members of this type of institution seeking to examine in what extent this identity is actually been built. The methodological procedures used for data collection was based in two sources: primary and secondary sources. The primary sources were based on interviews carried out with 13 (thirteen) rectors and faculty members of “community universities”. The secondary sources were based on analysis of institutional’s documents and publications like administrative plans, letters of principles, reports of activities, academic projects and also institutional’s newspapers as well as newspapers from the national press.

Master thesis and doctoral dissertations that addressed topics related to the purpose of this study were also used as sources of information in the development of this research.

In order to analyse the characteristics of Brazilian community universities it was necessary to search for the genesis of this segment in the beginning of 80s when it got underway and growing to consolidation in the 90s with the establishment of the Brazilian Association of Community Universities – ABRUC.

The theoretical foundation was based on the available literature on the Brazilian higher education. This literature is quite abundant on the public sector of higher education and quite scarce on the private sector of higher education. This reality reinforces the relevance of this study.

In the data analysis the historical formation of the segment was examined as well as the following institutional elements that provide identity to community universities: the presence of church – related aspect, the identification “*public non-state related*”, the meaning of university extension (services) and its reflection in the community and, the characteristics of the university administration.

The findings revealed the ambiguity of the concept “*community university*” as a “*unique space*” named as “*public non-state- related*”. The conclusions also stress that the identify of “community university” is in a more advanced process in some universities while it is a less advanced process in others. This findings corroborate the hypothesis that has guided this doctoral dissertation.



## SUMÁRIO

<b>LISTA DE QUADROS</b> .....	8
<b>LISTA DE SIGLAS</b> .....	9
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO, A EXPANSÃO DO SETOR PRIVADO E A FORMAÇÃO DO SEGMENTO DAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS</b> .....	38
1.1 Alguns indicadores do ensino superior no Brasil.....	38
1.2 Conseqüências do quadro de expansão .....	52
1.3 A formação do segmento das universidades comunitárias .....	66
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>CONCEPÇÃO DE UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA: O CONFSSIONAL E O COMUNITÁRIO NA BUSCA DE UMA MESMA IDENTIDADE</b> .....	87
2.1 Por que comunitária? .....	87
2.2 A hegemonia da confessionalidade .....	117
2.3 A influência da confessionalidade no segmento comunitário .....	129
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA: “PÚBLICA NÃO-ESTATAL”?</b> .....	144
3.1 O público e o privado em discussão .....	144
3.2. Gestão e autonomia da Universidade Comunitária: indicativos de seu “caráter público”?.....	176
3.3. O significado da extensão na Universidade Comunitária .....	199
<b>CONCLUSÕES</b> .....	226
<b>FONTES E BIBLIOGRAFIA</b> .....	234

## LISTA DE QUADROS

QUADRO I	– Mudanças na transformação da FUCMT em UCDB .....	21
QUADRO II	– Características cristã-comunitárias da UCDB .....	23
QUADRO III	– Interesse pelas atividades pastorais.....	24
QUADRO IV	– Evolução do número de instituições, por natureza e dependência administrativa, Brasil, 1980-1996.....	42
QUADRO V	– Alunado das IES por dependência administrativa segundo a região – 1994.....	45
QUADRO VI	– Ensino Superior – evolução da matrícula por dependência administrativa.....	51
QUADRO VII	– Ensino Superior – docentes, por titulação e dependência administrativa.....	61
QUADRO VIII	– Universidades e Décadas de seu Reconhecimento.....	67
QUADRO IX	– Universidades Participantes do Encontro PUCRS.....	70
QUADRO X	– Universidades Comunitárias Brasileiras e Localização das Sedes .....	78
QUADRO XI	– Universidades Comunitárias: Mantenedoras, Início dos Cursos, Reconhecimento da Universidade .....	81
QUADRO XII	– Universidades Comunitárias: Funcionamento e Reconhecimento...	83
QUADRO XIII	– Origem das universidades comunitárias não-confessionais Estado do Rio Grande do Sul .....	102
QUADRO XIV	– Universidades comunitárias: confessionais e não-confessionais .	103
QUADRO XV	– Características: universidades comunitárias confessionais e universidades comunitárias não-confessionais.....	115
QUADRO XVI	– Missão da Universidade Comunitária.....	133

## LISTA DE SIGLAS

ABESC	– Associação Brasileira das Escolas Superiores Católicas
ABMES	– Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior
ABRUC	– Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
ACB	– Ação Católica Brasileira
ANDES	– Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANDIFES	– Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior
ANUP	– Associação Nacional das Universidades Particulares
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior
CEB	– Comunidades Eclesiais de Base
CFE	– Conselho Federal de Educação
CNBB	– Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CNPq	– Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COMUNG	– Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas
COPAPE	– Coordenadoria de Planejamento, Avaliação, Pesquisa e Extensão
CRUB	– Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CRUTAC	– Centros Rurais de Treinamento e Ação Comunitária
FAFI	– Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ijuí
FGV	– Fundação Getúlio Vargas
FHC	– Fernando Henrique Cardoso
FIDENE	– Fundação Integrada de Desenvolvimento Educacional do Nordeste do Estado do Rio Grande do Sul
FIES	– Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior
FINEP	– Financiadora de Estudos e Projetos
FNDE	– Fundo de Desenvolvimento da Educação
FUCMT	– Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso
FURI	– Fundação Regional Integrada
FUVEST	– Fundação Universitária para o Vestibular
IEL	– Instituto Euvaldo Lodi
IES	– Instituições de Ensino Superior
IMB	– Instituto Metodista Bennett

INSS	– Instituto Nacional do Seguro Social
IPEA	– Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
JUC	– Juventude Universidade Católica
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MACKENZIE	– Universidade Presbiteriana Mackenzie
MARE	– Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
MEB	– Movimento de Educação de Base
MEC	– Ministério de Educação e Cultura
MSMT	– Missão Salesiana de Mato Grosso
MUDES	– Movimento Universitário de Desenvolvimento Econômico e Social
NUPES	– Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior
ONG's	– Organizações Não-Governamentais
PCB	– Partido Comunista Brasileiro
PT	– Partido dos Trabalhadores
PUCCAMP	– Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUCMG	– Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUCPR	– Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUCRJ	– Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUCRS	– Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUCSP	– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEMESP	– Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior do Estado de São Paulo
SENAC	– Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SIEEESP	– Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo
UBEC	– União Brasiliense de Educação e Cultura
UCB	– Universidade Católica de Brasília
UCDB	– Universidade Católica Dom Bosco
UCG	– Universidade Católica de Goiás
UCP	– Universidade Católica de Petrópolis
UCPel	– Universidade Católica de Pelotas
UCS	– Universidade de Caxias do Sul
UCSal	– Universidade Católica de Salvador
UFCE	– Universidade Federal do Ceará

UFGO	– Universidade Federal de Goiás
UFOP	– Universidade Federal de Ouro Preto
UFRJ	– Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar	– Universidade Federal de São Carlos
UGF	– Universidade Gama Filho
ULBRA	– Universidade Luterana do Brasil
UMC	– Universidade de Mogi das Cruzes
UMESP	– Universidade Metodista de São Paulo
UNAERP	– Universidade de Ribeirão Preto
UNE	– União Nacional dos Estudantes
UNICAMP	– Universidade Estadual de Campinas
UNICAP	– Universidade Católica de Pernambuco
UNICRUZ	– Universidade de Cruz Alta
UNIFESP	– Universidade Federal de São Paulo
UNIJUÍ	– Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIMAR	– Universidade de Marília
UNIMPE	– Universidade Metodista de Piracicaba
UNIP	– Universidade Paulista
UNIPÊ	– Centro Universitário de João Pessoa
UNISA	– Universidade de Santo Amaro
UNISANTOS	– Universidade Católica de Santos
UNISC	– Universidade de Santa Cruz do Sul
UNISINOS	– Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNISO	– Universidade de Sorocaba
UNIVAP	– Universidade do Vale do Paraíba
UNOESTE	– Universidade do Oeste Paulista
UPF	– Universidade de Passo Fundo
URCAMP	– Universidade da Região da Campanha
URI	– Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
USC	– Universidade do Sagrado Coração
USF	– Universidade São Francisco
USP	– Universidade de São Paulo
USU	– Universidade Santa Úrsula

## INTRODUÇÃO

Nesta tese de doutorado apresento como objeto de pesquisa um segmento específico de ensino superior brasileiro: **as universidades comunitárias**. Situo esta temática como constitutiva dos estudos e pesquisas desenvolvidas no Brasil, especialmente após a promulgação da Carta Magna de 1988, os quais buscam compreender o setor privado de ensino superior brasileiro.

Não estou, obviamente, desconsiderando os estudos anteriores a 1988, inclusive porque foram fontes de consulta imprescindíveis para esta tese. Este marco é tomado como base devido ao fato de que, na reconstituição dos acontecimentos ocorridos no campo do ensino superior quando da elaboração da Constituição Brasileira, pode-se encontrar a explicação da origem histórica desse segmento entendido hoje como um novo fenômeno da educação superior brasileira. Demonstro, no decorrer desta pesquisa, que o movimento organizatório dos representantes das instituições comunitárias, obteve o coroamento de suas reivindicações por meio da aprovação do artigo 213 da Carta Magna, o qual prevê a destinação de verbas públicas para universidades comunitárias, confessionais ou filantrópicas. O dispositivo constitucional consagrou desde então, a denominação **universidade comunitária** – em fase de gestação já na primeira metade da década de 80.

Observa-se, de lá para cá, decorridos mais de dez anos, um esforço do segmento comunitário em firmar uma **identidade própria**. Constitui-se, *prima facie*, num movimento corporativo que visa a distanciar-se do outro segmento do setor privado – as universidades empresariais, e aproximar-se do setor público estatal – as

universidades federais, estaduais e municipais. Tal movimento, que hoje integra trinta e duas instituições de ensino superior, tem na Associação Brasileira das Universidades Comunitárias – ABRUC, a sua representação máxima; esta entidade procura divulgar, por meio de eventos como congressos e seminários e de um jornal informativo – **Jornal das Universidades Comunitárias** – as suas principais bandeiras, assim expressas por alguns representantes:

*“Comunitárias: serviço público sem fins lucrativos com qualidade acadêmica”* (RONCA, in Jornal da ABRUC, (1), 1997, p. 2).

*“Comunitárias são universidades prestadoras de serviços públicos, de interesse coletivo, sem fins lucrativos. Esse caráter inaugura um novo modelo de universidade, distante das instituições estritamente particulares”* (CRAVEIRO, in Jornal da ABRUC, (3), 1998, p. 2).

*“As Universidade Comunitárias filantrópicas são parceiras do governo na importante tarefa da educação, da saúde e do bem-estar social”* (RAUCH, in Jornal da ABRUC, (4), 1998, p. 2).

*“As Comunitárias estão construindo um modelo alternativo de universidade que pretende ser um exemplo para nosso país”* (RONCA, in Jornal da ABRUC, (5), 1998, p. 2).

Tomando como base as características comuns proclamadas pelas universidades comunitárias como constituintes de sua identidade institucional, é que se delineou o objetivo desta pesquisa, qual seja, o de analisar a concepção de universidade comunitária veiculada e concebida não só por seus dirigentes, mas também por seus professores, com vistas a verificar até que ponto essa identidade está realmente construída.

Assim como o objeto desta pesquisa é essencialmente histórico, a trajetória que me levou a investigá-lo é também marcada de fatos históricos. Posso afirmar que a minha vinculação com esta temática possui as suas origens no final da década de 70 quando, imbuída dos ideais da juventude de então, ingressei nas antigas Faculdades

Unidas Católicas de Mato Grosso – FUCMT e, de imediato, no movimento estudantil. Nossa principal bandeira, no plano nacional, era a luta contra a ditadura militar; já no plano educacional a maior reivindicação era pelo ensino público e gratuito em todos os níveis; organizamos grandes eventos político-estudantis, cujo palco dos acontecimentos era quase sempre o Anfiteatro da Católica. O movimento estudantil daquele período marcou a história política de Mato Grosso do Sul: de seus quadros foram formados dirigentes que colaboraram na construção de partidos como o Partido dos Trabalhadores – PT, e o Partido Comunista Brasileiro – PCB.

Após o término de meu curso de graduação, ainda na FUCMT, matriculei-me num curso de especialização e meu interesse pela docência, já manifesto anteriormente, intensificou-se devido a convivência com professores de outros estados brasileiros cujas experiências estimulavam-me. A oportunidade de ingressar nessa carreira surgiu quando, ao final da especialização, foi-me oferecida a possibilidade de ingressar num Programa de Mestrado em Serviço Social, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, porém faltava o mais importante: o aval da direção das Faculdades. As esperanças quase se dissiparam pois, imaginava então, como poderia o padre-diretor conceder uma bolsa de mestrado a uma ex-líder estudantil que nem mesmo fazia parte de seu quadro docente? A surpresa veio com a resposta afirmativa da concessão da bolsa de estudos, com a única exigência de que, findo o mestrado, eu passasse a ministrar aulas no curso ao qual estava vinculada desde então. Com certeza, cinco anos após o início do movimento estudantil, a conjuntura política vivia os primeiros ares da abertura “*lenta e gradual*” preconizada pelo General-Presidente Ernesto Geisel, e seus reflexos se faziam sentir também na administração das antigas FUCMT.



Ao concluir o mestrado em 1987, passei, portanto, a fazer parte do corpo docente das Faculdades. Dois anos depois fui chamada a compor a Coordenadoria de Planejamento, Avaliação, Pesquisa e Extensão – COPAPE, da mesma Instituição, a qual havia sido encarregada de elaborar a Carta-Consulta enviada ao Ministério da Educação, solicitando a transformação da FUCMT em universidade. Desde então passei a compreender melhor o funcionamento da FUCMT como instituição integrante de um sistema complexo de ensino superior no Brasil, bem como as dificuldades inerentes ao fato de pertencer ao setor privado: eram constantes as reivindicações dos alunos para que os dirigentes abajassem o índice de reajuste das mensalidades e, de outro lado, os professores – em sua maioria, contratados por hora/aula – freqüentemente organizavam-se reivindicando aumento salarial e melhoria das condições de trabalho.

Em fevereiro de 1991 foi aprovado o Relatório da Conselheira Zilma Gomes Parente de Barros, membro do Conselho Federal de Educação – CFE, a qual emitia parecer favorável à aprovação da Carta Consulta para criação, pela via do reconhecimento<sup>1</sup>, da Universidade Católica Dom Bosco. Em junho do mesmo ano foi instalada a Comissão de Acompanhamento<sup>2</sup> do CFE que, durante os dois anos seguintes, por meio de reuniões periódicas, tinha a incumbência de acompanhar, sob a coordenação de um Conselheiro-Relator, os procedimentos “*para avaliação da*

---

<sup>1</sup> O processo de criação da UCDB obedeceu as normas contidas na Resolução nº 3, de 28/02/83, do antigo Conselho Federal de Educação. De acordo com o Artigo 2, “*o funcionamento de qualquer universidade será procedido: a) de ato de reconhecimento, quando criada a partir de estabelecimentos de ensino preexistentes, ou b) ato de autorização, quando inexistentes estes*”. Tendo a FUCMT comprovadas as exigências do item “a”, o processo de transformação universitária ocorreu por “*ato de reconhecimento*”.

<sup>2</sup> A Comissão de Acompanhamento, via de regra, é constituída por um Conselheiro-Relator, Membro do CFE, e por mais três conselheiros convidados; estes, normalmente pertencentes a instituições públicas. No caso da UCDB, a Comissão foi composta pelos professores: Ernani Bayer, conselheiro-relator; Eda C. B. Machado de Souza, da UNICAMP; Genufno Bordignon, da UnB e, Victor Meyer Júnior, da UFSC.

*qualidade e desempenho das atividades didático-pedagógicas e administrativas”* da instituição proponente ao grau de universidade (Resolução CFE nº 3, de 28/02/83). Após a instalação oficial da Comissão Federal, foi instituída pelo diretor-geral da FUCMT uma comissão interna composta por representantes dos diferentes segmentos universitários envolvidos no processo de transformação: professores, estudantes, funcionários administrativos, dirigentes da FUCMT e de sua mantenedora, a Missão Salesiana de Mato Grosso – MSMT. Esta Comissão, denominada Comissão de Apoio Pró-Universidade Católica Dom Bosco<sup>3</sup>, tinha como incumbência desenvolver todas as tarefas estipuladas pela comissão externa que, no prazo de dois anos acompanhou todos os passos da FUCMT na consecução de seu maior objetivo: tornar-se universidade.

Como integrante da Comissão de Apoio, pude acompanhar *pari passu* todo o processo que mudou significativamente a Instituição, visando a sua adequação aos critérios exigidos pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC para que pudesse ser reconhecida como universidade. Entre tais critérios, podem ser destacados: a concepção e o perfil da nova universidade, a capacitação e qualificação docente, implantação e implementação de programas de pesquisa e pós-graduação, produção científica, planejamento econômico-financeiro, plano de carreira de docentes e funcionários, programas de extensão, acervo bibliográfico, laboratórios, entre outros. Todas estas exigências imprimiram à FUCMT um novo ritmo e tiveram como consequência algumas transformações estruturais necessárias à criação da UCDB, pois

---

<sup>3</sup> Esta Comissão foi composta por: Pe. Segismundo Martinez Alvarez, presidente, Pe. Frederico Heimler e Aleida Manzeignier, representantes da MSMT, professoras Déa Terezinha Rímoli de Almeida, Ieda Marques de Carvalho, Mariluce Bittar, Marly Marinho Américo dos Reis, e Jacson Martins Fedorowicz, representantes do corpo docente, Mário Ney Corrêa Anastácio, representante dos acadêmicos, Sérgio Osteto de Oliveira, assessor administrativo da MSMT e Celina Shiroma Higa, Secretária Geral da FUCMT.

como Universidade – aprovada pela Portaria Ministerial 1547, de 13/10/93, havia que corresponder aos requisitos mínimos fixados pela legislação.

Após a criação oficial da Universidade continuei a ela vinculada não só como docente, mas também como integrante da Assessoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional – órgão responsável pelo assessoramento à reitoria e aos departamentos e, portanto, acompanhava de perto não só os avanços que a UCDB ia galgando mas, especialmente, as dificuldades em vivenciar, na prática, a autonomia que o estatuto de universidade lhe conferia. Num estudo intitulado **As Novas Universidades**, cujo foco é a análise das condições e desenvolvimento de instituições criadas à luz da Resolução nº 03/83, seus autores afirmam que o espaço ocupado pelas IES – antes “*simples*” Faculdades Integradas – foi sendo cada vez mais ampliado e o “*novo status*” adquirido, bem como a “*nova condição, provocaram uma cadeia de atividades que fez desenvolver alunos, professores, administradores, diretores, na direção de um melhor nível de educação superior*” (CARBONARI NETTO, BRAGA e TRAMONTIN, 1991, p. 27).

Em suas análises, constatam os autores a ocorrência de uma “*profunda mudança quantitativa*” nessas instituições, fato observável por qualquer pessoa que tenha participado de um processo de transformação de faculdade em universidade. Mas, ao mesmo tempo salientam outro aspecto, ou seja, “*... como toda essa efervescência cara, onerosa e transformadora da IES chega à medula do espírito universitário, aos aspectos qualitativos, a ponto de se operar também um transformação por dentro*” (Ibid., p. 23).

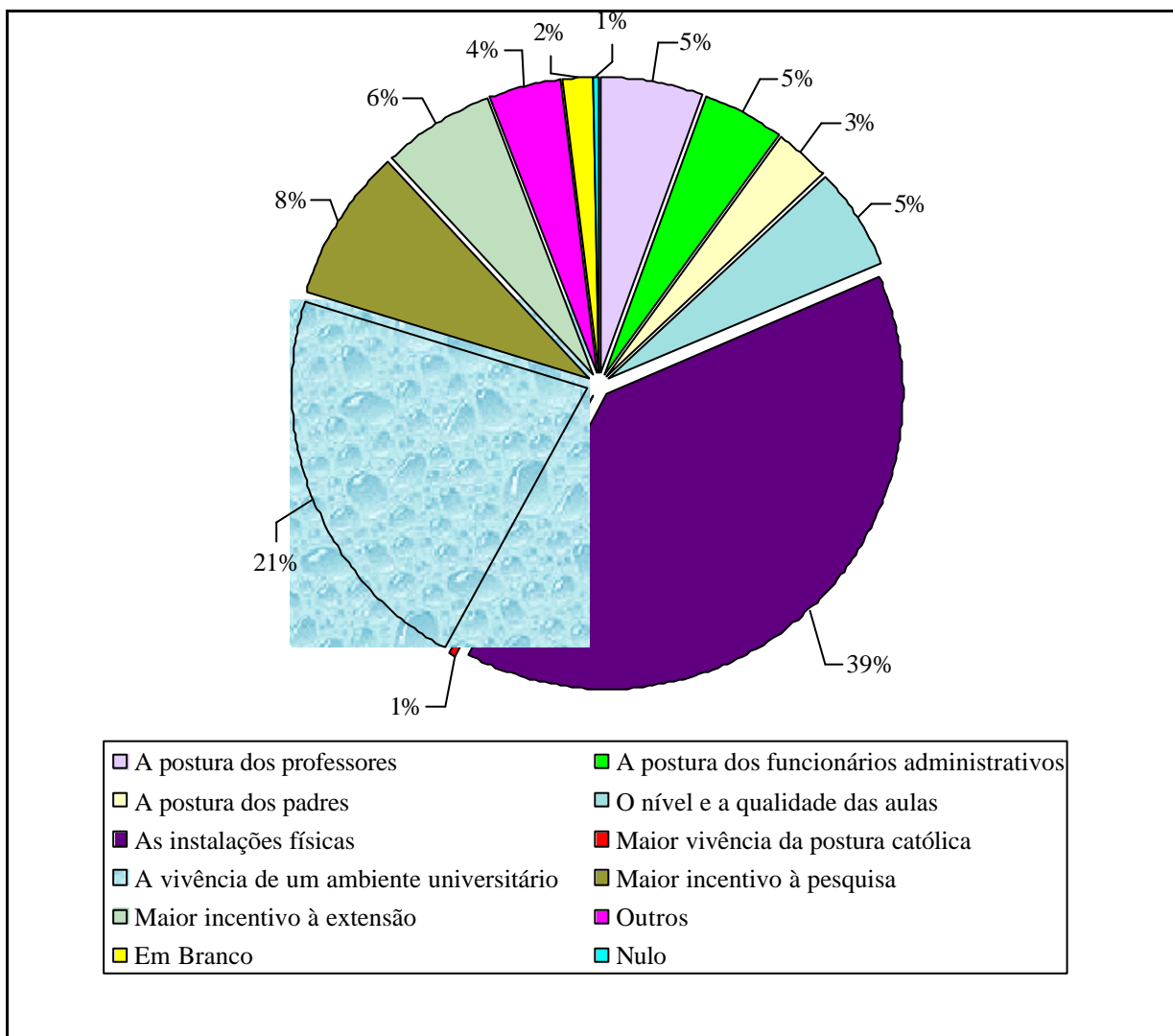
Com a leitura desse texto começou a se configurar o cerne de minhas preocupações, isto é, até que ponto as transformações quantitativas – sem dúvida

necessárias naquele processo – estavam efetivamente desaguando em mudanças qualitativas – estas sim, talvez mais necessárias à “*medula da universidade*”?

Com a preocupação de analisar como realmente se processam essas transformações, em 1995 desenvolvi, juntamente com um aluno de graduação, um projeto de iniciação científica sobre o perfil do estudante trabalhador dos cursos noturnos da UCDB; a amostragem constituiu-se de acadêmicos dos últimos semestres de graduação que começaram seus cursos na antiga FUCMT e os concluíram já na UCDB. Nossa intenção era a de justamente investigar se aqueles acadêmicos, cujo processo universitário havia se iniciado numa **faculdade** e terminado em uma **universidade**, compreendiam as mudanças que estavam se desenvolvendo e, ainda mais, se percebiam qual era o perfil universitário que a UCDB assumia. Entre outras questões, lhes perguntamos: “*o que mudou com a transformação da FUCMT em UCDB?*”; as respostas podem ser assim visualizadas:

## QUADRO I

### Mudanças na Transformação da FUCMT em UCDB



Os dados demonstram que os aspectos externos (instalações físicas – 39%) foram identificados, pelos alunos, como mais “visíveis” na transformação da FUCMT em UCDB. A questão do ensino, a qualidade e o conteúdo das aulas, as atividades de pesquisa e extensão não foram lembrados como aspectos preponderantes. Por um lado justificam-se tais respostas, pois em seus primeiros anos como Universidade (93-96),

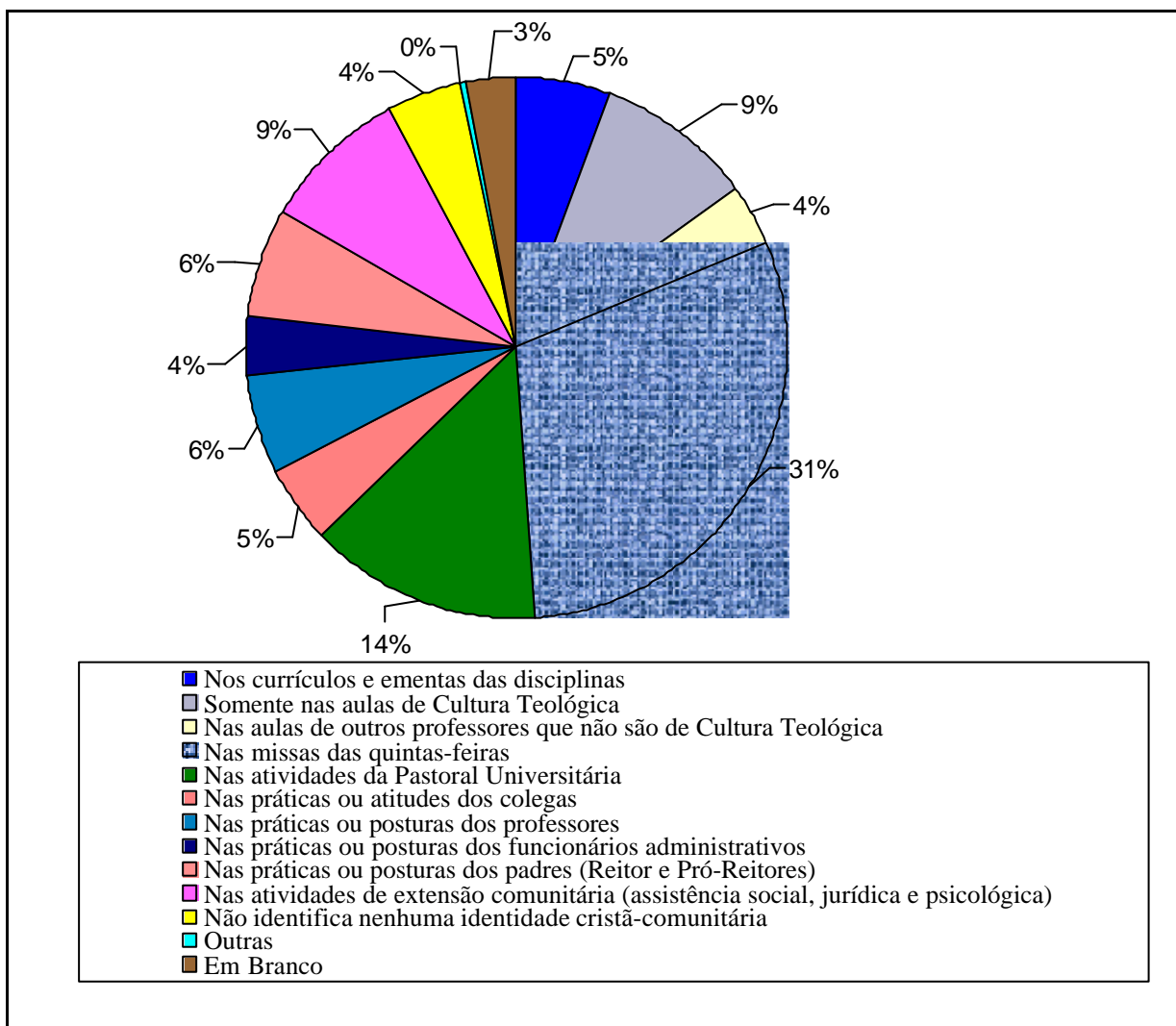
os aspectos físicos da UCDB são os que mais se sobrepõem, haja vista a mudança total do antigo prédio para o novo, recém-construído, apresentando uma infra-estrutura moderna e própria a uma universidade. Aliás, era esta uma de nossas principais bandeiras de luta à época do movimento estudantil já que o antigo prédio localizava-se no centro da cidade, em condições precárias para uma boa qualidade de ensino: o barulho dos carros concorria com as vozes dos professores, a biblioteca já estava lotada de livros e com pouquíssimo espaço para estudos e pesquisas – não existiam salas individuais ou para grupos de estudo –, não havia espaço para reuniões de professores e nem mesmo para atendimento/orientação a alunos e, além do mais, o espaço físico era dividido com estudantes do ensino fundamental e médio.

Por outro lado, apesar dessas mudanças, a pesquisa demonstrou que os aspectos mais qualitativos vinculados ao ensino, à pesquisa e à extensão não tiveram o seu reflexo no cotidiano da sala de aula, embora 21% tenha respondido que a UCDB proporciona a “*vivência de um ambiente universitário*” – aspecto que também deve estar ligado às instalações físicas, pois na FUCMT conviviam-se com alunos de outros graus de ensino, dificultando o desenvolvimento de hábitos universitários comuns em outras instituições do país.

Nesta mesma pesquisa perguntamos também “*em quais elementos você identifica a característica cristã-comunitária da Universidade?*” O quadro seguinte demonstra as respostas obtidas:

## QUADRO II

### Características Cristã-Comunitárias da UCDB



Constatamos que 31% dos acadêmicos relacionam esta característica às missas que ocorrem todas as quintas-feiras no horário de intervalos das aulas, tanto diurnas, quanto noturnas. Se somarmos este percentual aos 13% que responderam “nas atividades da Pastoral Universitária” e aos 9% que marcaram “somente nas aulas de Cultura Teológica”, obteremos um percentual bastante significativo de 53% do universo total. Este dado revela que, embora preconizada nos documentos da

universidade, a **identidade cristã comunitária** não se faz presente na vida acadêmica a não ser nos aspectos que têm relação direta com esta característica, como a missa e a pastoral universitária. Os outros itens obtiveram percentuais pouco significativos revelando que os alunos não identificam na prática e na postura dos professores, funcionários, alunos e reitoria as características essenciais preconizadas pela UCDB: católica-salesiana, filantrópica e comunitária.

Ainda, em relação às atividades pastorais, inclusive as missas, uma pesquisa realizada no início da década de 80 já havia demonstrado o pouco interesse que despertam na comunidade acadêmica. A pesquisa, denominada **A Universidade Católica no Brasil**, organizada pelo Pe. José Carlos de Lima Vaz, atingiu vinte e sete instituições católicas de ensino superior, sendo treze universidades e quatorze faculdades; foram respondidos duzentos e vinte e cinco questionários entre dirigentes, professores, alunos e outros representantes. As respostas com relação às atividades pastorais foram as seguintes:

### QUADRO III

#### Interesse pelas Atividades pastorais

	Reitores e Diretores	Professores	Coord. Pastoral	Estudantes	Ex-alunos	Total
Fraco	2	27	6	13	10	58
Medíocre	9	18	7	11	8	53
Bom	12	20	5	11	6	54
Muito Bom	2	5	3	7	5	22
Excelente	–	–	–	2	2	4
N.R.	2	23	1	2	6	34
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>93</b>	<b>22</b>	<b>46</b>	<b>37</b>	<b>225</b>

Fonte: VAZ, 1981, p. 88.



O próprio organizador da pesquisa chega à conclusão, “... *de modo bastante claro, que o interesse é medíocre ou fraco, de um modo geral, sobretudo levando-se em consideração a avaliação dos professores, alunos e responsáveis pela pastoral*” (VAZ, 1981, p. 92).

Após o conhecimento desse estudo, chegou às minhas mãos uma outra pesquisa, intitulada **Perfil do Estudante das Instituições Católicas de Ensino Superior**, coordenada pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais sob a encomenda da Associação Brasileira das Escolas Superiores Católicas – ABESC; a pesquisa, feita por amostragem, atingiu vinte e duas instituições associadas àquela entidade e, com relação às atividades pastorais obteve o seguinte resultado:

a) conhecimento do alunado sobre a Pastoral Universitária:

- ouviram falar – 34,9%
- não ouviram falar – 61,4%
- não responderam – 3,7%

b) interesse do alunado em participar da Pastoral Universitária:

- interesse em participar – 31,8%
- não se interessam em participar – 55,6%
- não responderam – 12,6% (ABESC, 1992, p. 30)

Cruzando os dados das três pesquisas é possível observar que os alunos atribuem as características cristãs e comunitárias das instituições católicas às atividades desenvolvidas pela pastoral universitária como as missas, reuniões de oração e outras, porém, apresentam baixo nível de interesse em participar dessas

mesmas atividades, sendo que um número bastante significativo “*nunca ouviu falar*” sobre a existência de ações pastorais dentro de suas universidades. Se, como demonstrou a pesquisa da UCDB, um grande número de alunos identificam tais características sobretudo nas “*missas*”, nas “*atividades pastorais*” ou nas “*aulas de cultura teológica*”, como fazer para que os traços fundamentais da universidade sejam conhecidos e vivenciados pela comunidade acadêmica?

Ao mesmo tempo em que concluía a pesquisa mencionada anteriormente, já estava freqüentando as aulas do Programa de Doutorado em Educação da UFSCar e, embora tivesse apresentado um projeto de pesquisa sobre o perfil do estudante trabalhador dos cursos noturnos do ensino superior brasileiro, as conclusões oriundas daquela pesquisa anterior desenvolvida na UCDB estimulavam-me para uma outra perspectiva, qual seja, a análise do segmento das universidades comunitárias. Imaginava que toda a experiência adquirida nas diferentes fases de minha vida universitária, culminando com o conhecimento acumulado durante a participação na Comissão Pró-UCDB, poderia ser canalizada para um aspecto que me instigava, quase como um desafio. Como membro da Assessoria de Planejamento da UCDB participei de alguns eventos nacionais, representando a Universidade, e meu interesse foi sendo cada vez mais alimentado com novas idéias, todas elas vinculadas à necessidade de problematizar melhor a realidade na qual eu própria estava inserida para, com maior clareza, definir e delimitar o objeto de pesquisa que veio a se constituir nesta tese de doutoramento.

Com os resultados e as análises das pesquisas anteriormente citadas percebi que, para além do estudo das questões referentes a uma universidade católica, uma

temática mais ampla se delineava que era o **comunitário**. A UCDB já estava integrando a Associação Brasileira das Universidades Comunitárias – ABRUC e, os seus dirigentes começaram a veicular, além do adjetivo católico associado à concepção de Universidade, o qualificativo **comunitária**, como marca identificadora de suas ações.

Mesmo apresentando essas especificidades imaginei que a UCDB não se revelava, ainda, como uma instituição capaz de fornecer todos os elementos necessários à compreensão do perfil e da identidade que caracterizam esse novo segmento do ensino superior no Brasil. Primeiro, por ser uma universidade muito nova e, portanto, em fase de construção e, segundo, porque no conjunto das universidades comunitárias, outras instituições mais expressivas estão presentes historicamente no cenário nacional e acumulam uma experiência acadêmica que a UCDB não possui, como por exemplo, a PUC de São Paulo e a PUC do Rio de Janeiro.

Assim sendo, a pesquisa do doutorado tornou-se mais abrangente, visando a uma análise, tanto quanto possível, mais próxima do objeto investigado. Cabe salientar que a experiência na UCDB e a pesquisa realizada em 1995, levaram-me aos seguintes questionamentos:

- quais são as principais características de uma universidade comunitária?
- o segmento comunitário possui uma identidade própria?

Com o objetivo de conhecer melhor o problema fui aprofundando-me na leitura e análise dos documentos produzidos pelas próprias universidades comunitárias e dos textos elaborados pela Associação Brasileira das Universidades Comunitárias – ABRUC.

De início deparei-me com duas dificuldades:

- a) o pouco material publicado sobre as universidades comunitárias – isto pode ser compreendido por ser um tema muito recente no ensino superior brasileiro; os documentos disponíveis, em sua maioria, são produzidos pelas próprias instituições, portanto, veiculam suas mensagens e concepções filosóficas.
- b) a literatura existente sobre ensino superior no Brasil, via de regra, privilegia a análise do setor público estatal; a bibliografia disponível sobre o ensino privado apresenta, quase sempre, um viés ideológico bastante acentuado dos estudiosos que englobam todo o setor privado num único bloco, como se fosse homogêneo, e visasse apenas um objetivo: o lucro.

Influenciada por estas duas questões produzi um texto para o Exame de Qualificação, a que me submeti em março de 98, não menos ideológico, isto é, assumi uma postura hegemonicamente pró-comunitárias: as análises encetadas naquela ocasião escamoteavam algumas contradições que, até então, não me pareciam visíveis. Nesse sentido o Exame revelou-se de suma importância e constituiu-se num momento extremamente enriquecedor, pois eu estava demasiadamente “impregnada” pelo objeto de estudo. Embora sempre tenha advogado a idéia de que em pesquisa na área das ciências humanas e sociais é praticamente impossível eliminar a subjetividade inerente ao pesquisador e ao próprio fenômeno pesquisado, era necessário reconhecer que, para uma análise mais rigorosa do fenômeno em questão, seria preciso um certo “distanciamento” a fim de garantir a cientificidade inerente ao processo da pesquisa.

Alguns aspectos apontados pelo professor Valdemar Sguissardi, componente da Banca de Qualificação, de certa forma ampliaram e redirecionaram as análises, como por exemplo: as universidades comunitárias, mesmo aquelas não explicitamente confessionais, possuem um vínculo com a confessionalidade, portanto, era preciso pesquisar e aprofundar este dado; outra sugestão foi a de analisar a concepção de homem veiculada pelo segmento comunitário, aspecto pouco explorado no texto inicial; ainda, a sua clara orientação de que eu deveria fazer um “*diagnóstico*” do problema de pesquisa e não um “*prognóstico*” como ora apresentava naquele texto.

Por sua vez, o professor Potiguara Acácio Pereira, também integrante da Banca, sentiu falta de documentos que apresentassem a visão das entidades mantenedoras das universidades comunitárias e sugeriu igualmente, o aprofundamento teórico de alguns termos como “*ensino de massas*” e “*homem integral*”, assim como a idéia de que eu deveria “*olhar com mais atenção*” as características da extensão universitária. Neste aspecto também concordou o professor Bruno Pucci, orientador desta tese, para quem a extensão acontece muito mais “*fora da universidade*”, não aparecendo no “*coração da academia*”; apontou também para algumas categorias teóricas como “*cidadania*” e “*ética*” as quais representam aspectos definidores da “*universidade em geral*” e não apenas das universidades comunitárias como eu então anunciava; destacou ainda o que considerou como “*intuição brilhante*” o fato de aquela pesquisa desenvolvida com os acadêmicos da UCDB ter revelado um distanciamento entre o preconizado pelos dirigentes universitários e o realmente compreendido e vivenciado pelos alunos. Desse modo, segundo Pucci, eu não deveria

abandonar aquela intuição mas, em contrapartida, precisaria analisar com mais cuidado as entrevistas com os reitores, já que eles representavam o pensamento oficial das universidades.

Com base nas indicações e sugestões desses três professores reorganizei o processo de produção, definindo como hipótese norteadora da pesquisa a seguinte formulação: **embora as universidades comunitárias proclamem possuir uma identidade própria que as diferencia dos demais segmentos de ensino superior, esta identidade é um processo em construção, mais avançado em algumas, incipiente em outras.**

A hipótese está sendo tomada nesta tese no mesmo sentido apontado por Michel Thiollent: uma *“suposição criativa que é capaz de nortear a pesquisa inclusive nos seus aspectos qualitativos. As hipóteses (ou diretrizes) qualitativas orientam, em particular, a busca de informação pertinente e as argumentações necessárias para aumentar (ou diminuir) o grau de certeza que podemos atribuir a elas”* (1985, p. 35).

Nesta mesma direção Maria Cecília Minayo (1994) compreende a hipótese como um *“pressuposto”* cuja função é a de fornecer as bases, ou o caminho através do qual o pesquisador procurará construir o objeto da pesquisa e demonstrá-lo teórica e empiricamente sem, contudo, assumir uma preocupação expressa em comprovar ou não a sua veracidade.

Com estas orientações, organizei todo o material de pesquisa com vistas à elaboração do trabalho final; do texto original da qualificação pouco foi reaproveitado em função das mudanças estruturais então observadas – pode-se chamar esse processo

de objetivação, isto é, o modo pelo qual o pesquisador aproxima-se cada vez mais de seu objeto de estudo, compreendendo-o e desvelando-o.

Assim, iniciei o processo de produção com um amplo material bibliográfico. Quanto ao específico das universidades comunitárias, conforme já citado anteriormente, reuni uma gama significativa de documentos produzidos pelas próprias instituições: muitos deles foram conseguidos na UCDB e outros foram enviados por colegas de outras universidades. Destaco os documentos produzidos pela ABRUC, especialmente os Anais do 1º e 2º Seminário Nacional das Universidades Comunitárias, que foram os primeiros textos aos quais tive acesso. Além destes, alguns artigos e livros foram de igual importância, para entender a gênese das universidades comunitárias: **As universidades comunitárias: um modelo alternativo**, de Ronald Braga e Raulino Tramontin, e **Perfil das Universidades Comunitárias** de João Luis de Moraes.

Sobre as universidades comunitárias gaúchas é preciso ressaltar os livros de Mário Osório Marques: **Universidade emergente – o ensino superior em Ijuí** e de Argemiro Brum: **Unijuí – uma experiência de universidade comunitária**; além destes, o artigo publicado pelo Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior – NUPES/USP, de Clarissa E. Baeta Neves: **Ensino Superior Privado no Rio Grande do Sul – a experiência das universidades comunitárias**.

Igualmente importantes foram outros textos publicados pelo NUPES, os quais oferecem dados estatísticos atuais e análises, por vezes discordantes dos críticos mais arraigados do ensino privado, mas constituem-se em base fundamental de pesquisa. Destaco, entre os vários que utilizei, o artigo elaborado, em 1995, por Eunice

Durhan e Helena Sampaio, intitulado **Ensino Privado no Brasil**, em que as autoras apresentam a heterogeneidade desse setor, reconhecendo a existência do segmento comunitário e a necessidade de melhor compreendê-lo e pesquisá-lo. Posteriormente, em outubro de 1998 chegou às minhas mãos a tese de doutoramento de Helena Sampaio na qual a autora faz um importante estudo sobre o setor privado de ensino superior no Brasil, incluindo análises inovadoras, inclusive sobre o segmento comunitário. Intitulando seu trabalho como **O Setor Privado de Ensino Superior Privado no Brasil**, a autora assume o propósito de *“demonstrar que o ensino superior privado no Brasil, nos últimos anos, está passando por transformações que se orientam no sentido de uma maior diferenciação entre os estabelecimentos que o compõem e de uma organização mais segmentada de seus interesses”* (SAMPAIO, 1998, p. 2).

Outras duas teses de doutorado foram bastante utilizadas: a de João dos Reis Silva Júnior sobre **A Formação da Universidade Metodista de Piracicaba**, a qual permite compreender a estrutura de poder de uma universidade confessional em diferentes estágios da conjuntura nacional; neste trabalho o autor analisa a Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP que, em determinados momentos, fazia prevalecer a sua natureza jurídica privada e, neste caso, igualava-se a outras universidades tidas como empresariais; em conjunturas de maior liberdade, a Universidade assumia com maior prioridade a sua vocação pública e, neste caso, adotava um modelo de gestão mais democrático. Não só a tese de doutoramento de João dos Reis como a sua entrevista, a mim concedida, foram de um valor inestimável para as análises aqui desenvolvidas – sobretudo a segunda, pois ofereceu o



contraponto necessário às outras entrevistas realizadas com professores e reitores. A outra tese mencionada é a de Sueli Mazzilli: **Ensino, Pesquisa e Extensão – uma associação contraditória**, na qual a autora analisa o princípio da indissociabilidade entre as três funções básicas das universidades brasileiras.

Devo ainda fazer um comentário a respeito da tese de doutoramento de Cleide R. S. de Almeida: **O Brasão e o Logotipo**, em que a autora apresenta as “*novas universidades*” em São Paulo, todas pertencentes ao segmento empresarial; embora façam parte do corpo da tese, mais de setenta páginas de entrevistas feitas por Almeida com reitores e outros representantes daquelas universidades, elas não foram acompanhadas de análises ou mesmo de alguns comentários elaborados pela autora. Não obstante, para mim foram de grande valia, já que as entrevistas apresentam o pensamento oficial de um segmento do qual as universidades comunitárias buscam se distanciar.

Para analisar a concepção de homem veiculada pelas universidades comunitárias, revelou-se fonte de consulta obrigatória a dissertação de mestrado de Ivan Manoel, **As Reformas Conservadoras da “Nova” Pedagogia Católica** que, juntamente com outros textos, como **O Personalismo** de Emanuel Mounier e a **Encíclica Divinus Illius Magistri**, escrita pelo Papa Pio XI forneceram as bases para a compreensão do homem enquanto sujeito abstrato, cuja realização máxima consiste na busca da perfeição “*à imagem e semelhança de Deus*”.

Ainda com relação às fontes bibliográficas enfatizo, entre outros, a utilização dos jornais como fonte de coleta de dados para a pesquisa; as matérias jornalísticas que eu já vinha arquivando desde o início do doutorado, em 1995,

revelaram-se enriquecedoras e constituíram-se em complementação necessária tanto para a informação, como para iluminar o objeto da pesquisa.

Como base de fontes primárias realizei treze entrevistas: nove com professores e quatro com reitores de universidades comunitárias a fim de analisar o discurso de seus representantes oficiais – no caso dos reitores – bem como o daqueles não diretamente envolvidos com a administração das instituições – no caso dos professores. Desse modo foi possível detectar algumas contradições entre o pensamento desses dois segmentos universitários; este contraponto foi fundamental para tentar desvelar o que *“as universidades comunitárias dizem que são e o que elas verdadeiramente são”*, conforme sugestão de Bruno Pucci no Exame de Qualificação, ou ainda, nas palavras de João dos Reis Silva Júnior: *“analisar os objetivos propalados e os objetivos reais das instituições comunitárias”* (Entrevista, 1998).

O local de realização das entrevistas, em sua maioria, foi a própria UCDB, por ocasião de dois eventos universitários: “I Jornada de Produção Científica das Universidades Católicas do Centro-Oeste” e o “II Seminário Nacional de Avaliação Institucional das Universidades Comunitárias”, ambos ocorridos em 1997. Esta opção se deu em função da oportunidade ímpar de efetivar a etapa da coleta de dados primários com custos financeiros menores que aqueles solicitados caso eu tivesse que viajar para várias universidades a fim de realizar as entrevistas. No segundo evento mencionado tive a oportunidade de conhecer o reitor da PUC de São Paulo e atual presidente da ABRUC, Antônio Carlos Ronca, o qual prontamente concedeu-me uma entrevista, com mais de uma hora de gravação, juntamente com as dos outros três

reitores, constituíram-se em peça importante para a análise das questões abarcadas pelo objeto de estudo.

Além das entrevistas realizadas em Campo Grande, na UCDB, duas outras ocorreram na sede da UNIMEP com os professores João dos Reis Silva Júnior e Sueli Mazzilli, os quais forneceram uma visão menos impregnada dos “*valores comunitários*”, talvez pelo fato de já terem passado por um processo de doutoramento e os temas de suas teses guardarem relação direta com a temática por mim investigada. Destaco ainda a entrevista com a professora Terezinha Rios, realizada na PUC de São Paulo, num clima quase de reflexão conjunta possibilitando a compreensão de elementos específicos das universidades comunitárias confessionais. Quanto às comunitárias não-confessionais, a entrevista com o professor Fernando Lopes, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, apontou para algumas contradições presentes no segmento comunitário, as quais tentei aprofundar teoricamente.

De um modo geral, todas as entrevistas tiveram a duração de uma hora de gravação e geraram mais de cento e oitenta páginas digitadas, podendo, inclusive, servir como fonte de análise para elaboração de artigos ou estudos posteriores à tese. Os depoimentos foram gravados sem nenhum constrangimento por parte dos entrevistados, cuja desenvoltura nada sofreu diante do gravador; as entrevistas serviram de referência para o início tanto de capítulos quanto de itens ou sub-itens da tese, sendo muitas vezes complementadas ou confrontadas com os documentos elaborados pelas próprias universidades comunitárias ou com informações de fontes jornalísticas.

Toda a literatura disponível sobre o ensino superior, bem como as fontes primárias e secundárias, forneceram a matéria-prima para analisar a contradição entre objetivos propalados e objetivos reais das universidades comunitárias; esta foi a linha de raciocínio presente na construção de todos os capítulos constantes nesta tese, os quais encontram-se assim distribuídos:

- no capítulo primeiro apresento indicadores quantitativos e qualitativos do ensino superior no Brasil mostrando a sua heterogeneidade e diversificação; no último item analiso a gênese do segmento comunitário identificando elementos que o caracterizam como: ano de criação das universidades, localização geográfica e algumas características das instituições componentes dos dois sub-conjuntos: comunitário confessional e comunitário não-confessional;
- no capítulo segundo apresento a concepção de identidade com a qual trabalho constituindo-se eixo articulador, a espinha dorsal, entre objeto, objetivo e hipótese norteadora desta tese; analiso ainda a concepção de universidade comunitária, mostrando aspectos divergentes e convergentes entre o estritamente comunitário e o estritamente confessional na busca de uma identidade unificadora; questões como a análise da concepção de homem, a hegemonia da confessionalidade e algumas características das universidades empresariais estão presentes neste capítulo;
- no capítulo terceiro focalizo outra característica não menos polêmica das instituições comunitárias: o fato de se intitularem “*públicas não-*

*estatais*” e se colocarem como “*modelo alternativo*” de ensino superior; o modelo de gestão das universidades comunitárias e o significado da extensão para essas IES são também analisados como aspectos que, segundo os seus representantes, são definidores de sua identidade institucional;

- nas conclusões procuro responder a questão, ou hipótese central assumida neste trabalho: partindo-se do fato de que exista uma identidade própria das universidades comunitárias, é possível afirmar que ela está realmente construída ou encontra-se mais avançada em algumas e incipiente em outras?

Tomo aqui de empréstimo as palavras de Karl Marx para concluir estas apresentações gerais: “*embora tenha esboçado uma introdução geral, prescindindo dela, pois bem pensadas as coisas, creio que adiantar resultados que vão ser demonstrados, seria antes um estorvo, e o leitor que queira realmente acompanhar-me deverá estar disposto a seguir do particular para o geral. Por outro lado parecem-me oportunas aqui [essas] referências à trajetória dos meus estudos...*” (s.d., p. 300), já que a definição e a construção de um objeto de pesquisa não acontece ao acaso, de forma abstrata e linear.

## **CAPÍTULO I**

### **ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO, A EXPANSÃO DO SETOR PRIVADO E A FORMAÇÃO DO SEGMENTO DAS UNIVERSIDADES COMUNITÁRIAS**

#### **1.1 Alguns Indicadores do Ensino Superior no Brasil**

A origem histórica dos primeiros cursos superiores no Brasil data do século XIX, quando, motivada por questões políticas, a família real portuguesa transferiu-se para suas terras de além-mar. Almejando criar um ambiente cultural próximo aos padrões europeus, D. João VI determinou a abertura de cursos superiores na Colônia e patrocinou, a contar de 1808, uma série de eventos artístico-culturais que marcaram época. Entretanto, apesar dessas iniciativas – já atrasadas em relação à América Espanhola – pode-se afirmar que a universidade brasileira, com as feições de uma instituição que aliasse ensino e pesquisa, tem uma história recente: a Universidade de São Paulo-USP, a mais antiga do Brasil, não é ainda centenária.

Apesar de não contar com um século, a universidade no Brasil, a exemplo do que ocorreu em toda a América Latina, vem contribuindo enormemente para a modernização da sociedade: tanto no aspecto tecnológico, quanto no científico-cultural. Além desse distintivo, pode-se dizer que o ensino superior brasileiro, logo após o seu surgimento, já portava as marcas da sua diversificação – fenômeno que

ganhou impulso com a Reforma Universitária de 1968<sup>4</sup>, ocorrida em pleno regime militar, e se acentuou nas últimas décadas.

Um dos corolários desse processo foi a própria consolidação desse nível de ensino. Uma vez sedimentado, começou a surgir uma das maiores polêmicas a respeito da temática: a convivência entre instituições públicas e privadas. Frequentemente o assunto é abordado por estudiosos e pesquisadores, especialmente quando se trata da destinação dos recursos às universidades pois, se de um lado, os defensores do ensino público entendem que o Estado deve financiar única e exclusivamente as escolas públicas, por outro, os defensores do ensino privado advogam o direito de também participarem da distribuição orçamentária do governo sob a alegação de estarem desenvolvendo serviços destinados ao público, à sociedade.

Para se compreender e desvelar melhor esta realidade, necessário se faz adentrar um pouco mais na questão, afinal, hoje não se pode mais analisar as instituições de ensino superior públicas e privadas como dois blocos homogêneos e monolíticos. Cada uma dessas categorias apresenta aspectos tão peculiares que em seu interior, formam-se sub-modalidades do ensino superior, tanto no setor público como também no privado.

No que diz respeito ao ensino privado, há um certo consenso de autores e pesquisadores, em separá-lo em duas categorias específicas: as universidades ou faculdades do tipo comunitário e/ou confessional, e as chamadas instituições do tipo empresarial.

---

<sup>4</sup> A Reforma Universitária constituiu-se, entre outros aspectos, na Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968, assinada pelo presidente do segundo governo militar brasileiro, Arthur da Costa e Silva. Em seu parágrafo segundo, assim dispunha: “*o ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado*” (SAVIANI, 1987:99).

Historicamente, é na década de 40 que começam a surgir as universidades católicas no cenário das universidades brasileiras que, até então, contava com as pioneiras Universidade de São Paulo e a Universidade do Brasil – gestadas pelos movimentos políticos dos anos 20 e criadas durante o governo de Getúlio Vargas na década de 30. Em 1944 foi criada a Universidade Católica do Rio de Janeiro, resultante de pressões da Igreja Católica que buscava manter uma universidade sob seu controle ideológico.

Como se sabe, o período de 30 a 45, no campo educacional, foi marcado pela luta entre as elites intelectuais católicas e laicas. A Reforma Francisco Campos (1931) definiu o sistema de organização e funcionamento das universidades federais e estabeleceu a liberdade de criação de cursos superiores por parte da iniciativa privada, desde que autorizados pelo governo federal. Na verdade, esta era uma tentativa de aproximação entre Estado e Igreja desencadeada por Getúlio Vargas, cujo objetivo era obter apoio político ao seu governo (DURHAN e SAMPAIO, 1995, p.13).

Nesse contexto surgiram também muitas das universidades que hoje integram o segmento das universidades comunitárias (especialmente as comunitárias confessionais) cujo início de funcionamento dos primeiros cursos ocorreu no período supracitado. Como exemplo, podem ser citadas: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC (1931), Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP (1931), Universidade Católica de Salvador – UCSal (1932), Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR (1938), Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCCAMP (1941), Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ (1947), entre outras. Nas décadas seguintes, 50 e 60, um grande número de universidades foi criado. No setor público criam-se a Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (1962), UFSCar



(1960)<sup>5</sup>, Universidade Federal de Goiás – UFGO (1960), Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP (1969), Universidade Federal do Ceará – UFCE (1954) etc.; no setor privado são criadas a Universidade Católica de Pelotas – UCPel (1953), Universidade Católica de Goiás – UCG (1958), UNIMEP (1964), UNIJUÍ (1957), entre outras.

Neste cenário começa a consolidar-se “... *um sistema dual, no qual coexistem instituições públicas e privadas, laicas e confessionais. Esse sistema é, desde sua origem bastante heterogêneo, pois implica também a coexistência de universidades e instituições isoladas. Além disso, o setor público compreende instituições federais e estaduais*” (DURHAN e SAMPAIO, 1995, p. 3).

Esta heterogeneidade acentuou-se nos anos 70 quando eclodiu o “*novo ensino privado empresarial*”, sem uma concepção educacional própria, distinto pois do católico. Ilustram o ensino privado empresarial, na década de 70, a Universidade de Mogi das Cruzes – UMC (1973) e a Universidade Gama Filho – UGF (1972), enquanto que na década seguinte surgem a Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE (1987), a Universidade de Ribeirão Preto - UNAERP (1985), e a Universidade de Marília – UNIMAR (1988). Para Carlos Benedito Martins, houve um “*surto expansionista*” no ensino superior, liderado pelas “*empresas educacionais*” que encontraram espaço para sua ampliação tendo em vista o refluxo estatal em expandir a rede pública, o mesmo ocorrendo com o setor confessional. “*Um dos*

---

<sup>5</sup> A propósito da UFSCar, Valdemar Sguissardi fez um importante estudo intitulado *Universidade, Fundação e Autoritarismo* no qual esclarece a respeito da data de criação dessa Universidade. Segundo o autor, apesar de ter sido criada pela Lei nº 9.835, de 13 de dezembro de 1960, a sua “*verdadeira certidão de nascimento*” data de 22 de maio de 1968, “*no auge da ditadura militar*”, por meio de um decreto presidencial que instituiu a Fundação Universidade Federal de São Carlos, “*responsável pela instalação e manutenção da Universidade do mesmo nome*” (SGUISSARDI, 1993:12).

*impactos do aparecimento desse novo parceiro no campo das instituições de ensino de terceiro grau foi o de exercer um efeito complicador na própria estruturação desse campo, que, até então, era estruturado fundamentalmente pela participação de estabelecimentos universitários públicos e confessionais, criados num momento anterior ao surto expansionista” (MARTINS, 1991, p. 63-64).*

Observando o Quadro IV pode-se compreender melhor esta realidade:

#### QUADRO IV

##### **Evolução do número de instituições, por natureza e dependência administrativa, Brasil, 1980-1996**

Ano	Total	Universidades					Federações e Integradas				Estabelecimentos Isolados				
		Total	Fed.	Est.	Mun.	Part.	Total	Est.	Mun.	Part.	Total	Fed.	Est.	Mun.	Part.
1980	882	65	34	9	2	20	20	1	-	19	797	22	43	89	643
1981	876	65	34	9	2	20	49	1	1	47	762	18	68	126	550
1982	873	67	35	10	2	20	51	-	2	49	755	18	70	122	545
1983	861	67	35	10	2	20	57	-	1	56	737	18	69	111	539
1984	847	67	35	10	2	20	59	-	1	58	721	18	64	108	531
1985	859	68	35	11	2	20	59	-	1	58	732	18	64	102	548
1986	855	76	35	11	3	27	65	-	2	63	714	18	79	115	502
1987	853	82	35	14	4	29	66	-	-	66	705	19	69	99	518
1988	871	83	35	15	2	31	67	-	1	66	721	19	72	89	541
1989	902	93	35	16	3	39	64	-	-	64	745	19	68	79	579
1990	918	95	36	16	3	40	74	-	-	74	749	19	67	81	582
1991	893	99	37	19	3	40	85	-	3	82	709	19	63	78	549
1992	893	106	37	19	4	46	84	-	3	81	703	20	63	81	539
1993	873	114	37	20	4	53	88	-	3	85	671	20	57	80	514
1994	851	127	39	25	4	59	87	-	3	84	637	18	48	81	490
1996	922	136	39	27	6	64	143	4	7	132	643	18	43	67	515

Fonte: MEC / SEDIAE / Sinopse Estatística do Ensino Superior, apud DURHAN, 1998a, p. 10.

Os números indicam um acréscimo bastante significativo das Federações e Escolas Integradas, passando de 19 – em 1980 – para 132 – em 1996, muitas delas integrantes do sub-conjunto Estabelecimentos Isolados, fato que explica o decréscimo de 643, em 1980, para 515 em 1996, dessas mesmas instituições. Segundo Durhan, este aspecto evidencia que “... pulverizado de início, em estabelecimentos muito

*pequenos, com instalações improvisadas, o setor privado passou por um processo de consolidação, expansão e aglutinação, compreendendo estabelecimentos cada vez maiores e criando uma nova forma institucional paralela a das universidades e não prevista na legislação: as faculdades integradas” (1998a, p. 9).*

O Quadro IV demonstra ainda que, até 1985, a maioria das universidades estava concentrada no setor público; de 1985 a 1996 as universidades privadas triplicaram, passando de 20 para 64. Para Durhan e Sampaio, *“o movimento para a criação de universidades privadas em substituição às escolas e à federação de escolas é bem mais recente e se acelerou enormemente a partir de 1988, data da nova Constituição” (1995, p. 8).* O fato de se transformarem em universidades tornava-as livres do controle do CFE – órgão responsável pela aprovação prévia de novos cursos, da expansão de matrículas, da criação de novas instituições, entre outros. Adquirindo o *status* de universidade, a instituição passava a contar com a *“autonomia didática, administrativa e financeira”*, garantida na Constituição e, portanto, conquistava a liberdade pretendida por seus dirigentes.

Percebe-se portanto um enorme crescimento quantitativo sem, contudo, resultar em melhoria qualitativa, pois a preocupação do setor privado está vinculada quase que exclusivamente ao *“atendimento da demanda por ensino”*; a exceção, segundo as autoras, pode ser constatada pela presença *“de algumas universidades católicas que se propõem enquanto uma alternativa confessional às universidades públicas” (Ibid., p. 9).*

Eunice Durhan constata que o *“setor privado, além de ter expandido, também se diversificou internamente nas décadas subseqüentes à reforma. No período*

*anterior era constituído majoritariamente por instituições não lucrativas, em geral confessionais ou criadas por iniciativa das comunidades locais. Parte desses estabelecimentos foi estadualizada ou federalizada. Mas, paralelamente, desenvolveram-se novas instituições comunitárias, mantidas pela Igreja ou por iniciativas laicas, envolvendo prefeituras e entidades representativas da sociedade civil que constituem, no conjunto, um sub-sistema que se poderia denominar público não estatal. A grande ampliação do setor privado, entretanto, se deu pela expansão de um outro tipo de estabelecimento, criado pela iniciativa privada e de cunho mais empresarial. Este setor responde do modo muito mais direto às pressões de mercado, as quais nem sempre se orientam no sentido da qualidade” (1998a, p. 8).*

Em relação a este “*novo ensino privado*”, Carlos Benedito Martins afirma ser um movimento de “*corte claramente empresarial*”; sua assertiva baseia-se no fato de que até a metade da década de 60 o ensino superior brasileiro era constituído fundamentalmente pelas instituições públicas e confessionais. “*Estas últimas mais preocupadas em reproduzir seus esquemas de pensamento e suas visões de mundo do que em fazer da educação um empreendimento lucrativo*” (1991, p. 1). Portanto, ainda de acordo com o autor, o segmento privado confessional, “*não deve ser confundido com o novo ensino privado*”, pois este apresenta um “*caráter marcadamente empresarial*”, enquanto aquele não visa a “*acumulação de capital*” (1987, p. 55).

Observa-se assim uma predominância quantitativa do ensino privado sobre o público. Segundo dados de 1996, da Secretaria de Ensino Superior do MEC, num total de 1.661.034 estudantes matriculados no ensino superior, 970.584 estão

vinculados ao setor privado, enquanto que 690.450 ao setor público, conforme demonstra o Quadro V:

### QUADRO V

#### Alunado das IES por Dependência Administrativa segundo a Região – 1994

Região	Dependência Administrativa				
	Federal(*)	Estadual	Municipal	Particular	Total
Norte	40.835	7.382	838	15.199	64.254
Nordeste	109.123	68.337	7.535	79.401	264.396
Sudeste	107.617	98.797	43.857	665.860	916.131
Sul	68.935	49.539	39.289	147.089	304.852
Centro-Oeste	37.033	7.881	3.452	63.035	111.401
BRASIL	363.543	231.936	94.971	970.584	1.661.034

(\*)→ inclui instituições federais não vinculadas ao MEC

Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC apud MEC/SESU, Ensino Superior no Brasil, 1996.

Este quadro é relevante por apresentar um panorama da distribuição regional de alunos no ensino superior, demonstrando que a maior parcela do alunado concentra-se nas regiões Sul e Sudeste, como também é maior a porcentagem de alunos matriculados nas instituições privadas. Inversamente, nas demais regiões a incidência do ensino público predomina, exceto no Centro-Oeste, cuja situação apresenta-se equilibrada. Os dados ganham maior significado quando se considera que os jovens trabalhadores, já penalizados pela desigualdade sócio-econômica, são os que, de certa forma, “sustentam” a iniciativa privada. Em recente matéria sobre o Exame Nacional de Cursos, os dados definidores do perfil sócio-econômico dos estudantes universitários confirmam que a *“universidade reproduz as distorções típicas da sociedade brasileira”*. A propósito, Antonio Joaquim Severino observou que *“o nível de renda de até 20 salários mínimos por família alcança 59,5% dos alunos das universidades federais, enquanto essa mesma renda, de até R\$ 2.600,00 só*

*é encontrada entre 45,9% dos alunos das instituições privadas”* (In: O Estado de São Paulo, 11-12-98, p. 14). Considerando a preponderância de jovens trabalhadores nas instituições privadas, conclui que essa situação esconde outra perversidade social, pois são eles que, bem ou mal, as sustentam. Uma vez que as regiões Norte e Nordeste pouco atraem o interesse da iniciativa privada de corte empresarial, verifica-se, portanto, a supremacia do setor público. Relacionando esses dados aos do perfil sócio-econômico do alunado é que se torna possível compreender a análise de Severino e de outros especialistas, segundo os quais *“o ensino superior é mais elitizado no Nordeste”*.

De fato, em outra matéria intitulada “Ensino superior cresce, mas com distorções”, Saul Whithead, assessor educacional do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior do Estado de São Paulo – SEMESP, assevera: *“Difícilmente alguém vai montar uma escola privada no agreste pernambucano, onde o nível de pobreza é grande e não justifica o investimento da iniciativa privada”* (In: O Estado de São Paulo, 02-12-98, p. 9).

Esta afirmação contribui para uma análise mais profunda do Quadro V que aponta, conforme referido anteriormente, a vantagem numérica da iniciativa privada nas regiões Sul e Sudeste, as mais ricas do país, que contam, inclusive, com uma população trabalhadora maior e melhor remunerada, além de uma classe média mais numerosa, consolidada economicamente e capaz de arcar com os custos de sua formação profissional.

Merece ser realçado, ainda, o fato de que o acesso ao ensino público tem sido encarado como uma distorção por acabar selecionando a parcela estudantil de

maior poder aquisitivo, isto porque os vestibulares das instituições públicas, inclusive, por serem os mais disputados e competitivos, privilegiam indiretamente os estudantes mais abastados, cujas famílias puderam dispender recursos financeiros elevados na sua escolaridade anterior<sup>6</sup>. Para ilustrar essa situação, é oportuno lembrar que o Exame Vestibular da Fundação Universitária para o Vestibular – FUVEST de 1999 contou com aproximadamente 135.000 candidatos para 8.600 vagas oferecidas pela USP, UFSCar, Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP e Fundação Getúlio Vargas-FGV. Presume-se, portanto, que grande parte dos não-aprovados é obrigada a encaminhar-se para o setor privado e, na sua maioria, para o setor empresarial.

Em relação à composição social dos grupos de estudantes absorvidos pelo ensino superior, estudo mais recente realizado por Helena Sampaio demonstra que é no perfil sócio-econômico do alunado que os setores público e privado mais se aproximam. Segundo a autora, *“a maioria dos alunos das instituições privadas (57,8%) bem como a maior parte dos estudantes das instituições públicas (55,1%) concentra-se nas duas faixas intermediárias de renda (de 6 a 10 salários mínimos e mais de 10 a 20 salários mínimos). Também na faixa de renda mais alta – acima de 20 salários mínimos – os estudantes dos setores privado e público apresentam índices bem próximos, respectivamente 33,9% e 32,7%”* (1998, p. 264). Os estudos da autora indicam que há certos mitos em relação ao acesso ao ensino superior e revelam a existência de cursos socialmente homogêneos tanto nas instituições públicas como nas

---

<sup>6</sup> O custo educacional de um aluno no ensino básico privado no Brasil equívale ao da França. O Instituto Nacional dos Estudos Demográficos da França calcula que as despesas escolares de um filho de família francesa custa cerca de R\$ 902,00 mensais, ou 20% da renda familiar. No Brasil o custo total com o mesmo aluno chega a R\$ 925,00. *“A diferença é que, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), só 1,6% dos brasileiros ganham mais de 20 salários”*. Segundo José Aurélio de Camargo, Presidente do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo (SIEEESP), as mensalidades nas 6 mil escolas particulares paulistas variam de R\$ 60,00 a R\$ 1.800,00. (Custo limita acesso da classe média, O Estado de São Paulo, 11/10/98, p. 15).

privadas, o mesmo acontecendo com os cursos socialmente heterogêneos, os quais abrigam estudantes de várias faixas de renda.

Em outro estudo, que tomou como parâmetro econômico a renda familiar dos alunos do sistema federal de ensino superior com base no salário mínimo, os professores Jacques Schwartzman e Wagner Saleme desenvolveram uma simulação sobre como seria a cobrança de mensalidades nessas universidades, caso fosse instituída pelo governo federal. A pesquisa elegeu o seguinte critério: *“os estudantes com renda até 10 salários mínimos estariam isentos e os provenientes de famílias com renda entre 11 e 20 salários pagariam metade da anuidade (...), apenas os alunos de faixas de renda mais alta arcariam com uma mensalidade integral”*. Chegaram à seguinte conclusão: 42% dos estudantes estariam isentos, 17% pagariam metade e 40,6% poderiam custear integralmente suas mensalidades, portanto, mesmo se houvesse a cobrança isto *“não mudaria o perfil sócio-econômico dos alunos das universidades públicas”* e nem resolveria o problema de seus orçamentos, já que o *“custo da pesquisa, da produção científica e dos hospitais universitários não poderia ser repassado para as mensalidades dos alunos”*, na opinião de Paulo Alcântara, ex-reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (In: O Estado de São Paulo, 19-07-98, p. 13).

A questão, portanto, remete à necessidade de democratizar o acesso à universidade, *“sendo ou não paga”*, e *“investir num ensino básico público de melhor qualidade”*, segundo Atilio Vanin, vice-diretor da FUVES (Ibid., p. 13). De opinião semelhante, Antonio Carlos Ronca, reitor da PUCSP, afirma que é falacioso o argumento segundo o qual as universidades estatais atendem a *“clientela rica”* e as universidades privadas a *“camada pobre”*; para ele é *“absolutamente indispensável que o ensino superior tenha condições efetivas de gratuidade”*, ao mesmo tempo



deve-se garantir que as universidades estejam “*a serviço do público, a serviço da comunidade*” (RONCA, 1995, p. 51-2).

Em relação à atual configuração do sistema de ensino superior brasileiro é importante destacar que o total de alunos matriculados é de 1.868 mil, conforme demonstra o Quadro VI páginas à frente. Desse número, o total de universitários do setor privado é de 1.133 mil, sendo que as instituições comunitárias abrigam em torno de 400 mil estudantes; isto indica que uma parcela bastante significativa do setor privado, 833 mil, é atendida pelas empresas educacionais as quais, via de regra, oferecem um “*ensino de massas*”, destinado a atender as demandas do mercado de trabalho sem compromisso com a qualidade acadêmica dos cursos, com a titulação do seu corpo docente, com instalações físicas para atividades extra-classe, como laboratórios, bibliotecas, entre outras. Nesse tipo de instituição educacional desenvolve-se basicamente a função **ensino** e, mesmo assim, de forma bastante precária; as outras duas funções da universidade, a pesquisa e a extensão, são deixadas para segundo ou terceiro planos, comprometendo principalmente a pós-graduação e a produção científica.

Segundo o Relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-IPEA, intitulado **Ensino Superior – Perspectivas para a Década de 90**, o ensino de massa está vinculado preponderantemente às IES privadas empresariais que oferecem cursos “... *de estrutura mais simples, menos exigentes no acesso e nas avaliações internas, e relativamente baratos, oferecidos principalmente em período noturno...*” pois são mais “*convenientes às expectativas educacionais desses grupos*” (1990, p. 4).

É desse modo que se consolida a diversificação do ensino superior brasileiro; de um lado o setor estatal, responsável pelo ensino público e gratuito nas

três esferas de governo: federal, estadual e municipal – tendo cada qual as suas especificidades próprias, inclusive no que diz respeito à política de pesquisa e pós-graduação, política salarial de docentes e funcionários e verbas orçamentárias. De outro lado o setor privado, compreendido hoje como o segmento das universidades comunitárias e o segmento empresarial, ambos comportando em seu interior diferentes tipos de instituições e, conseqüentemente, diferentes práticas e políticas universitárias – tanto internamente, quanto no embate com o Estado – na tentativa de diferenciarem-se diante dos setores da sociedade que buscam atingir.

Nesta perspectiva, Eunice Durhan afirma que a política governamental para o setor privado “...*deve partir do reconhecimento de sua heterogeneidade, que é muito maior do que a existente no setor público. Ele inclui tanto instituições idôneas e competentes, como meras empresas de ensino, sem compromisso mais sério com a educação. Há que se incentivar as primeiras em detrimento das últimas e, particularmente, avaliar as potencialidades das instituições comunitárias, muitas das quais oferecem ensino de boa qualidade a um custo acessível ao nível da renda da população*” (1993, p. 48). Não obstante, conforme já analisado anteriormente, a grande concentração de estudantes do setor privado encontra-se no segmento empresarial.

Um quadro mais atualizado sobre o total de matrículas no ensino superior brasileiro contribui para se compreender melhor a diversificação do sistema.

## QUADRO VI

### Ensino Superior – Evolução da matrícula por dependência administrativa

Ano	Instituições Públicas			Total	Instituições Particulares		Total Geral
	Federais	Estaduais	Municipais		Total	%	
1960*				53.624	42.067	43,96	95.691
1965*				88.986	66.795	42,88	155.781
1970*				210.613	214.865	50,50	425.478
1975*				410.225	662.323	61,75	1.072.548
1980*				492.232	885.054	64,26	1.377.286
1985*	326.522	146.816	83.342	556.680	810.929	59,29	1.367.609
1990	308.867	194.417	75.341	578.625	961.455	62,43	1.540.080
1994	363.543	231.936	94.971	690.450	970.584	58,43	1.661.034
1996	388.987	243.101	103.339	735.427	1.133.102	60,64	1.868.529

Fonte: MEC / SEDIAE / Sinopse Estatística do Ensino Superior, apud DURHAN, 1998a, p. 5.

(\*) Os dados só estão disponíveis pelo total.

Observando os números que o quadro apresenta, percebe-se o aumento do total geral do alunado, que cresceu de 1.661.034 em 1994, para 1.868.529 em 1996, sendo 60,64% correspondente à iniciativa privada, o que comprova a tendência já esboçada sobre a pouca capacidade de absorção da demanda pelo ensino público. Os números esclarecem: de 1985 a 1996, o total de matrículas nesse setor passou de 556.680 para 735.427, enquanto que no mesmo período o setor privado apresentou um crescimento de 810.929 para 1.133.102.

No que se refere à América Latina, o Brasil não é o único país a apresentar um alto índice de crescimento no setor privado; segundo dados recentes, a Colômbia tem uma índice de 64% de matrículas nesse setor, e o Chile aparece um pouco abaixo, com 53%; já o México e a Argentina possuem um número menor de matriculados nas instituições privadas, apresentando 25% e 20% respectivamente; portanto, a absorção maior nestes dois últimos países ocorre no setor público (DURHAN, 1998a, p. 20).

Apesar da expansão numérica, no caso brasileiro, o acesso ao ensino superior continua bastante restrito e o Brasil permanece como um dos países de menor

taxa de escolarização superior entre os países da América Latina, ou seja, apenas 11% da população total. Logo após o Brasil aparecem a Colômbia e o México com 14%; Bolívia, Cuba e Chile com 20%; Venezuela com 26%; Uruguai, 30%; Peru, 33% e, o maior índice, é o da Argentina com 39% (DURHAN, 1998b, p. 18). Portanto, o percentual brasileiro ainda é bastante baixo, o número de vagas existentes não atende a demanda da população por ensino superior e o sistema, em seu conjunto, deve enfrentar uma pressão cada vez maior da sociedade quanto ao acesso, à democratização e a qualidade do ensino oferecido.

## 1.2 Conseqüências do Quadro de Expansão

Face ao exposto no item anterior, no qual foram examinados os dados gerais que caracterizam o ensino superior brasileiro, não há como negar que a expansão desse nível de ensino é um dado concreto e real, cabendo analisar como isto é visto pelos diferentes setores que integram o sistema.

Vários autores (MARTINS, 1989; CUNHA, 1989; DORIA, 1998) apontam para o fato de que a universidade brasileira está em crise. Para alguns, até o próprio termo **universidade** encontra-se desgastado, vazio de sentido, face à complexidade e heterogeneidade das instituições de ensino superior. Para Carlos Benedito Martins, por exemplo, a expressão **universidade brasileira** tem sido usada indiscriminadamente para designar qualquer estabelecimento de ensino superior do país, nivelando as IES como se todas fossem verdadeiramente **universidades**, onde se desenvolvesse um bom nível acadêmico no ensino, na pesquisa e na extensão.

Valdemar Sguissardi considera que o termo **universidade** deve ser empregado apenas para aquelas instituições em que realmente a pós-graduação e a pesquisa estiverem “*bem consolidadas*”<sup>7</sup>.

Bastante oportuna é a observação de Sguissardi para se compreender o ideal de universidade preconizado no Brasil, já que a Reforma de 68 pretendeu consolidar o modelo já vigente em outros países, enfatizando a articulação entre o ensino e a pesquisa. Um dos aspectos positivos dessa indissociabilidade foi a implantação da pós-graduação nas universidades estaduais, notadamente USP e UNICAMP, e nas federais, proporcionada pelo regime de dedicação exclusiva de docentes. Desse modo, por meio do ensino público, estabeleceu-se uma base de pesquisa no país, embora a maioria dos cursos de pós-graduação e da pesquisa ainda esteja concentrada na região sudeste.

De outro lado, o setor privado, especialmente o confessional, procurou seguir o mesmo ideal das universidades públicas, associando ensino e pesquisa e implantando programas de pós-graduação, como as PUC's, por exemplo. Entretanto, o mesmo não se pode dizer do setor empresarial que, tendo expandido enormemente por meio de instituições isoladas ou faculdades integradas, incapazes de oferecer um padrão mínimo de qualidade, sentiram-se desobrigadas, pela própria legislação, a investirem seus orçamentos no desenvolvimento de pesquisa. Muitas dessas instituições transformaram-se em universidades, nas décadas de 80 e 90, sem contar com um programa de pesquisa e pós-graduação implementado – algumas ofereciam a pós-graduação apenas em cursos *lato sensu*, destinados a atender demandas imediatas do mercado de trabalho, portanto, sem nenhum perfil para a pesquisa. Isto explica, em parte, por que as universidades privadas são denominadas por muitos como

---

<sup>7</sup> Parecer emitido por ocasião de nosso Exame de Qualificação no dia 10/03/98, na UFSCar.

**universidades do ensino**; no entanto, esta interpretação foi proporcionada pela própria política educacional do governo que afrouxou as exigências quanto à realização de pesquisa e pós-graduação nas instituições privadas.

A Resolução nº 3 de 28-02-83, do extinto CFE, que dispõe sobre autorização e reconhecimento de universidades, serviu como base de orientação para a grande maioria das faculdades integradas que passaram por processos de transformação, nas décadas de 80 até meados de 90. No parágrafo segundo, do artigo 6º, determinava a Resolução que o acompanhamento do processo de transformação seria realizado por uma Comissão Especial de Conselheiros, cuja função seria a de avaliar e julgar a qualidade e o desempenho das atividades didático-pedagógicas e administrativas da instituição proponente ao reconhecimento ou autorização. O parágrafo quinto do mesmo artigo, elencava os itens que deveriam ser apreciados pela Comissão:

- “a) qualificação da instituição, especificando tradição no campo do ensino superior, autonomia e condições gerais de funcionamento das unidades preexistentes, bem como os dados essenciais relativos aos dirigentes, assessoramento disponível e outros elementos úteis, da instituição mantenedora;*
- b) caracterização da região geoeducacional em que se localiza a nova universidade;*
- c) organização curricular;*
- d) número de vagas, formas de preenchimento e organização das turmas e turnos de aulas;*
- e) qualificação e regime de trabalho dos docentes;*
- f) organização administrativa;*
- g) instalações materiais, incluindo laboratórios e biblioteca;*
- h) condições para realização de pesquisa nos campos de estudos abrangidos pelas unidades existentes;*
- i) condições para prática de atividades de extensão com participação nos assuntos comunitários;*
- j) planejamento econômico-financeiro” (DOCUMENTA, 1983).*

Pode-se notar que os dez itens considerados obrigatórios pela Resolução, não especificam critérios de exigências na área da pesquisa – incluindo a pós-graduação – restringindo-se apenas a mencionar a necessidade de a instituição demonstrar as “*condições para realização de pesquisas*” sem, no entanto, especificar qual era o entendimento do governo sobre que **tipo de pesquisa** deveria ser exigida em uma universidade.

O mesmo se pode dizer quanto à Portaria CFE nº 11 de 19-10-83 a qual aprovou as instruções para criação de universidades, complementando a Resolução nº 03/83, no que diz respeito à elaboração da Carta Consulta – o primeiro documento a ser protocolado junto ao CFE para desencadear o processo de reconhecimento de faculdades em universidades. É um documento considerado importante para a instituição proponente, por conter um perfil detalhado de suas atividades e servir como instrumento de convencimento junto aos membros do Conselho sobre os propósitos da candidata. Cumprida esta etapa, é designado um membro que, após visita *in loco*, emite parecer desencadeador do processo de reconhecimento.

De acordo com a Portaria:

“A Carta Consulta fará exposição do pedido de ***modo a dispensar anexos comprobatórios***, devendo especificar as informações e os dados relativos:

- à instituição mantenedora;
- aos cursos;
- ao projeto de criação da universidade” (DOCUMENTA, 1983, grifos nossos).

Quanto à criação de novas universidades, a Portaria destacava que estas eram obrigadas a apresentar um projeto com a finalidade de demonstrar a “*forma e as condições*” em que as instituições exerciam suas atividades e “*ministravam seus*

*courses*”. No item 3.6, relativo às atividades acadêmicas, a instituição deveria explicar os seguintes aspectos:

“3.6.1. *Situação atual*

- *experiências em pesquisas e extensão;*
- *produção científica e cultural.*

3.6.2. *Plano de Expansão e recursos financeiros para os próximos cinco anos:*

- *na área de ensino, a criação de novos cursos ou habilitações;*
- *no campo da pesquisa e extensão, os principais planos e programas, bem como a produção científica e cultural”* (Documenta, 1983).

Observa-se, novamente, que a legislação deixava muito vago o que entendia por “*experiências em pesquisas e extensão*”, ficando, muitas vezes, a critério da Comissão de Conselheiros definir os parâmetros de avaliação, bem como interpretar a legislação.

Neste ponto, necessário se faz uma breve análise sobre a atuação do CFE, criado pela Lei Federal 4024/61, a qual lhe delegou inúmeras atribuições. Até o início dos anos 90, por força de novas determinações legais, o CFE contava com um excesso de atribuições, que acabaram gerando duplicidade de interpretações, uma vez que, em 1993, a Lei Complementar nº 73 assegurou a prerrogativa de interpretar a própria Constituição Federal ao Advogado Geral da União e às Consultorias Jurídicas dos Ministérios. Assim, não se justificava a subsistência do Art. 46 da Lei 5.540/68 que dava ao CFE atribuição para interpretar as leis relativas ao ensino superior. A sua extinção ocorreu quando tramitava a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9394/96). Além da motivação jurídica, acusações de



corrupção<sup>8</sup> em relação à atuação do CFE apressaram a Medida Provisória nº 661, de 18 de outubro de 1994, que decretou o seu fim depois de 33 anos de existência, porém, os efeitos dos últimos anos de seu funcionamento não deixaram de ter reflexos nos processos de reconhecimento de universidades no período 80-90.

Verificam-se algumas situações nos seguintes depoimentos:

*“Eu tenho impressão que as novas universidades privadas estão procurando se consolidar, eu diria nem se consolidar. Nós estamos em fase de implantação. Se nós pararmos um pouquinho para refletirmos vamos ver que nós não somos Universidade que querem definir: Universidade como um complexo educacional que alia pesquisa, ensino e extensão. A pesquisa por falta de verbas evidentemente. Nós não temos verba, não temos pesquisa, não temos acesso a financiamentos”* (Hermes Ferreira de Figueiredo, Reitor da Universidade Cruzeiro do Sul e também Presidente da Instituição Educacional São Miguel Paulista, Mantenedora da Universidade)<sup>9</sup>.

*“Se você pegar a nova LDB também prevê isto: ensino, pesquisa e extensão. Ela tem que fazer as três coisas. Só que a particular faz em proporções diferentes. A pública faz muitas vezes pesquisa e extensão. Graduação eles aplicam pouco. A particular não, é mais graduação e extensão. Muito mais graduação. Agora você pergunta: ‘isso é permitido’? É permitido. Não há obrigatoriedade em nenhuma lei que diga assim: que você tenha que fazer 33% de pesquisa, 33% de extensão, 33% de graduação. Não existe isto na legislação. (...) Por isso quando você coloca na Constituição que a universidade é uma entidade que tem que se dedicar ao ensino, pesquisa e extensão, é uma coisa que fica assim meio difícil. É só no Brasil que existe isto. (..) Você não pode exigir que uma universidade faça as três coisas e*

<sup>8</sup> O Ministro Murílio Hingel tomou a decisão de extinguir o Conselho, em 1994, após certificar-se das irregularidades que envolviam a sua atuação, principalmente quanto à existência de escritórios especializados em montar processos sobre pedidos de autorização de cursos. O trabalho consistia em preparar projetos e acompanhar a tramitação no Conselho. Quanto aos preços, variavam de US\$ 20 mil a US\$ 100 mil. À época, Hingel afirmou que alguns membros haviam transformado o Conselho em “*um balcão de negócios*”. O resultado do “*negócio*” foi a proliferação de cursos e universidades no período acima mencionado. O problema, portanto, já havia sido percebido por ministros anteriores, como Carlos Chiarelli e José Goldemberg, mas nenhuma medida prática emanava do ministério. Para se ter uma idéia da gravidade da situação, basta lembrar que o presidente do Conselho, à época, Manoel Gonçalves Ferreira Filho, advogava em defesa de universidades particulares contra a União, ao mesmo tempo em que desempenhava função pública. Uma postura considerada de “*violação à ética*”, por Goldemberg, mas somente na gestão de Hingel, para quem o CFE havia se transformado “*em um grande cartório*” é que o órgão foi extinto. A propósito ver: Helena SAMPAIO, O Setor Privado de Ensino Superior no Brasil, 1998, e as seguintes matérias: “Goldemberg critica ação de Gonçalves”, “Escritórios Intermediam criação de Cursos”, ambas do jornal O Estado de São Paulo, 15.7.94; “Planalto prepara extinção do Conselho Federal de Educação”, O Estado de São Paulo, 14/7/94 e, “Conselho Federal de Educação”, O Estado de São Paulo, 20/10/94.

<sup>9, 10 e 11</sup> Depoimentos retirados da Tese de Doutorado de Cleide R. S. de ALMEIDA; “O Brasão e o Logotipo – as novas universidades em São Paulo”, USP, 1997.

*faça bem. (...). É uma besteira que foi colocada na Constituição por pessoas que estavam interessadas em manter o status quo” (Yugo Okida, Vice-Reitor da Universidade Paulista e Conselheiro do Conselho Nacional de Educação – CNE)<sup>10</sup>.*

*“Eu diria a você que é unânime que as pessoas digam como desenvolver pesquisa, ensino e extensão indissociável. É difícil desenvolver ensino, desenvolver pesquisa e desenvolver extensão. Quanto mais desenvolver as três indissociáveis. Eu particularmente acho. É impraticável. Hoje é muito difícil conceituar pesquisa. As pessoas têm dificuldade. Elas não conseguem. É muito difícil diferenciar a pesquisa na pós-graduação, a pesquisa institucional, a pesquisa acadêmica. E aí o que a escola acaba fazendo? O importante é demonstrar a existência da pesquisa. E aí busca em todo o corpo docente quem está desenvolvendo pesquisa. Pega todo mundo que está fazendo Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado, não é?” (Dulce Costa P.S. Braga, Consultora de Instituições e Universidades, trabalha na elaboração de cartas-consultas para criação de cursos e reconhecimento de universidades em São Paulo)<sup>11</sup>.*

Alguns pontos são comuns nos depoimentos transcritos: a) o reconhecimento explícito de que as instituições citadas não correspondem ao padrão de *“universidade que querem definir”*, isto é, não cumprem o preceito constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; b) a alegação de que encontram-se impossibilitadas desse cumprimento seja por não disporem de *“financiamentos”*, seja por desenvolverem *“graduação e extensão”*; c) a crítica à indissociabilidade, considerada *“uma besteira que foi colocada na Constituição”* e uma meta *“impraticável”*.

Além desses, outros aspectos merecem comentários, como o citado por Okida sobre o fato de a universidade pública desenvolver pouco a graduação, contrariamente às particulares, nas quais desenvolvem-se mais *“graduação e extensão”*. O argumento pretende justificar a ausência da pesquisa nas instituições privadas, entretanto, não é verdadeiro quanto às públicas, uma vez que todas elas

praticam o ensino de graduação. Percebe-se, ainda, nos três depoimentos a pouca ou total falta de afinidade com a função pesquisa, a ponto de um deles expressar que é *“muito difícil definir pesquisa”*.

Estes depoimentos dos dirigentes de universidades empresariais, reforçam a análise de alguns autores, entre eles Carlos Benedito Martins, para quem, inegavelmente, *“o essencial da pesquisa”* e o corpo docente mais *“qualificado e produtivo”* do país, estão concentrados nas universidades públicas. Portanto, por força dessa hegemonia, elas se tornam referência para as instituições privadas. *“No entanto, a tentativa de aproximação que algumas delas ensaiam, buscando adotar determinadas práticas acadêmicas utilizadas nas universidades, na maioria das vezes não passa de jogo de cena, uma vez que a lógica empresarial desses estabelecimentos acaba colocando limites estruturais a essas intenções e, no fundo, possuem um significado mais formal do que uma prática efetiva e real”* (1991, p. 7).

Já os representantes do segmento das instituições comunitárias apresentam um entendimento mais claro quanto à necessidade do desenvolvimento da pesquisa na universidade, destacando a sua função social:

*“... nós temos que ter alguns mecanismos diferenciadores na gestão de nossa pesquisa. [Ela] tem que estar voltada para projetos de intervenção social. Nesse sentido a gente pode ir configurando um quadro em que as nossas universidades possam aparecer de forma diferente de outras, não melhor nem pior, mas diferente. A universidade comunitária é uma **universidade** e, como tal, tem os mesmos objetivos de qualquer universidade: ela é voltada para o ensino, a pesquisa e a extensão...”* (RONCA, Entrevista, 1997).

*“... pelo compromisso das comunitárias é fundamental que se aplique uma atenção especial na pesquisa (...). A situação atual [da UCG] dá destaque à pesquisa pela maturidade acadêmica da instituição em compreender melhor a relação com a sociedade”* (CRAVEIRO, Entrevista, 1997).

*“Para mim, as três funções da universidade: ensino, pesquisa e extensão estão intimamente interligadas, inter-relacionadas entre si e eu não vejo uma separada da outra. Eu vejo uma como consequência da outra, uma como complemento da outra” (MARINONI, Entrevista, 1997).*

Nestas entrevistas ressalta-se o fato de os reitores assumirem explicitamente o conceito da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a exemplo do que se preconiza também nas universidades públicas. Assim como nos três depoimentos analisados anteriormente, nestes também verifica-se uma homogeneidade nos discursos, já que caracterizam a universidade por meio da inter-relação entre as suas três funções básicas e destacam o segmento **comunitário** como *“diferente”* dos demais.

Em que pese a ênfase na pesquisa, a maioria das universidades comunitárias ainda podem ser definidas como instituições onde se desenvolve basicamente o ensino: das três anteriormente citadas apenas a PUC possui tanto a pesquisa e a pós-graduação consolidadas, a UCDB começou a implantar programas de mestrado em 1994, e a UCG ainda não possui experiência nessa área.

A implantação da pesquisa e de programas de pós-graduação é um problema crucial para as universidades brasileiras, inclusive algumas do setor público, nas quais se desenvolve basicamente a função ensino. Em relação ao setor privado, segundo Eunice Durhan, foram poucas as universidades, *“a maioria das quais confessionais”*, que se desenvolveram *“no modelo proposto pelo setor público, associando ensino e pesquisa. A grande maioria dos estabelecimentos, entretanto, dedicou-se exclusivamente ao ensino”* (1998, p. 9).

Esta questão remete, sem dúvida nenhuma, a um outro problema: a titulação docente. Nenhuma universidade tem condições adequadas para desenvolver pesquisa e

pós-graduação sem contar com um quadro docente de mestres e doutores qualificados para tais funções. No Brasil, é no setor público que se localiza a grande maioria desses profissionais, enquanto no setor privado se concentra, em maior número, os professores graduados e especialistas, conforme demonstra o Quadro VII a seguir:

## QUADRO VII

### Ensino Superior – Docentes, por titulação e dependência administrativa

Titulação dos Docentes	Instituição / Dependência Administrativa								TOTAL	
	Federal	Em %	Estadual	Em %	Municipal	Em %	Particular	Em %	Nº	%
	Sem graduação	63	0,15	28	0,11	9	0,14	233	0,32	333
Graduados	8.313	19,74	5.410	20,76	1.082	16,67	18.232	24,75	33.037	22,28
Especialistas	8.800	20,90	6.616	25,38	3.845	59,23	34.729	47,15	53.990	36,10
Mestres	14.802	35,15	5.958	22,86	1.214	18,70	14.980	20,34	36.954	24,91
Doutores	10.132	24,06	8.052	30,89	342	5,27	5.480	7,44	24.006	16,19
TOTAL	42.110	100,00	26.064	100,00	6.492	100,00	73.654	100,00	148.320	100,00

Fonte: MEC/SEDIAE/Sinopse Estatística do Ensino Superior apud DURHAN, 1998a, p. 8.

Diante dos rumos da expansão do sistema, não só do setor privado, mas também em menor parcela do setor público, as instituições de ensino superior brasileiras passam por um, entre vários outros dilemas, que é o de conciliar o ideal de universidade do conhecimento, da investigação e da produção científica, com o real da universidade do ensino.

Por essas e outras razões a expressão **universidade brasileira** tornou-se “*vazia de sentido*”, na visão de Carlos Benedito Martins; ou, ainda, foram também essas razões que desencadearam a **crise de identidade** da universidade, segundo a compreensão de Luiz Antônio Cunha.

A propósito, o autor analisa três momentos histórico-conjunturais dessa instituição, afirmando que até meados da década de 60 as universidades estavam

voltadas para o desenvolvimento do ensino; a pesquisa era realizada nos institutos e centros de pesquisa externos a ela. Na metade da década de 60 e década de 70, inclusive devido à Reforma Universitária de 1968, uma nova identidade se define: o ensino passou a ser indissociado da pesquisa e, a pós-graduação “*sobrepôs-se ao ensino que tradicionalmente definia o **para quem** da universidade*” (CUNHA, 1989, p. 3-9, grifos do autor). Na segunda metade dos anos 80 é que se delineia a **crise de identidade** desencadeada não só pela crise econômica, como também pelo corporativismo, burocracia excessiva e luta pelo poder, especialmente nas universidades públicas federais.

Para Boaventura de Souza Santos, a crise é mundial e atinge proporções muito mais amplas. Segundo o autor, nos últimos vinte anos, as instituições universitárias estão às voltas com a “*gestão de tensões*” geradas pelo seu próprio desenvolvimento e pela especificidade de suas atividades; essas contradições manifestam-se numa “*tripla crise da universidade*”: a crise de hegemonia, a de legitimidade e a institucional, sobre as quais serão analisados os principais aspectos.

- a **crise de hegemonia** é a mais ampla, pois coloca em xeque a exclusividade dos conhecimentos que a universidade produz e transmite. Para ele, o modelo alemão de Humboldt fez da universidade um modelo único, *locus* privilegiado de acumulação e produção do saber, elitizante e de grande prestígio social, o que a tornou uma instituição totalmente diferente e, até mesmo, isolada das outras instituições da sociedade. No pós-guerra e, “*sobretudo nos anos sessenta*”, este modelo entra em “*dessintonia com as exigências sociais emergentes*”, gerando dicotomias

com as quais a universidade deve conviver no novo milênio: “*alta cultura/cultura popular; educação/trabalho; teoria/prática*” (SANTOS, 1997, p. 192-193).

No Brasil, os anos sessenta foram de grande importância para o futuro da universidade. A ascensão dos movimentos sociais no início da década foi interrompida brutalmente com o golpe militar de 1964. Mesmo com a implantação da ditadura, o segmento estudantil, bem mobilizado, prosseguiu suas lutas pela reforma da universidade – demanda pela qual vinham se organizando desde o início dos anos 60 – agora com um novo ingrediente: o combate ao Estado autoritário. 1968 não tardaria. Naquele ano, os estudantes ocuparam as ruas exigindo democracia e direitos sociais, entre os quais, mais vagas nas universidades. Rejeitavam ainda, a forma de gestão interna, considerada elitista. O governo militar respondeu de pronto: além da repressão, editou a Reforma Universitária, em cujo bojo, de forma autoritária, algumas daquelas reivindicações foram atendidas. O fim do regime de cátedra foi uma delas; já o advento da organização por departamentos e a matrícula em disciplinas e não mais por série, foram medidas inspiradas na universidade norte-americana.

O movimento estudantil, apoiado por setores docentes, acusava o caráter elitista da própria produção e aquisição de conhecimento; a universidade era vista como um *locus* de “*alta cultura*”, para usar a expressão de Boaventura, inacessível para muitos que nela desejavam estudar.

- a **crise de legitimidade** manifesta-se na contradição entre “*hierarquização e democratização*” e encontra-se em íntima relação com a crise de

hegemonia. Para o autor, no final do século XIX, marcado pela crise do “*capitalismo desorganizado*”(Estado Liberal) e o advento do Estado Providência – resultado das lutas dos trabalhadores pelos direitos humanos, sociais e político-econômicos, entre os quais destaca-se o direito à educação – é que foi gerada a crise de legitimidade. Isso ocorreu no momento em que, para os trabalhadores, tornou-se “... *socialmente visível que a educação superior e a alta cultura [eram] prerrogativas das classes superiores...*” (Ibid., p. 221, grifos do autor).

No Brasil, é possível dizer que, guardadas as especificidades, a legitimidade da universidade também foi colocada em xeque, especialmente entre os anos 70 e 80 quando a sociedade brasileira pressionou por abertura de novas vagas no ensino superior, face à implantação de um novo modelo econômico no país advindo do regime militar. Modelo este que estava sustentado na indústria de base e na concentração de capital pelo Estado, criando novas formas de emprego que, por sua vez, exigiam melhor qualificação do trabalhador.

A demanda por mais vagas, reivindicação das camadas médias desde os anos 60, foi tratada de duas formas pelo regime militar:

- a) eliminação dos exames classificatórios para o ingresso na universidade, que gerava expectativa frustrada entre as famílias de classe média, uma vez que muitos jovens ficavam classificados mas não ingressavam, pela inexistência da vaga. O vestibular eliminatório foi então adotado;



- b) a expansão de fato das vagas foi vinculada à liberdade de abertura de cursos superiores pela iniciativa privada, tendo em vista que o crescimento do setor público, especialmente o federal, foi limitado: o governo havia criado, na década de 60, dezenove universidades, enquanto nas décadas de 70 e 80, apenas sete.

Não obstante a expansão das vagas, a crise de legitimidade da universidade persiste nos dias atuais, já que a demanda por ensino superior é crescente; os trabalhadores, “... mesmo sabendo que o diploma não garante emprego a ninguém, sabem que sem ele fica mais difícil ingressar no mercado de trabalho, ou ascender profissionalmente, através dos planos de carreira das empresas” (MORAES, 1995, p. 59). Porém, conforme visto no item 1.2 deste capítulo, a demanda por vagas no ensino superior brasileiro não significa a democratização de seu acesso, permanecendo, portanto, o questionamento sobre a legitimidade da universidade.

- a **crise institucional** manifesta-se na contradição, entre “*a autonomia institucional e a produtividade social*”. Esta crise ocorre na medida em que se questiona a especificidade do modelo organizativo da universidade e na tentativa de impor modelos de outras instituições reconhecidos como mais eficientes. Nela repercutem as outras duas e, para Santos, o seu agravamento pertence ao “*período do capitalismo desorganizado*”, no qual ocorre a “*crise do Estado-Providência e a desaceleração da*

*produtividade industrial nos países centrais*” (Ibid., p. 214). Destaca o autor que, por conta desta crise, é que as universidades intensificaram (outras implantaram) processos de avaliação institucional como forma de cobrar e mesmo, garantir, maior produtividade do sistema acadêmico. Boaventura afirma ainda que a crise institucional é a mais aguda e propenderá a concentrar as atenções da comunidade universitária, tendo em vista a gama de problemas que a estão desafiando.

No Brasil, com certeza, já se vivencia os seus reflexos: tanto o setor público quanto o privado estão às voltas com medidas governamentais para o ensino superior que atraem opiniões contrárias, da esquerda à direita, de estudantes, professores, funcionários e dirigentes. O que dizer, por exemplo, Exame Nacional de Cursos e do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras? E o projeto de autonomia universitária, que afeta especialmente as universidades federais? O certo, porém, é que a crise tem contribuído para que o ensino superior seja revisto por dentro, e este é um dos fatores necessários para a superação da própria crise.

### **1.3 A Formação do Segmento das Universidades Comunitárias**

Conforme já mencionado anteriormente, as universidades comunitárias constituem hoje um segmento distinto no ensino superior brasileiro, cujo surgimento ocorreu quando a sociedade brasileira organizava-se, por meio de suas representações,

para acompanhar e influenciar o Congresso Nacional às voltas com a elaboração de uma nova Constituição para o país.

O período compreendido entre o início da década de 80 e meados dos anos 90 foi especialmente importante para o setor privado de ensino superior que vivia o auge de sua expansão e almejava garantir o acesso às verbas governamentais.

Particularmente no que se refere às **universidades**, o quadro a seguir demonstra a maior incidência de expansão, tomando como base o ano de reconhecimento das instituições universitárias e não o início de seu funcionamento.

### QUADRO VIII

#### Universidades e Décadas de seu Reconhecimento

DÉCADAS	PÚBLICAS			PRIVADAS	
	Federais	Estaduais	Municipais	Comunitárias	Empresariais
20	1				
30		1			
40	4			3	
50	6	1		4	
60	19	3		7	1
70	4	5	1	2	2
80	3	5	3	6	13
90	2	11	2	8	26
TOTAL	39	26	6	30	42
<b>TOTAL GERAL</b>					<b>143</b>

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Catálogo Geral das Instituições de Ensino Superior Associadas à Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior - ABMES, 1997.

Observa-se que o grande *boom* de reconhecimento de instituições em universidades ocorreu de modo significativo no segmento empresarial, com ênfase nas décadas de 80 e 90; nesta última, apenas até o ano de 1995 foram reconhecidas 18 universidades, portanto, um pouco mais do total da década de 80.

O que isto representou para o setor privado em sua totalidade?

Não se pode negar que uma das grandes questões continua sendo o financiamento das universidades, especialmente no tocante às confessionais que, até início de 70, ainda eram destinatárias de verbas governamentais. *Pari passu* o debate político-ideológico instalou-se, pois entendiam essas universidades que tinham características diferentes das de suas “co-irmãs” do setor privado, havendo, portanto, necessidade de aglutinarem forças em torno de seus interesses e princípios.

Na primeira metade dos anos 80, a denominação **universidade comunitária** começou a ser divulgada por representantes desse novo segmento, imbuído de criar uma nova organização, já que, até então, a Associação Nacional das Universidades Particulares-ANUP, congregava todas as instituições não pertencentes ao setor público. Em termos de concepção educacional, o segmento comunitário começou a não se sentir representado pela ANUP e, especialmente as universidades confessionais foram se aproximando entre si, ao perceberem que suas demandas face ao Estado eram as mesmas e que o tipo de atividades que desenvolviam para o público acadêmico assemelhavam-se sob muitos aspectos. Ao mesmo tempo em que as afinidades entre as universidades comunitárias foram se delineando, a tendência foi o seu afastamento da ANUP. A criação de uma nova entidade que representasse mais legitimamente os seus propósitos educacionais seria, a contar de então, o passo a ser trilhado pelas universidades que se intitulavam comunitárias.

Por outro lado há que se mencionar o apoio que essas universidades recebiam de uma outra entidade nacional: a ABESC que, em 1985 numa plenária do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras-CRUB, em Goiânia, não só endossou o documento Manifesto das Universidades Comunitárias, como estendeu o

convite às três universidades que não eram suas associadas a integrarem o movimento; eram elas: UNIMEP, Universidade de Caxias do Sul – UCS e Universidade de Passo Fundo – UPF.

Para Gilberto Selber, na ocasião Reitor da PUC de Campinas, no princípio o movimento tinha um caráter mais informal, porém “... *entendia-se que havia uma necessidade de discutir questões de relevância, sem que ficasse nessa linha do **privado comercial***”. Realçando o embrião divisionista que surgia no interior da ANUP, afirmava que existia “... *um certo divisionismo no sentido de que (...) nós somos diferenciados, nós temos **pesquisa**, nós temos **carreira docente**, nós temos **isso e aquilo**, que são assuntos que importam a um grupo de universidades*” (SELBER apud SAMPAIO, 1998, p. 203, grifos nossos).

Com o objetivo de desencadear o seu processo organizativo, bem como refletir sobre sua identidade institucional, em março de 1988, reitores de vinte universidades brasileiras reuniram-se na PUC do Rio Grande do Sul. Visavam também a definir estratégias de ação que sensibilizassem os integrantes da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, às voltas com a elaboração da nova Constituição da República.

Conforme demonstra o quadro a seguir, o grupo hegemônico naquela ocasião era o das universidades confessionais.

## QUADRO IX

### Universidades Participantes do Encontro PUCRS

Confessionais (total - 17)	Não-Confessionais (total - 3)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Universidade de Caxias do Sul
Pontifícia Universidade de Campinas	Universidade de Passo Fundo
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	
Universidade Católica de Pernambuco	
Universidade Católica de Goiás	
Universidade Católica de Salvador	
Universidade Santa Úrsula	
Universidade São Francisco	
Universidade Católica de Pelotas	
Universidade Católica de Petrópolis	
Universidade Sagrado Coração	
Universidade Católica de Santos	
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	
Universidade Metodista de Piracicaba	
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>20</b>

Nota: Quadro elaborado pela autora com base em dados de TRAMONTIN e BRAGA, 1988.

Do total das confessionais, observa-se que dezesseis formam o grupo das católicas enquanto que apenas uma, a UNIMEP, é metodista. A hegemonia das primeiras deve-se à influência da Igreja Católica e da própria Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB que apoiavam o nascente movimento já que, para a Igreja, de maneira geral, não era conveniente a associação da imagem de suas universidades com a daquelas denominadas por Selber de “*privado comercial*”. Para Helena Sampaio, o “*caráter confessional e católico da quase totalidade das universidades comunitárias funcionava como uma espécie de credencial para a imagem da integridade moral do grupo*” (1998, p. 205).

Merece comentário ainda o fato de que as três não-confessionais são originárias das iniciativas dos imigrantes que se estabeleceram no Rio Grande do Sul:

caracterizam-se por serem instituições cujo nascimento traz a marca da inspiração religiosa, embora hoje sejam denominadas **comunitárias *stricto-sensu*** e apresentem um modelo de gestão diferenciado das comunitárias confessionais<sup>12</sup>.

No prefácio do livro **As Universidades Comunitárias: um modelo alternativo**, de Raulino Tramontin e Ronald Braga, o então reitor da PUC do Rio de Janeiro, Pe. Laércio Dias de Moura, afirmava que a denominação **universidade comunitária** começou a ser difundida na década de 80 e sua utilização era muito recente na história da educação brasileira, especialmente no ensino superior. Enfatizava ainda que *“estas universidades mereceram sempre, apesar de sujeito a oscilações, o apoio técnico e financeiro do governo, em reconhecimento aos serviços que prestavam”*. Mais à frente, ressaltava o reitor que o Encontro da PUCRS havia sido profícuo no sentido de oferecer elementos para a reflexão dos pontos comuns que marcavam o perfil e a identidade das universidades comunitárias, *“visando à consolidação e ao aperfeiçoamento deste modelo”*. No momento em que vários segmentos da sociedade participavam da elaboração da nova Constituição, tornava-se *“importante clarificar a identidade destas universidades, historicamente compromissadas com a qualidade do serviço que prestam e o meio social, oferecendo elementos para um amplo debate que possa conduzir ao reconhecimento do relevante papel que é exercido pelas mesmas, em meio à multiplicidade das formas jurídicas de organização dos modelos do atual sistema universitário e da pluralidade do pensamento nacional”* (MOURA, apud TRAMONTIN e BRAGA, 1988, p. 9-10).

As palavras de Pe. Laércio permitem a seguinte análise: **a)** quanto à denominação **universidade comunitária** não se tinha ainda uma noção mais clara de

---

<sup>12</sup> Voltar-se-á a este assunto no capítulo III.

seu significado e nem do porquê utilizá-la, especialmente para designar um segmento do ensino superior; **b)** o grupo enfatizava que já havia sido alvo de destinação orçamentária estatal e julgava ser merecedor de continuar recebendo verbas públicas, e, **c)** o grupo passava a oferecer alguns elementos que pudessem marcar o seu perfil e a sua identidade, como por exemplo: a questão dos serviços prestados à sociedade, papel que as tornavam “*relevantes*” instituições universitárias e o “*modelo*” que propugnavam, o qual deveria ser “*aperfeiçoado e consolidado*”. Portanto, assim como a concepção de **universidade comunitária**, a compreensão de **modelo** necessitava ser mais discutida entre os representantes daquelas universidades, já que se colocavam como “*alternativa de ensino superior*”, conforme análise a ser realizada no capítulo III.

Com a organização e o poder de pressão das vinte universidades constantes no Quadro IX, o movimento já havia lançado seus reflexos na Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior<sup>13</sup>, instituída em 29 de março de 1985 pelo então Presidente da República José Sarney. Em seu Relatório Final, datado de novembro de 1985, com o título **Uma Nova Proposta para a Educação Superior**, a Comissão afirmou: “*cabe ao Estado garantir a liberdade do ensino em todos os seus aspectos, e apoiar financeiramente as iniciativas educacionais de origem privada ou comunitária de inegável interesse público e relevância social*” (1985, p. 4, grifos nossos). Mais adiante enfatizou:

“A utilização de recursos públicos para o financiamento de estabelecimentos particulares deve **privilegiar somente instituições de reconhecida**

---

<sup>13</sup> Constituíram a Comissão: Caio Tácito (Presidente), Simon Schwartzman (Relator), Amilcar Tapianu, Bolívar Lamounier, Carlos Nelson Coutinho, Clementino Fraga Filho, Dom Lourenço de Almeida Prado, Edmar Lisboa Bacha, Eduardo de Lamônica Freire, Fernando Jorge Lessa Sarmento, Francisco Javier Alfaya, Guiomar Namó de Mello, Haroldo Tavares, Jair Pereira dos Santos, Jorge Gerdau Johanpeter, José Leite Lopes, José Arthur Giannotti, Luiz Eduardo Wanderley, Marly Moysés Silva Araújo, Paulo da Silveira Rosas, Roberto Cardoso de Oliveira, Romeu Ritter dos Reis e Ubiratan Borges de Macedo.



*qualidade*, e desde que suas atividades tenham indiscutível interesse social (...). O sistema de bolsas de estudo para o ensino privado deve ser expandido, destinando-se as bolsas a *estudantes de instituições de reconhecida qualidade*” (1985, p. 16, grifos nossos).

Ressaltam-se nos dois trechos do Relatório da Comissão, os elementos que nortearam o seu parecer. Em outras palavras: o Estado poderia destinar verbas ao setor privado ou “*comunitário*”, desde que comprovada a “*relevância social*” e “*reconhecida a qualidade*” da universidade destinatária. Do mesmo modo, as bolsas de estudos deveriam ser concedidas a estudantes de instituições que estivessem enquadradas nesses critérios.

Parece claro que a Comissão incorporou, pelo menos no discurso, a diferenciação que o movimento das comunitárias já vinha preconizando. A base desta análise pode ser reforçada quando o Relatório, em outro momento, assumiu claramente a existência da segmentação no interior do setor privado: “*Algumas universidades privadas, entre as quais o subconjunto das universidades particulares confessionais, tendo em conta seu porte e as atividades que desenvolvem nas áreas de pesquisa, ensino e pós-graduação e serviços na área social, procuram definir-se como ‘comunitárias’ e reivindicar para si um tratamento especial por parte do governo. Estas universidades enfrentam uma situação sem saída enquanto permanecerem as atuais condições de conflito entre, por um lado, as reivindicações de professores e funcionários por melhores salários e condições de trabalho e, por outro, demandas dos alunos por menores custos ou congelamento de taxas e mensalidades. Para contornar essa situação, universidades católicas propuseram a criação de um sistema especial que lhes permitisse receber verbas orçamentárias federais, evitando assim a*

*imprevisibilidade gerada pelas oscilações e atrasos nos poucos subsídios que lhes são propiciados” (Ibid., p. 44).*

É necessário destacar que o Relatório ora examinado, foi elaborado com a presença de representantes de vários segmentos da educação brasileira, entre eles destaca-se Luiz Eduardo Wanderley, à época reitor da PUC de São Paulo, portanto, representante do segmento comunitário. A organização do movimento das comunitárias influenciou a Comissão, que deixou explícito o seu reconhecimento quanto à existência desse segmento, das dificuldades que enfrentava ante as *“reivindicações de professores e funcionários por melhores salários”* e as *“demandas dos alunos”* quanto a questão das mensalidades.

A pressão exercida por parte desse subconjunto de universidades resultou na aprovação do Artigo 213 da Carta Constitucional de 1988 que prevê a destinação de verbas públicas para universidades comunitárias, confessionais ou filantrópicas, e que:

- “I - comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;*
- II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola similar ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades”.*

Com a inserção formal e institucionalizada no texto constitucional, as universidades comunitárias constituíram, em agosto de 1991, o Fórum de Reitores das Universidades Comunitárias do Brasil e, em novembro de 1994 criaram a Associação Brasileira das Universidades Comunitárias - ABRUC. *“Tal acontecimento representou a síntese de um processo iniciado no final da década de 80 onde se pretendia uma caracterização conceitual para um conjunto de Universidades Privadas do Brasil que demonstravam possuir inúmeros pontos de atuação comuns, especialmente aqueles*

*voltados à sociedade, dentro de uma perspectiva pública, embora não sendo estatal”* (SELBER, 1997).

O caráter apontado pelo primeiro presidente da ABRUC, Gilberto Selber, como sendo uma das características das universidades comunitárias, ou seja, “*pública não-estatal*”, acabou se tornando uma espécie de *slogan*, assumido por outros reitores:

*“... advogamos uma forma alternativa de viver: escola não estatal, mas pública pelo serviço que presta; escola particular se quiserem, mas sem privatizar interesses que serão os da comunidade onde ela se insere, procurando somar as forças da sociedade para o bem maior da educação, daí escola comunitária”* (Pe. Waldemar Valle Martins, então reitor da Universidade Católica de Santos, apud SAMPAIO, 1998, p. 206).

*“Então vejo, particularmente, que essas duas dimensões – participativa e comunitária – vão caracterizar esse aspecto que (...) se chamou de inovador: instituições públicas não-estatais”* (CRAVEIRO, Entrevista, 1997).

Além do caráter **público não-estatal** aparece também a defesa das universidades comunitárias como um **modelo alternativo** de ensino superior, constituindo, segundo seus representantes, os traços que compõem a sua **identidade**.

Estas características são também reforçadas pelo atual presidente da ABRUC:

*“O que nos levou a fundarmos a Associação foi em primeiro lugar a busca de uma identidade, um modelo alternativo, esta foi a primeira razão (...) Por outro lado, além desta questão, a gente percebeu que nós temos uma missão, nós temos uma mensagem, nós temos uma bandeira muito forte que nos apaixona [que é a de] prestar um serviço”* (RONCA, Entrevista, 1997).

Com o desenvolvimento de suas atividades a ABRUC percebeu a necessidade de congregar todos os seus membros a fim de discutirem problemas comuns e orientações coletivas que norteassem as suas ações. Assim, em abril de 1995, a entidade promoveu o 1º Seminário Nacional das Universidades Comunitárias, cujo objetivo, exposto pelo

seu presidente, era o de “... *avançar no processo de construção da Identidade Coletiva das Universidades Comunitárias Brasileiras*” (SELBER, 1995, p. 7).

A preocupação com o tema da **identidade** continua presente, como uma necessidade quase vital para essas universidades que expressam, por meio de seus dirigentes, uma urgência em se verem respeitadas pela sociedade e reconhecidas pelos seus serviços educacionais. O 2º Seminário Nacional das Universidades Comunitárias, ocorrido em maio de 1996, continuou debatendo a mesma temática. Na abertura dos trabalhos o então presidente assim se manifestou: “*O comprometimento de nossas Instituições com a excelência acadêmica, com a inserção em nossas problemáticas regionais – sobretudo das que afetam as populações carentes e despriorizadas em nossa sociedade –, a perseguição dos ideais de cidadania, de solidariedade e de democracia em nossas práticas, revelam que o Sistema das Universidades Comunitárias no Brasil deve ser, e será cada vez mais, conhecido e respeitado em todas as esferas da vida acadêmica e científica, da vida pública e da sociedade em geral*” (SELBER, 1996, p. 3).

Nestas palavras podem-se analisar alguns aspectos: a) a “*excelência acadêmica*” não é um ideal buscado apenas pelas universidades comunitárias: esta condição, e mesmo esta expressão, vêm norteando indistintamente todos os setores que compõem o sistema de ensino superior, diante dos mecanismos avaliadores do MEC, entre eles o Exame Nacional de Cursos, que pressionam as instituições universitárias a melhorarem seus desempenhos acadêmicos; b) a ênfase na função social da universidade, no sentido de atender as “*populações carentes*”, não se revela como exclusividade do segmento comunitário, uma vez que os outros setores também o

fazem, por meio da extensão ou outro tipo de serviço, porém, é possível afirmar que algumas universidades confessionais já acumulavam experiências nessa área antes mesmo do preceito constitucional que prevê a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; compreende-se, portanto, por que a inclusão dos serviços prestados à população local e/ou regional é colocada como parte integrante da identidade institucional desse segmento que “*persegue os ideais de cidadania de solidariedade e de democracia*” em suas práticas acadêmicas, e, c) passados quase dez anos das palavras de Pe. Laércio, a análise dos discursos dos representantes das universidades comunitárias aponta para alguns elementos preponderantes presentes na construção dessa nova identidade, quais sejam: os serviços extensionistas prestados às “*populações carentes*”, a denominação “*pública não-estatal*” e o fato de apresentarem-se como instituições inovadoras – um “*modelo alternativo*” – características estas a serem melhor analisadas nos capítulos II e III.

À época do 2º Seminário Nacional, a ABRUC contava com vinte e oito associadas mas hoje já conta com trinta e duas, como demonstra o Quadro X.

## QUADRO X

### Universidades Comunitárias Brasileiras e Localização das Sedes

SIGLA	Universidade	Sede
PUCCAMP	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Campinas - SP
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo - SP
PUCRJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro - RJ
PUCMG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Belo Horizonte - MG
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Curitiba - PR
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Porto Alegre - RS
UCB	Universidade Católica de Brasília	Brasília - BSB
UCPel	Universidade Católica de Pelotas	Pelotas - RS
UCP	Universidade Católica de Petrópolis	Petrópolis - RJ
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos	Santos - SP
UCG	Universidade Católica de Goiás	Goiânia - GO
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco	Recife - PE
UCSal	Universidade Católica de Salvador	Salvador - BA
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco	Campo Grande - MS
UCS	Universidade de Caxias do Sul	Caxias do Sul - RS
UPF	Universidade de Passo Fundo	Passo Fundo - RS
UNISO	Universidade de Sorocaba	Sorocaba - SP
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	São Leopoldo - RS
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	Ijuí - RS
USU	Universidade Santa Úrsula	Rio de Janeiro - RJ
URCAMP	Universidade da Região da Campanha	Bagé - RS
UNICRUZ	Universidade de Cruz Alta	Cruz Alta - RS
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul	Santa Cruz do Sul - RS
USC	Universidade Sagrado Coração	Bauru - SP
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba	Piracicaba - SP
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	Erechim - RS
USF	Universidade São Francisco	Bragança Paulista - SP
IMB	Instituto Metodista Bennett	Rio de Janeiro - RJ
UNIVAP	Universidade do Vale do Paraíba	São José dos Campos - SP
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo	São Bernardo do Campo - SP
MACKENZIE	Universidade Mackenzie	São Paulo - SP
UNIPÉ	Centro Universitário de João Pessoa	João Pessoa - PB

Fonte: Jornal da ABRUC, outubro/98.

No ano de 1998 associaram-se à ABRUC, a UNIVAP, a UMESP, o Centro Universitário de João Pessoa e a Universidade Mackenzie. Os critérios para uma universidade integrar a ABRUC foram estabelecidos no artigo 9º do Estatuto da Associação, especialmente no que diz respeito às suas mantenedoras:

- I - estar legalmente constituída no País, sob a forma de fundação de direito privado ou, ainda, de associação ou sociedade civil;*
- II - pertencer seu patrimônio a uma comunidade, sem depender de famílias, empresas, ou outros grupos com interesses econômicos;*
- III - aplicar integralmente, no Território Nacional, suas rendas, recursos e eventual resultado operacional, bem como as subvenções recebidas, na manutenção e desenvolvimento dos objetivos institucionais;*
- IV - não distribuir resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcelas de seu patrimônio, sob nenhuma forma ou pretexto;*
- V - não privilegiar seus integrantes, associados, membros, participantes, instituidores ou filiados, em relação à coletividade, na prestação de seus serviços;*
- VI - ter como instância máxima uma Assembléia ou Conselho com a participação de representantes da comunidade na qual está inserida;*
- VII - ter o controle da administração e da gestão financeira de todos os seus recursos através de organismos com a participação da comunidade à qual está vinculada e, no caso das fundações, também através do Ministério Público;*
- VIII - não remunerar seus dirigentes, integrantes, membros, participantes, instituidores ou filiados, com salários, vantagens, dividendos, bonificações ou parcelas de seu patrimônio, quando no desempenho de suas funções estatutárias, nada impedindo, entretanto, que recebam por seu trabalho nas instituições mantidas no exercício de funções docentes ou administrativas;*
- IX - destinar, em caso de dissolução ou extinção da entidade, a outra congênere ou a uma entidade pública com finalidades similares, o patrimônio remanescente;*
- X - ser reconhecida como de Utilidade Pública Federal e/ou Estadual e/ou municipal;*
- XI - manter sempre presente seu objetivo social, considerada a natureza e o interesse público de suas atividades;*
- XII - zelar para que o seu patrimônio e suas atividades estejam vinculadas diretamente aos seus objetivos e funções”.*

Uma das preocupações dos dirigentes da ABRUC ao formularem seu Estatuto foi quanto ao patrimônio das mantenedoras que deve “*pertencer a uma comunidade, sem depender de famílias, empresas, ou outros grupos com interesses econômicos*”, cláusula que diferencia as universidades comunitárias das universidades particulares (que compõem o setor privado), assim denominadas em função do patrimônio de suas mantenedoras pertencerem a famílias ou grupos econômicos, como

por exemplo: a UNOESTE, pertencente ao ex-deputado federal Agripino Lima e a Universidade de Santo Amaro – UNISA, pertencente ao grupo Golden Cross.

Outra cláusula prevê a participação de membros da comunidade na “*gestão financeira de todos os seus recursos*”, no sentido de tentar garantir a transparência da utilização/destinação de verbas das mantenedoras ou de outras fontes de recursos.

O Quadro nº XI demonstra as universidades comunitárias, suas mantenedoras, ano de início dos cursos e ano do reconhecimento como universidade.



## QUADRO XI

### Universidades Comunitárias: Mantenedoras, Início dos Cursos, Reconhecimento da Universidade

Sigla	Denominação	Entidade Mantenedora	Início dos Cursos	Reconhecimento da Universidade
MACKENZIE	Universidades comunitárias confessionais	Instituto Presbiteriano Mackenzie	1875	1952
UNICAP		Centro de Educ. Tec. e Cultural	1931	1948
PUCRS		União Sul Bras. de Educação e Ensino	1931	1948
UCSal		Assoc. Universidade e Cultura da Bahia	1932	1961
PUCPR		Sociedade Paranaense de Cultura	1938	1960
USU		Assoc. Universidade Santa Ursula	1938	1975
PUCRJ		Soc. Civil Faculdades Católicas	1940	1946
PUCCAMP		Soc. Campineira de Educ. e Instrução	1941	1955
PUCSP		Fundação São Paulo	1946	1946
UNICRUZ		Universidade comunitária não-confessional	Fundação Universidade de Cruz Alta	1947
PUCMG	Universidades comunitárias confessionais	Sociedade Mineira de Cultura	1948	1958
UCG		Sociedade Goiana de Cultura	1949	1959
UNISANTOS		Sociedade Visconde de São Leopoldo	1951	1986
UCPel		Soc. Pelotense de Assistência e Cultura	1953	1960
UCP		Mitra Diocesana	1953	1961
USC		Inst. das Apóst. do Sagrado Cor. de Jesus	1953	1986
UNISO		Fundação Dom Aguirre	1954	1994
UNISINOS		Sociedade Antonio Vieira	1954	1968
UNIVAP	Universidades comunitárias não-confessionais	Fundação Valeparaibana de Ensino	1954	1992
UPF		Fundação Universidade de Passo Fundo	1956	1986
UNIJUI		Fund. Integr. Des. Educ. Nord. Est.	1957	1985
UCDB	Universidade comunitária confessional	Missão Salesiana de Mato Grosso	1961	1993
UNISC	Universidade comunitária não-confessional	Assoc. Pró-Ensino de Sta. Cruz do Sul	1964	1993
UNIMEP	Universidade comunitária confessional	Inst. Educacional Piracicabano	1964	1975
UCS	Universidades comunitárias não-confessionais	Fundação Universidade Caxias do Sul	1967	1967
URCAMP		Fundação Attila Taborda	1969	1989
URI		Fundação Regional Integrada	1969	1992
UMESP	Universidades comunitárias confessionais	Instituto Metodista de Ensino Superior	1971	1997
UNIPÊ		Institutos Paraibanos de Educação	1971	1997
IMB		Associação da Igreja Metodista	1971	—
UCB		União Brasiliense de Educ. e Cultura	1974	1995
USF		Casa N.S. da Paz - Associação Social Franciscana	1976	1985

Fonte: Elaborado pela autora com base em três fontes: MORAIS (1989); ABMES (1997) e Documentos das Universidades Comunitárias.

Analisando os dados dos Quadros X e XI, constata-se onde se dá a maior concentração de universidades comunitárias, segundo os estados da federação:

- 10 localizam-se no estado do Rio Grande do Sul, sendo 7 não-confessionais e 3 confessionais;
- 10 localizam-se no estado de São Paulo, onde 9 são universidades comunitárias confessionais e apenas 1 é não-confessional;
- 04 localizam-se no estado do Rio de Janeiro – todas comunitárias confessionais;
- 08 localizam-se nos estados de Minas Gerais, Paraná, Brasília, Goiás, Pernambuco, Bahia , Mato Grosso do Sul e Paraíba – todas comunitárias confessionais.

Em termos quantitativos, percebe-se que, do total de 32 universidades comunitárias, 24 são confessionais e 08 não-confessionais – estas localizando-se majoritariamente no estado do Rio Grande do Sul. Quanto a algumas características de nascença, pode-se afirmar que na formação das universidades comunitárias gaúchas *“... foi decisivo a iniciativa, o respaldo e o apoio da comunidade local e/ou regional na forma das mais distintas instâncias representativas – igreja, poder municipal, associações e ainda na forma de apoio de lideranças locais ou regionais individuais”* (NEVES, 1995, p. 18). Já as universidades comunitárias confessionais são todas vinculadas a congregações religiosas, ou às próprias dioceses; muitas dessas universidades possuíam tradição no ensino de primeiro e segundo graus antes de oferecerem o terceiro grau, acumulando significativas experiências no setor

educacional; algumas, inclusive, remontam à década de 30, quando surgiram as primeiras universidades brasileiras ainda hoje existentes.

Para melhor visualização, observa-se o seguinte quadro, elaborado com base nos dados anteriores.

## QUADRO XII

### Universidades Comunitárias – Funcionamento e Reconhecimento

Décadas	Início de Funcionamento	TOTAL (coluna 1)	Reconhecimento como Universidade	TOTAL (coluna 2)
30	PUCPR, PUCRS, UNICAP, UCSaI, USU	5		
40	PUCAMP, PUCSP, PUCRJ, PUCMG, UNICRUZ, UCG	6	PUCSP, PUCRJ, PUCRS, UNICAP	4
50	UCPeI, UCP, UNISANTOS, UCG, USC, UNIVAP, UNIJUÍ, UNISO, UPF, UNISINOS	9	PUCAMP, PUCMG, UCG, MACKENZIE	4
60	UCDB, UCS, URI, URCAMP, UNISC, UNIMEP	6	PUCPR, UCPeI, UCP, UCSaI, UCS, UNISINOS	6
70	UCB, IMB, UNIPÊ, USF, UMESP	5	USU, UNIMEP	2
80			UNISANTOS, UPF, UNIJUÍ, URCAMP, USC, USF	6
90			UCB, UCDB, UNISO, UNICRUZ, UNISC, URI, UNIVAP, UMESSP, UNIPÊ	8
<b>TOTAL</b>		<b>31</b>		<b>31</b>

Notas : 1. A Universidade Mackenzie não está incluída na coluna um, pois o seu primeiro curso superior começou a funcionar em 1875.

2. O Instituto Metodista Bennett não está incluído no total da coluna dois por não ser universidade.

Nota-se que a grande maioria das universidades comunitárias teve o início do funcionamento de seus cursos entre as décadas de 30 a 60; apenas cinco começaram

suas atividades no anos 70, não se registrando nenhuma nas décadas de 80 e 90. Isto confirma que a expansão do setor privado, detectada por muitos pesquisadores e demonstrada no início deste capítulo, ocorreu fortemente no segmento empresarial – que via (e vê) na educação um negócio fácil de lucro certo<sup>14</sup>.

Características opostas são aquelas pleiteadas pelas universidades comunitárias. Para veicular os seus princípios criaram, no final de 97, o **Jornal das Universidades Comunitárias** que, no Editorial de seu primeiro número, assinado pelo atual presidente da ABRUC e reitor da PUC de São Paulo, reafirma: “*Comunitárias: serviço público sem fins lucrativos com qualidade acadêmica*” (RONCA, in Jornal da ABRUC, 1997, p. 2) – características que serão melhor analisadas no segundo e terceiro capítulos.

Em breve síntese, procurou-se neste primeiro capítulo analisar a gênese de um segmento de ensino superior compreendido como **universidade comunitária**. Surgidas no bojo da chamada crise de identidade da universidade brasileira, as instituições comunitárias procuraram agregar-se tendo em vista a construção de sua própria identidade. Para tanto, a necessidade de se afastarem do segmento privado empresarial torna-se um imperativo, visto que este representa objetivos e interesses nem sempre compatíveis com os das comunitárias. Com o intuito de defender as suas próprias reivindicações, especialmente no que diz respeito à relação com os órgãos governamentais educacionais, o segmento comunitário funda a Associação Brasileira das Universidades Comunitárias. A maior bandeira da entidade consiste em disseminar, por meio de encontros acadêmicos e da criação de um jornal, a idéia de que o grupo composto por trinta e duas universidades em todo o Brasil possui uma

---

<sup>14</sup> A esse respeito, conferir Capítulo II.

proposta alternativa de ensino superior: são instituições que nasceram de grupos religiosos ou da própria comunidade, com experiências acumuladas no campo do ensino (infantil, fundamental e médio), entidades filantrópicas sem fins lucrativos cujas receitas devem reverter em favor de sua própria finalidade: a educação.

Buscando diferenciar-se do chamado ensino privado “*empresarial*” ou “*comercial*”, os representantes das universidades comunitárias passam a denominar suas instituições como “*públicas não-estatais*”, indicando que este seria o aspecto inovador de suas propostas: pelo fato de prestarem um serviço público – caracterizado pelos trabalhos sociais desenvolvidos junto às populações de baixa renda – buscam aproximar-se do setor público estatal, distanciando-se do segmento estritamente particular.

Sem dúvida, alguns aspectos conjunturais contribuíram para que o segmento comunitário encontrasse ressonância à força de sua organização. A própria diversificação e a heterogeneidade das instituições componentes do sistema de ensino superior brasileiro possibilitaram as bases para que o grupo das IES comunitárias buscassem o seu próprio espaço. Acrescente-se a isto o fato de que o governo federal desencadeou sucessivos cortes na ajuda financeira que até a década de 70 eram beneficiárias as universidades comunitárias, especialmente as confessionais-católicas. Além disso, algumas dessas instituições, detentoras de significativas experiências na educação e, tendo consolidado programas de pós-graduação reconhecidos nacionalmente – como a PUC de São Paulo e a PUC do Rio de Janeiro – necessitavam garantir a sua própria sobrevivência institucional; portanto, a necessidade de uma luta mais corporativa tornava-se uma questão premente.

O respaldo político veio com a Constituição Brasileira que incorporou o termo **comunitária** em seu artigo 213 prevendo a possibilidade, inclusive, de que as instituições assim denominadas fossem destinatárias de verbas públicas. Visando a impedir que instituições alheias aos ideais comunitários viessem a ser reconhecidas como tal, a ABRUC firma em seu estatuto a condição de que nenhuma de suas associadas possa ter o seu patrimônio vinculado e/ou dependente de “... *famílias, empresas ou outros grupos com interesses econômicos*”.

Com a denominação de “*públicas não-estatais*”, as universidades comunitárias buscam conquistar um espaço que não pertence ao estritamente público e nem ao estritamente privado. Instala-se, desse modo, uma tensão naquilo que tradicionalmente vinha sendo entendido e analisado sobre os conceitos de **público** e **privado**. É esta tensão entre elementos que, por um lado, caracterizam mais as instituições públicas estatais – como é o caso da pesquisa – e, por outro lado, são característicos das instituições privadas – a exemplo da cobrança de mensalidades – que vai configurar não só a denominação “*pública não-estatal*”, como também o processo de construção da identidade das universidades comunitárias.

## CAPÍTULO II

### CONCEPÇÃO DE UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA: O CONFSSIONAL E O COMUNITÁRIO NA BUSCA DE UMA MESMA IDENTIDADE

#### 2.1 Por que Comunitária?

Observou-se, no primeiro capítulo, que o segmento das universidades comunitárias agrupou-se em torno de estratégias comuns: tanto no que diz respeito aos aspectos internos de suas atividades, quanto aos aspectos externos, como por exemplo, o relacionamento político com o governo federal.

Constata-se também que as trinta e duas universidades que hoje compõem a ABRUC, em que pese a denominação **comunitária**, guardam entre si alguns aspectos distintivos que devem, necessariamente, passar pelo processo de reflexão cuidadosa, a fim de que os traços unificadores da identidade desse segmento possam ficar mais claros.

Para o presidente da ABRUC, por exemplo, o mais importante não é que as comunitárias formem um “*bloco homogêneo*”, pois existem diferenças “*até mesmo entre as católicas*”, mas sim que elas tenham “*objetivos comuns*”:

*O que eu acho é que as universidades comunitárias têm que ter (...) uma identidade de princípios, de diretrizes, podemos até ter divergências (...) dentre todo o conjunto das universidades comunitárias, existem algumas que têm mais uma marca [do que]*

*outras. Se você pegar a PUC do Rio e a PUC de São Paulo, que são duas universidades de excelência, elas têm diferenças significativas (...), nós temos que preservar as nossas autonomias, as nossas idiossincrasias e as nossas características próprias (...). O que eu quero é que haja princípios que a gente estabeleça como metas a seguir. Nesse sentido a fundação da ABRUC foi muito importante porque nós começamos a perceber objetivos comuns” (RONCA, Entrevista, 1997).*

Com vistas a se compreender esta “*identidade de princípios e diretrizes*”, necessário se faz investigar as diferenças ou as próprias contradições presentes no segmento comunitário. Levando-se em consideração que o conceito de identidade implica a necessidade de analisar o “*conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa*” (KOOGAN e HOUAISS, 1977, p. 842), no caso desta tese, significa examinar as características próprias, os traços comuns delineadores do conjunto das universidades comunitárias. Sobre o conceito mencionado, importa para esta pesquisa a compreensão de que, ao se analisar a identidade de uma pessoa, grupo ou instituição, deve-se levar em consideração que nem sempre encontrar-se-á “*aquilo que é idêntico*”, como define o Dicionário Michaelis (1998, p. 1122). Assim, para se chegar a uma análise tão próxima quanto possível daquilo que as universidades comunitárias definem como identidade, é preciso desvelar algumas diferenças, como aponta o Dicionário de Filosofia: “*... por cuanto la realidad material no deja de cambiar, no existen objetos que sean absolutamente idénticos, incluso en sus propiedades esenciales, fundamentales. La identidad no es abstracta sino concreta, es decir, contiene diferencias y contradicciones internas que siempre se destruyen y renacen en el proceso de desarrollo. (...) Esto significa que la identidad está enlazada inseparablemente con la **diferencia** y es relativa*” (LUTCHENKO, 1984, p. 222, grifo do autor).



Isto posto, como se caracteriza a especificidade do segmento comunitário?  
É possível falar numa identidade para este sub-conjunto do ensino superior brasileiro?

Para João dos Reis Silva Júnior, o comunitário revela-se como um “*espaço ambíguo*”, já que não se identifica com as “*instituições de educação superior públicas*” e nem com as “*instituições de educação superior estritamente privadas*”; portanto, é preciso

*“caracterizar essa ambigüidade para que se consiga apreender o seu significado, não na forma jurídica, mas no conteúdo histórico que o comunitário adquire em cada uma das instituições”* (Entrevista, 1998).

Sem dúvida, o que vai caracterizar o conceito de **comunitário** é a sua própria “*ambigüidade*”, ou seja, o seu “*significado ambíguo*” que permite vislumbrá-lo como um conceito rico capaz de expressar os seus vários sentidos. Significa entender, conforme a síntese do primeiro capítulo, que a identidade das universidades comunitárias está se construindo num processo “*prenhe de tensões*” (ADORNO, 1996), de elementos que se interpenetram, num mesmo conceito, não devendo, pois, ser compreendidos como “*categorias estáticas*”: público x privado, ensino x pesquisa, universidade privada x universidade empresarial e outras aparentes contradições, já que cada um desses conceitos exprime mais de um sentido.

Para Theodor Adorno, “... se esta tensão se desfaz, instala-se uma hegemonia unilateral e seu âmbito proíbe elevar-se, por decisão individual, acima do dado, do positivo, e pela pressão que exerce sobre os homens, perpetua neles a deformidade que se pensava ter se dominado (...) Quando o campo de forças a que chamamos formação se congela em categorias fixas – sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de acomodação – cada uma delas, isolada, coloca-se

*em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva” (1996, p. 390).*

O significado do **comunitário**, portanto, deve ser compreendido sob o prisma da “*ambigüidade*” – “*uma categoria fundamental para se analisar as tensões existentes na realidade e também nos conceitos*” (PUCCI, 1999, p. 1).

Ao se analisar as características que o comunitário adquire nas diferentes instituições componentes do segmento universidade comunitária, busca-se não apenas os elementos que se contrapõem, mas também as suas semelhanças, evidenciando que o processo de construção de sua identidade encontra-se mais avançado em algumas universidades e incipientes em outras, dadas determinadas condições sócio-históricas em que estão inseridas.

Além disso, na configuração do segmento comunitário, alguns elementos presentes nos outros segmentos: público estatal e o estritamente particular, estarão presentes também no comunitário, evidenciando a sua ambivalência<sup>15</sup>.

Desse modo, é possível afirmar que uma das características marcantes desse segmento é a sua própria heterogeneidade.

No Quadro XI observa-se que, do conjunto das trinta e duas universidades comunitárias, a grande maioria delas é confessional, ou seja, está vinculada a uma religião: católica, metodista, presbiteriana, somando vinte e quatro instituições; as outras oito são aqui denominadas como **comunitárias *stricto sensu***, isto é, aquelas que tiveram em suas formações a participação de vários representantes da **comunidade local**, os quais

---

<sup>15</sup> Numa linguagem literária, o conceito de ambigüidade/ambivalência faz lembrar as palavras de Guimarães Rosa em seu clássico **Grande Sertão: Veredas**: “*Que isso foi o que sempre me invocou, o senhor sabe: eu careço de que o bom seja bom e o ruim ruim, que dum lado esteja o preto e do outro o branco, que o feio fique bem apartado do bonito e a alegria longe da tristeza! Que todos os pontos demarcados (...) Como é que posso com este mundo? A vida é ingrata no macio de si; mas transtraz a esperança mesma do meio do fel do desespero. Ao que este mundo é muito misturado*” (1986, p. 175).

possuem assento nos colegiados da universidade, tomam decisões e colaboram na gestão da instituição; sete<sup>16</sup> dessas universidades localizam-se no estado do Rio Grande do Sul e tiveram influência marcante na afirmação do nome **universidade comunitária**:

*“... a idéia de universidade comunitária [surgiu] tendo em vista aquilo que já existia no Rio Grande do Sul, entre algumas universidades, repito, **tipicamente comunitárias**. (...) Ficou o nome comunitário pela estrutura das próprias universidades e pelos serviços prestados. Está escrito aqui: por que comunitárias? ‘São aquelas que são constituídas por grupos de pessoas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativa de professores e alunos, que incluem na sua entidade mantenedora representantes da comunidade’, por isso foi chamada de comunitárias. Então ficou esse nome **para distingui-las das demais particulares**” (MARINONI, Entrevista, 1997, grifos nossos).*

Ao mencionar as universidades *“tipicamente comunitárias”*, o Reitor da UCDB referiu-se às seguintes instituições: UNIJUÍ, UCS, UNISC, UNICRUZ, UPF, URCAMP e URI – todas elas com características comuns, conforme dito anteriormente. Nota-se também, na entrevista com Pe. José Marinoni, a preocupação do segmento comunitário em distinguir-se das *“demais particulares”*, numa clara alusão às universidades comerciais ou empresariais.

Para uma compreensão mais abrangente desse fenômeno convém reportar à origem das experiências de comunitarismo no Brasil, uma vez que elas já traziam, como traço de nascença, a ambigüidade: não se enquadravam nas políticas oficiais de educação nem nas particulares propriamente ditas.

Análise do antropólogo Egon Schaden (1963) sobre os aspectos históricos e sociológicos da escola teuto-brasileira, que funcionou em Santa Catarina no final do século XIX até a década de 40 deste século, mostra o surgimento do comunitarismo no Brasil, suas finalidades e transformações.

---

<sup>16</sup> A oitava é a UNIVAP, localizada em São José dos Campos-SP, que passou a fazer parte da ABRUC apenas em 1998.

Segundo o autor, a iniciativa comunitária na educação está vinculada às necessidades que os imigrantes de origem alemã enfrentaram no Brasil numa época em que o ensino primário não era prioridade. Oriundos do país da Reforma Protestante, esses imigrantes traziam a concepção luterana, firmada desde o século XVI, segundo a qual a educação era encarada como obrigação em dois sentidos: do Estado, pela garantia da oferta; e da família, pelo envio dos filhos à escola. Uma vez aqui, num país sem escolas, os grupos que formaram as colônias teuto-brasileiras, ressentindo-se dessa ausência, lançaram mão da criação das escolas comunitárias, temendo que seus filhos crescessem “*como caboclos*” (SCHADEN, 1963, p. 68).

*“A escola teuto-brasileira, criada e mantida pelos próprios colonos, estava ligada aos problemas internos da comunidade. O professor era membro desta e o seu trabalho não se limitava a ministrar um programa de ensino. Cabia-lhe dirigir o cântico nas reuniões de culto religioso e organizar atividades festivas ou recreativas na colônia. Não raro era, também, conselheiro dos colonos nas mais variadas situações e podia mesmo exercer as funções de médico ou de juiz”* (Ibid., p. 67).

Schaden chama a atenção, ainda, para o aspecto ambíguo dessa “*escola comunal*”. O “*caráter de ambigüidade*”, afirma ele, era “*condicionado pelo fato de os colonos sentirem a necessidade de instituições escolares para a educação dos filhos*” e, também, por não possuírem “*em seu sistema cultural de origem, nenhum padrão segundo o qual pudessem organizar e manter escolas particulares*” (Ibid., p. 66).

Fundaram, assim, escolas comunitárias, que pertenciam às comunidades, no caso, à colônia teuto-brasileira. Mas ao mesmo tempo em que os imigrantes se queixavam da falta de escolas oficiais, reclamavam o direito de terem o seu sistema educacional próprio. Isto se justificava pela importância que dispensavam ao

aprendizado da língua alemã. Entretanto, quanto a este aspecto, o seu sistema comunitário se ressentirá da “*inexistência de base cultural sólida*”.

Nesse sentido, o aspecto ambíguo fica mais explícito pois, de um lado, os colonos desejavam integrar-se “*ao meio nacional; do outro procuravam transmitir às novas gerações os valores e os padrões de sua cultura (...) Refletindo os conflitos culturais em que se viam envolvidos os colonos, a escola teuto-brasileira não podia deixar de caracterizar-se pela sua ambigüidade, ou seja, por funções em parte contraditórias*” (Ibid., p. 66).

Outro problema referia-se à “*avareza*” dos colonos em face de seus estabelecimentos de ensino. Muitos dos imigrantes abandonavam seus hábitos de poupança por ocasião de determinadas festividades mas recusavam-se a contribuir para o melhoramento das instituições escolares. Segundo Schaden, além das privações a que os imigrantes estiveram sujeitos nos primeiros tempos, deve ter sido decisivo para essa postura de “*avareza*” o fato de que “*simplesmente não estavam acostumados a despende dinheiro com a instrução dos filhos*”. Da Europa traziam a expectativa de que os poderes públicos manteriam a escola, portanto, “*conheciam a ‘necessidade’, não a maneira de satisfazê-la*” (Ibid., p. 67).

De todo modo, a rede oficial de ensino se fez presente em Santa Catarina quando eclodiu a ditadura do Estado Novo (1937-1945) e Vargas investiu contra o que considerou um “*perigo à nacionalidade*”: a coexistência do bilingüismo. A ideologia autoritária considerava que a escola comunitária teuto-brasileira, na medida em que ensinava em língua alemã, constituía-se num “*risco*” e, por isso, ela foi até mesmo acusada de propagandear idéias nazistas.

A rica experiência das escolas comunitárias no sul do Brasil foi, portanto, alterada em função da conjuntura política da Segunda Guerra Mundial, que influenciou para que o governo – imbuído de uma “*política nacionalizadora*” – estendesse o ensino oficial, especialmente em regiões consideradas estratégicas. Depois, nas décadas de 50 e 60, o comunitarismo tomará novas feições, segundo Egon Schaden.

O surgimento das universidades comunitárias gaúchas ocorre exatamente nessa fase posterior ao arrefecimento do comunitarismo no ensino primário de Santa Catarina. Elas foram, por certo, inspiradoras do nome e do “*modelo*”<sup>17</sup> de universidade comunitária tomada em seu conjunto. No Rio Grande do Sul, essas sete instituições formaram, juntamente com a Universidade Católica de Pelotas e a Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior em Nova Hamburgo, o Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas-COMUNG, cujo objetivo é o fortalecimento das instituições que “*comungam uma mesma crença ou ideal*”. Reafirmando o seu compromisso com o “*desenvolvimento regional*”, afirmam constituírem-se em uma “*apreciável força*”, já que detêm “*mais de um terço do ensino superior*” do Rio Grande do Sul (Documento COMUNG, s.d., p. 4).

Para os representantes dessas instituições, as universidades consorciadas “*... representam uma verdadeira rede de Ciência e Tecnologia que abrange, estrategicamente, quase todos os Municípios do interior do Estado. Some-se a isto que por seu caráter comunitário, todas elas agem em estreita ligação com suas regiões, sem finalidade lucrativa, ou seja: sem serem estatais, prestam um serviço público ao Estado*” (Ibid., p. 4).

---

<sup>17</sup> No capítulo III discutir-se-á a questão do “*modelo*” sob o ponto de vista das universidades comunitárias.

Nota-se, portanto, a ênfase em aspectos que são assumidos hoje, por todas as outras universidades constituintes do segmento comunitário, como por exemplo: a finalidade não-lucrativa, o fato de serem prestadoras de serviços e por isso auto-denominarem-se “*públicas não-estatais*”, o seu “*caráter comunitário*” e o aspecto da integração regional. Este, aliás, é enfatizado no documento acima citado como uma das características mais importantes das universidades “*tipicamente comunitárias*”. Em suas origens, todas elas “*são fruto do esforço das comunidades do interior do Rio Grande do Sul na busca de seu desenvolvimento. Esta integração se dá principalmente a partir de programas de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos pelas instituições. São essas atividades, muitas vezes oferecidas em forma de prestação de serviços, que lhes permitem contribuir para a solução das reais necessidades de suas regiões. Cabe salientar que a maioria desses programas são mantidos com recursos próprios das Universidades*” (Ibid., p. 2).

Embora o Documento afirme que as universidades comunitárias gaúchas desenvolvem “*programas de ensino, pesquisa e extensão*”, suas experiências concentram-se mais nas áreas do ensino e da extensão, esta com forte inserção nos municípios envolventes de cada universidade; quase todas elas possuem ainda escolas de ensino fundamental e médio, vinculada às mesmas mantenedoras. Essas universidades são, portanto, conhecidas por seus projetos de “*integração regional*” e contam, em suas formações, tanto com a participação de grupos religiosos, quanto de grupos leigos. A Universidade de Ijuí, por exemplo, foi criada sob influência da ordem religiosa dos capuchinhos e do movimento comunitário de base; seu projeto pedagógico pode ser compreendido como “*...humanizante, comunitário, participativo, fortemente voltado à combinação da formação de recursos humanos com a extensão,*

*com vistas ao desenvolvimento de uma ‘consciência regional’ e de assessoria ao desenvolvimento regional”* (NEVES, 1995, p. 8).

A ênfase no caráter regional é tão marcante que aparece até nos nomes de duas das universidades comunitárias gaúchas: Universidade **Regional** do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, e Universidade **Regional Integrada** do Alto Uruguai e das Missões – URI. A necessidade de firmarem seu compromisso com as comunidades regionais é presença marcante nos planos de gestão, relatórios, entrevistas e outros documentos dessas universidades:

*“A URI, embora jovem, é uma instituição inserida em seu contexto. A **integração** com a comunidade **regional** é uma diretriz permanente da Universidade”* (Documento URI, 1995, p. 2, grifos nossos).

*“Fiel à sua concepção **regional** [a URCAMP entende] que esse caráter não é dado apenas pelo número e origem dos alunos que freqüentam seus cursos, mas sim, por uma presença efetiva nos municípios polarizados, através de uma ação com tendência a associar-se ao progresso social, econômico e político, educacional e cultural da sociedade dentro de sua **região de influência...**”* (Revista URCAMP, 1995, p. 7, grifos nossos).

A UPF “*busca **integrar-se na comunidade regional** mediante o estudo e a identificação dos problemas e a proposta de alternativas para a solução dos mesmos”* (Relatório de Atividades, 1995, p. 17, grifos nossos).

A UNISC destaca como um de seus princípios: o “*compromisso com a realidade **regional** e com a participação no seu processo de desenvolvimento social, cultural e econômico, traduzida em um perfil institucional a partir das características e indicadores **regionais** e pela história da Instituição”* (Plano de Desenvolvimento Institucional, 1997, p. 16, grifos nossos).

*“Considerando as características geo-educacionais da Universidade, a **ação comunitária regional** é a sua marca principal e a sua ação procura consolidar a **integração regional** através do exercício de suas funções nas diversas áreas do conhecimento”* (UNICRUZ, [www.unicruz.tche.br](http://www.unicruz.tche.br), 1999, grifos nossos).

*“... uma característica forte das instituições comunitárias é o compromisso que elas têm com os **problemas locais**, por mais simples ou mais complexos que sejam esses problemas.... As universidades*



*comunitárias são, talvez, muito mais regionais do que propriamente comunitárias. Elas estão muito envolvidas com o desenvolvimento regional...*” (NAUYORKS, UPF, Entrevista, 1997, grifos nossos)

Um dos traços definidores da UNIJUÍ, é a sua “*marca regional e interiorana, entendida como o locus da sua ação/interação, não apenas físico, mas também enquanto espaço histórico, sociocultural. Suas iniciativas alimentam-se no espírito e na dinâmica das comunidades regionais*” (BRUM, 1994, p. 36, grifos nossos).

É possível afirmar que o compromisso com a “*integração regional*”, expresso nessas declarações, tenha a sua origem na criação e na experiência da UNIJUÍ, cujo nascimento remonta à época do nacional-populismo no Brasil. Seus primeiros cursos, filosofia e pedagogia, começaram a funcionar em 1957, com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ijuí-FAFI, sendo transformada em Universidade no ano de 1985. Pode-se afirmar que a UNIJUÍ é uma expressão do fenômeno político do pré-64, marcado pela efervescência de idéias, pelos projetos que cada bloco político-ideológico defendia para o Brasil e pela presença do povo no cenário político nacional.

Na esteira da crise que levaria à derrubada de João Goulart da presidência da República, em 1964, emergiam movimentos populares no campo ideológico denominado nacional-populismo, ou simplesmente nacionalismo, dentre os quais ganharam notoriedade o movimento de alfabetização de adultos de Paulo Freire, as Ligas Camponesas, o Círculo de Cultura da União Nacional de Estudantes e os Movimentos Eclesiais de Base. Todos eles expressavam um fenômeno novo no modo de se fazer política no Brasil: a crença na possibilidade do próprio povo encontrar os caminhos de sua emancipação. Contra a exploração capitalista, estava implícita a esperança de se construir uma experiência original de desenvolvimento, nem capitalista,

nem socialista, uma espécie de terceira via, baseada na experiência e participação da comunidade, ou, na expressão de Mário Osório Marques, no “*comunitarismo*” (1985, p. 61).

Tal efervescência política teve no Rio Grande do Sul um palco privilegiado de ação, vez que aquele estado, em razão de ser governado por Leonel Brizola, um dos mais importantes líderes populistas, lançou em 1961 a “Rede pela Legalidade” contribuindo para a posse de João Goulart à presidência da República.

Aliado aos fatores histórico-culturais que marcaram o Rio Grande do Sul, o governo Brizola atuou como facilitador da mobilização popular, característica marcante do período pré-64 em terras gaúchas. Nesse contexto é que nasceu, em 1961, o Movimento Comunitário de Base de Ijuí. De acordo com Marques, o seu surgimento originou-se de “... *coordenadas ideológicas bastante confusas*”, que incluíam “... *as idéias de Maritain sobre uma democracia orgânica, comunitário-personalista, calçada sobre a dignidade da pessoa humana; o distributivismo de Chesterton; o personalismo anti-capitalista de Mounier; sobretudo o solidarismo de Lebreton em suas perspectivas terceiro-mundistas, em suas denúncias dos erros do capitalismo...*” (Ibid., p. 75).

O Movimento Comunitário de Base de Ijuí era de âmbito local restrito e sem ligação com outros movimentos de maior repercussão atuantes na mesma época. Entretanto, segundo o autor mencionado, participava com eles da mesma base teórico-filosófica: “*o novo pensamento social cristão engajado na ‘promoção do homem’ através da conscientização*” (Ibid., p. 75).

A “*conscientização*”, como se sabe, é um conceito chave do pensamento de Paulo Freire e logo tornou-se expressão comum a todos os movimentos populares. A

ação política, para ser transformadora, deveria ser uma ação consciente e a razão de ser desses movimentos – a afirmação do povo como sujeito da história e a definição do Brasil como nação soberana – pressupunha um vínculo, um compromisso com a população local.

Segundo Argemiro Brum, o Movimento Comunitário de Base corporificava-se em “*diferentes organizações e atividades*”: a) nos bairros, nos quais se trabalhava o desenvolvimento da consciência individual e grupal, visando o fortalecimento das Associações de Bairros e a resolução dos problemas comuns; b) nas escolas, revitalizando o movimento estudantil e assumindo a sua vanguarda, inclusive, articulando-o às entidades secundaristas e universitárias estaduais e municipais; c) na zona rural, fortalecendo o associativismo e criando um “*eficaz sistema de informações e comunicação*”; d) na cidade, desenvolvendo várias frentes, como a revitalização dos sindicatos, o trabalho com os presidiários e entidades assistenciais e a criação do Conselho de Desenvolvimento de Ijuí “*como fórum de debate, integração de esforços e busca de solução para problemas mais gerais e abrangentes...*” (1994, p. 22).

Esse trabalho era desenvolvido tendo como núcleo aglutinador “*a organização e a participação*” – as “*palavras-chave*”, as “*idéias-força*” do Movimento. “*Todo o trabalho e organização se colocavam na perspectiva de um processo educacional e cultural de libertação e promoção humana a partir dos próprios indivíduos-sujeitos. A organização de base era tida como a forma mais consistente e eficaz de construção do poder do povo e de sua expressão como ato político e sujeito histórico*” (Ibid., p. 21).

Historicamente, portanto, é desse contexto que advém o caráter regional da UNIJUÍ; outras experiências de universidades regionais, como as outras seis do Rio Grande do Sul, certamente seguiram seus passos, tanto que o compromisso com o desenvolvimento das comunidades locais e/ou circundantes está expresso não só nas declarações de princípios das instituições, mas também nas entrevistas realizadas com os professores.

Numa análise para além da UNIJUÍ, é preciso ressaltar que esse processo de “*interiorização*” das universidades corresponde à terceira fase da expansão do ensino superior no Rio Grande do Sul. Esta é a interpretação de Clarissa Neves, para quem a primeira fase correspondeu ao período do Império até 1930, no qual se deu a criação de escolas e faculdades isoladas, especialmente nas regiões de Pelotas e Porto Alegre. Na segunda fase – 1930 a 1960 – verifica-se a centralização do ensino superior em Porto Alegre com a criação da PUCRS (1948) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1950). Já na terceira fase, que compreende o período de 1960 até o final dos anos 80, assiste-se à interiorização do ensino superior mais pela iniciativa de grupos religiosos e leigos, bem como das lideranças locais, preocupados com a integração e o desenvolvimento das regiões distantes dos grandes centros, do que propriamente como resultado de uma possível política educacional estadual ou nacional. Inicialmente caracterizado pela criação de escolas isoladas ou como “*extensões fora de sede*”, o processo de interiorização veio a consolidar-se no início dos anos 90 os quais, segundo a autora, permitem vislumbrar uma quarta fase, baseada nos seguintes aspectos:

“*a) novos arranjos institucionais através da integração de IES isoladas formando novas universidades multi campi, por exemplo URI; anexação de IES a uma*

*universidade já constituída – formato multi campi, por exemplo UCS, UPF, UNIJUÍ, URCAMP; reunião de faculdades formando nova Universidade, por exemplo UNISC/UNICRUZ;*

*b) mudanças na rede privada que nos últimos anos vem se preocupando com a sua ‘qualificação’ em amplo sentido...” (NEVES, 1995, p. 9).*

Por todos os aspectos analisados, é possível afirmar que a denominação **universidade comunitária** tem a sua gênese profundamente enraizada nas experiências de interiorização, integração regional e desenvolvimento das comunidades locais, preconizadas pelas universidades gaúchas. Dentre as sete universidades comunitárias não-confessionais do estado do Rio Grande do Sul, cabe destacar que apesar de se intitularem leigas, quatro delas sofreram influência muito forte de grupos religiosos no ato de suas fundações, como demonstra o Quadro XIII:

### QUADRO XIII

#### Origem das Universidades Comunitárias Não-Confessionais

#### Estado do Rio Grande do Sul

	Universidades	Entidades Fundadoras
LEIGAS COM APOIO CONFESSIONAL	UCS	Associação Universidade de Caixas do Sul Prefeitura Municipal Mitra Diocesana
	UNIJUÍ	Frades Menores Capuchinhos Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras Grupos leigos
	UPF	Sociedade Pró-Universidade Consórcio Universitário Católico
	URI	Profissionais Liberais Mitra Diocesana
LEIGAS	URCAMP	Fundação Attila Taborda Associação de Cultura Técnica e Econômica
	UNICRUZ	Associação de Professores de Cruz Alta
	UNISC	Associação Pró-Ensino Superior de Santa Cruz do Sul

Fonte: Elaborado pela autora com base em NEVES (1995, p. 19) e complementado com fontes próprias das Universidades Comunitárias.

Vê-se, portanto, que a influência da confessionalidade é bastante acentuada em quatro universidades, fato que explica a presença de um discurso muito próximo àquele veiculado pelas universidades comunitárias confessionais, embora, na prática, as sete comunitárias constantes no quadro acima denominam-se “*mais comunitárias*” do que as outras, posto que se consideram herdeiras do princípio comunitário do movimento de base dos anos 50 e 60.

Após esta caracterização do que vem a ser as universidades **comunitárias** *stricto sensu*, pode-se compreender, portanto, que existem dois sub-conjuntos distintos sob a denominação genérica de **universidade comunitária**: as universidades

comunitárias confessionais e as universidades comunitárias não-confessionais. O quadro a seguir oferece melhor visualização:

#### QUADRO XIV

##### Universidades Comunitárias: confessionais e não-confessionais

Confessionais – Total: 24	Não-Confessionais – Total: 8
Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Universidade de Caxias do Sul
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Universidade de Passo Fundo
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Universidade da Região da Campanha
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Universidade de Cruz Alta
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Universidade de Santa Cruz do Sul
Universidade Católica de Brasília	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Universidade Católica de Pelotas	Universidade do Vale do Paraíba
Universidade Católica de Petrópolis	
Universidade Católica de Santos	
Universidade Católica de Goiás	
Universidade Católica de Pernambuco	
Universidade Católica de Salvador	
Universidade Católica Dom Bosco	
Universidade de Sorocaba	
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	
Universidade Santa Úrsula	
Universidade do Sagrado Coração	
Universidade Metodista de Piracicaba	
Universidade São Francisco	
Instituto Metodista Bennett	
Universidade Mackenzie	
Universidade Metodista de São Paulo	
Centro Universitário de João Pessoa	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados e quadros anteriores.

O primeiro documento contendo um estudo mais detalhado sobre o perfil das universidades comunitárias é o de Raulino Tramontin e Ronald Braga, intitulado **As Universidades Comunitárias: um modelo alternativo**, escrito em 1987, com base em dados de 1986 e, publicado em 1988. Seus autores eram, à época, técnicos do

Instituto de Planejamento Econômico e Social e realizaram a pesquisa atendendo à solicitação dos próprios dirigentes das comunitárias; a publicação, não explicitamente, tinha por objetivo evidenciar muito mais os avanços e benefícios que o novo grupo já havia acumulado na área do ensino superior, do que propriamente expor as suas deficiências.

Em seu texto afirmam que o fato de não possuírem fins lucrativos, de terem atestado de filantropia, bem como a sua forma jurídica (Fundação, Associação) não constituem as marcas distintivas das universidades comunitárias confessionais ou não-confessionais. Para eles, o termo remete à compreensão de que a universidade comunitária *“não é um projeto criado em gabinete, nem fruto de especulação teórica, mas resulta da experiência concreta de algumas instituições. Não surge por acaso, mas como tentativa de concretização das aspirações educacionais de grandes grupos (confessionais ou não) que expressam segmentos vivos da sociedade. Em alguns casos, essa participação tomará forma de uma vocação regional”* (1988, p. 18).

Ao destacarem elementos caracterizadores do segmento comunitário, enfatizam os autores, que as instituições não nascem *“por acaso”* e nem são *“projetos criados em gabinetes”*, numa alusão implícita às nove<sup>18</sup> universidades daquela época denominadas por eles como *“... organizadas e dirigidas por pequenos grupos empresariais e/ou familiares”* (Ibid., p. 14). Ao se referirem à *concretização das*

---

<sup>18</sup> Quando elaboraram o livro, os autores afirmaram que, naquele ano, o país contava com 79 universidades, das quais 50 eram públicas e 29 *“particulares”*; deste último grupo, 20 eram comunitárias (já citadas na página 00 desta tese) e 9 eram *“empresariais, pertencentes a grupos ou famílias”*, a saber: Universidade de Fortaleza-CE, Universidade Gama Filho-RJ, Universidade Brás Cubas-SP, Universidade de Mogi das Cruzes-SP, Universidade de Ribeirão Preto-SP, Universidade Santa Cecília-SP, Universidade do Oeste Paulista-SP, Universidade de Guarulhos-SP e Universidade Mackenzie. Constatam ainda que *“... as escolas particulares empresariais, ou porque foram criadas por grupos já bem situados em escalões da economia nacional (como no caso da UNIFOR, MACKENZIE etc) ou porque administraram muito bem um número relativamente excessivo de vagas em cursos de estrutura menos onerosa, hoje, se permitem uma situação econômico-financeira de certa estabilidade, contentando-se, naturalmente, com objetivos mais condizentes com o ensino de massa, somente realizando pesquisas quando elas sejam auto-financeáveis e com reduzidos estoques de docentes em dedicação exclusiva”*(1998:16). Já em 1998, a Universidade Mackenzie passa a integrar a Associação Brasileira das Universidades Comunitárias.



*aspirações educacionais de grandes grupos*”, pode-se supor que os autores estejam relacionando esses grupos às congregações religiosas, mantenedoras das universidades comunitárias confessionais, como por exemplo, os jesuítas, os salesianos e os metodistas. Quanto ao aspecto da “*vocação regional*”, está mais associado às universidades comunitárias não-confessionais, conforme já foi visto no início do capítulo.

Os autores continuam sua exposição com dados sobre ensino, pesquisa e extensão, mostrando significativas diferenças entre os dois sub-conjuntos: confessional e não-confessional, especialmente, na forma de gestão (destacando as comunitárias do Rio Grande do Sul como exemplos de participação da comunidade interna e externa nas decisões acadêmicas) e do financiamento (mostrando que as PUC’s, por exemplo, sempre foram merecedoras de maiores subsídios governamentais até um determinado período). Na questão do financiamento, os atuais reitores das universidades assim se expressam:

*“... não recebemos hoje do governo nenhum tostão, as universidades comunitárias não recebem nenhuma verba a fundo perdido, pelo contrário, o governo só atrasa os contratos que tem por obrigação com a gente, como é o crédito educativo, como é o CNPq com as bolsas de pós-graduação (...), como é o dinheiro do SUS para os nossos hospitais (...) nós não temos nenhuma verba a fundo perdido como tínhamos por exemplo, na década de 60, 70. Até 1963 a PUC de São Paulo tinha mais de 70% do seu orçamento vindo do governo federal, hoje nós não recebemos um tostão do governo...”* (RONCA, Entrevista, 1997).

*“... essas [referindo-se à PUCSP, PUCRS e PUCRJ] e outras universidades privadas, durante as décadas de 1940 a 1970 contavam com imunidade, diversas formas de isenção e substanciais subvenções públicas, que chegavam a representar mais de 50% dos seus orçamentos. Gradativamente a situação foi se modificando, as subvenções foram minguando. Nos anos 80 e 90 já não se fala delas, pois inexistem. As dificuldades orçamentárias do governo até permitem entender a situação”* (RAUCH, Reitor PUCRS, in Jornal da ABRUC, 1998, p. 2).

Segundo os depoimentos, o tratamento do governo federal dispensado às universidades privadas, especialmente as confessionais, no que diz respeito à subvenção orçamentária, foi se modificando no decorrer das décadas. Isto explica, em parte, o fato de se observar maior concentração de pesquisa e pós-graduação e também de professores titulados nas PUC's, que foram as maiores beneficiadas das cotas orçamentárias num passado recente.

Voltando à análise, no último item de seu livro, Tramontin e Braga questionam: “*universidade comunitária e universidade confessional: uma questão de semântica ou de identidade?*” (1988, p. 40). Tal questionamento não se deve ao acaso, já que os autores assumem não terem tratado a temática com a profundidade necessária, ou seja, preferiram chamar a todas as instituições como **universidades comunitárias** “... muito mais pelo caráter de seus serviços do que pelo comando da *Universidade e pelo seu sistema de poder*”. Concluem então não terem dúvidas de que cada um desses sub-conjuntos – “*comunitária e confessional – tem uma identidade própria. Se assim o é, precisamos traçar os perfis destas identidades. Somente conhecendo-as melhor será possível entender o seu comportamento e funcionamento*” (Ibid., p. 40-1).

Fica portanto bastante claro nesse livro – uma referência obrigatória para o estudo da temática que ora se procede – que a construção de uma identidade do segmento comunitário, deve passar, necessariamente, pela reflexão de suas especificidades. Esta afirmação não se baseia somente nas análises elaboradas até aqui, inclusive a do texto de Tramontin e Braga mas, sobretudo, na reflexão dos documentos elaborados a posteriori.

O segundo texto, também uma referência obrigatória, denomina-se **Perfil das Universidades Comunitárias**, organizado por João Luiz de Moraes, ex-reitor da Universidade de Caxias do Sul. Elaborado sob encomenda da Coordenadoria das Universidades Comunitárias, sob a coordenação de Pe. Waldemar Valle Martins, então reitor da Universidade Católica de Santos, o documento apresentava dados relativos ao ano de 1987 e foi produzido em 1988, e sua publicação foi realizada no ano seguinte – 1989.

Tendo como base o documento anterior<sup>19</sup> e as reuniões do “movimento das comunitárias” – já referido no primeiro capítulo – o livro de Moraes trouxe aprofundamentos (resultantes, talvez, do próprio amadurecimento do grupo) quanto à “*natureza e as características das Universidades Comunitárias, ressaltando-se suas convergências e suas diferenciações (em particular entre **comunitárias** em sentido estrito e **confessionais**)*”, bem como, “*os principais dados sobre sua realidade, para que o enfoque desse conjunto de Universidades não seja apenas teórico, mas torne visível sua efetiva consistência dentro do quadro mais amplo do ensino superior brasileiro*” (MARTINS, 1989, p. 8, grifos do autor).

Na apresentação do livro, Pe. Waldemar Valle Martins não escamoteia as diferenças entre os dois sub-conjuntos, ao contrário, aponta a necessidade de se refletir sobre as “*convergências*” e diferenças visando a construir um quadro que “*não seja apenas teórico*”, mas torne possível a visibilidade real do que as universidades comunitárias realmente significam.

---

<sup>19</sup> Em relação ao livro de Tramontin e Braga, a publicação de João Luiz de Moraes acrescenta às vinte universidades comunitárias – componentes do grupo naquela época – a Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, localizada em Canoas – Rio Grande do Sul, cujo parecer para autorização de funcionamento como Universidade ocorreu em 13 de janeiro de 1988. O curioso é que, após organizada a ABRUC, a ULBRA não consta como uma das suas fundadoras e muito menos como uma de suas associadas, dado o caráter empresarial que a Universidade imprimiu à sua administração afastando-a das exigências contidas no Estatuto da ABRUC.

O quadro conjuntural do ensino superior brasileiro, à época da elaboração do livro organizado por Moraes, revela-se diferente do momento anterior, quando foi publicado o estudo de Tramontin e Braga, vez que agora a Constituição Brasileira já havia sido promulgada, contendo, portanto, as reivindicações das comunitárias, especialmente no que diz respeito à destinação de recursos públicos governamentais para esse segmento. A Comissão<sup>20</sup> responsável pela elaboração do livro supra-citado, afirma a existência de “*traços comuns*” ao segmento comunitário – inserido entre “*a escola pública e a particular*”:

*“Parece que o traço comum a tais escolas particulares (que poderíamos chamar aqui de escolas privadas) – designadas como comunitárias, confessionais ou filantrópicas – é o de terem por finalidade a prestação de um serviço público, de interesse coletivo, a ela consagrando-se inteiramente, sem fins lucrativos. Esse caráter as distancia das escolas estritamente particulares e as aproxima das públicas, cabendo-lhes a caracterização de públicas não-estatais”* (1989, p. 13).

Nesta definição nota-se uma ênfase da Comissão elaboradora do texto, em demarcar o distanciamento do segmento comunitário das “*escolas estritamente particulares*” já que as primeiras prestam um “*serviço público, de interesse coletivo*” e isto aproxima-as “*das públicas*”. Embora inicie a conceituação com a expressão “*parece que...*”, denotando uma certa dúvida quanto à clareza do conceito, a Comissão demonstra seu empenho em não confundir o **comunitário** com o **empresarial**, pois

---

<sup>20</sup> A comissão era composta por: Pe. Laércio Dias de Moura (Reitor PUC-RS), Pe. Geraldo Magela (Reitor PUC-MG), Pe. Alberto Antoniazzi (Pró-Reitor Acadêmico PUC-MG), Pe. Theodoro Peters (Reitor da Universidade Católica de Pernambuco), Almir de Souza Maia (Reitor da Universidade Metodista de Piracicaba), João Luiz de Moraes (Reitor da Universidade de Caxias do Sul; contou ainda com a colaboração dos professores Jaime Paviani (Vice-Reitor da UCS) e José Clemente (UCS). (MORAIS, 1989:8). Obs: na maioria dessas universidades os reitores já não são os mesmos.

este representa a sua antítese: oferece ensino de massas, não tem compromisso com a qualidade do ensino, destina seus lucros a um proprietário, família ou grupo.

Assim, a afirmação da **identidade comunitária** dá-se pela negação do seu oposto, pois “... a ênfase recai muito mais nos aspectos que procuram distingui-las das demais universidades particulares, ou seja, naquilo que elas negam ser, do que na apresentação de suas próprias características (...) Por isso, a necessidade de reafirmar a [sua] dimensão pública” (SAMPAIO, 1998, p. 207).

Alguns professores das universidades comunitárias assim explicam seus pontos de vista sobre as diferenças entre comunitárias e empresariais:

*“Atualmente quando falam em universidade comunitária e universidade privada, esse é o grande problema (...) e como é que nós podemos mostrar a diferença? (...) nós somos iguais no que se refere ao fato do aluno pagar, mas nós somos diferentes na forma como nós tratamos esse ensino, quer dizer, não é de um dono, não tira proveito próprio, enquanto as empresariais têm o sentido muito do lucro, de enriquecimento pessoal, das famílias” (LARA, Entrevista, 1997).*

*“Eu entendo que a empresarial visa mais o lucro; ela sobrevive cobrando altas mensalidades até prá se sustentar e ter aquele lucro. A comunitária (...) tem a finalidade de voltar mais para o bem-estar da população (...) pensa mais no lado humano, do ser humano” (CRUZ, Entrevista, 1998).*

*“Acho que dá prá gente ver bem a diferença e eu vou falar de novo pelo sindicato [referindo-se à época em que foi da diretoria da ANDES], pelo o que eu pude aprender disso no sindicato. (...) de alguma forma é muito diferente a expectativa de lucro de uma mantenedora que é uma igreja e uma mantenedora que é uma pessoa física, um grupo de pessoas. É muito diferente e você vê isso, talvez esse seja um dos pontos centrais (...) você vê poucas barbáries acontecendo nas comunitárias, mas as chamadas empresariais agem assim sempre: ‘a escola é minha, aqui dentro eu faço o que eu*

*quero*<sup>21</sup>. *Se a gente quiser fazer essa pesquisa vai ver qual delas tem Associação de Docentes organizada, mas de oposição, porque muitas delas trabalham de comum acordo com a reitoria. Mas a Associação Docente que faz o papel de defesa mesmo, dos interesses dos professores, não existe*” (MAZZILLI, Entrevista, 1998).

As entrevistas destacam pelos menos dois aspectos importantes: primeiro, reforçam o discurso de reitores e dirigentes das universidades comunitárias quanto ao fato de que as empresariais visam apenas “o lucro”, cobram “altas mensalidades” e são pertencentes a “um dono” ou grupo de pessoas com interesses comerciais. O segundo aspecto é aquele apontado por Sueli Mazzilli como as “barbáries” ocorridas nas empresarias: demissões sumárias de professores, associações docentes pelegas e autoritarismo dos proprietários das universidades; para ela, nas comunitárias existe o “exercício da democracia”.

Não se pode afirmar muito a respeito das instituições denominadas empresariais, já que a literatura sobre o ensino superior brasileiro pouco focaliza esse segmento. Não obstante, matérias veiculadas na imprensa nacional mostram à sociedade alguns indicadores: em 1997 e 1998, artigos publicados na Folha de São

---

<sup>21</sup> No dia desta entrevista a Professora Sueli Mazzilli relatou o seguinte caso: “Eu tive a oportunidade de participar pessoalmente (...) numa Universidade cuja mantenedora é um grupo empresarial, quando os professores conseguiram se organizar há uns três ou quatro anos atrás e criar uma associação, docente (...) a escola tinha grandes problemas do ponto de vista operacional, da qualidade de ensino (...) barbáries mesmo dentro da escola. E quando essa Associação começou a se compor, ela se aproximou da ANDES, logo no início, então a gente acompanhou isso muito de perto. Não deu três meses, na primeira campanha salarial a direção da escola demitiu toda a diretoria. Eram dez pessoas, do presidente ao segundo tesoureiro, demitiu todos, sumariamente, sem nenhum problema, porque eles não têm nada de estrutura democrática, e aí nós fomos pelo sindicato tentar negociar isso. O advogado da escola é o mesmo da empresa, então você faz idéia da potência que esse sujeito é! (...) E foi uma das conversas mais constrangedoras que eu já participei porque ele disse assim, muito tranqüilamente: ‘olha, nós pagamos tudo o que vocês quiserem, digam o que a gente tem que pagar prá eles, são 10 anos de serviço que eles podiam estar aqui? Nós pagamos tudo, mas lá dentro eles não vão pisar nunca mais’ E fim de conversa! E nunca mais voltaram mesmo, não foram readmitidos. Por quê? ‘Porque a escola é minha, aqui dentro fica quem eu quero’ E no campo das comunitárias você não vê isso”.

Paulo denunciaram o “*uso político*” de bens da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE, que o reitor e seu proprietário – o ex-deputado federal Agripino Lima – sem nenhum constrangimento, afirmou fazer. Na ocasião ele dizia que os aviões de propriedade da Universidade seriam usados em sua campanha para governador do Estado de São Paulo. Questionado pelo repórter sobre a imunidade fiscal, de que a universidade gozava, por ser filantrópica, respondeu: “*Teve a imunidade fiscal para todo o Brasil. Se não tivesse eu pagava imposto e seria o mesmo Agripino (...). Eu tenho a imunidade por acidente, mas eu sou fazendeiro, eu produzo gado. O Covas não usa o avião do Estado? Eu não vou usar avião do Estado porque eu tenho o meu. Se é da universidade, é meu, porque a universidade é minha, eu construí*” (Folha de São Paulo, 19-10-97). Em matéria publicada dias antes (05-10-97), o mesmo jornal denunciava que Agripino Lima, que já fora prefeito de Presidente Prudente, havia sido autuado pela Receita Federal em R\$ 80 milhões por estar desenvolvendo as atividades da Universidade como empresa privada e não como entidade filantrópica; portanto, era acusado de enriquecer às custas da imunidade fiscal. Apesar das denúncias, o proprietário da UNOESTE foi eleito deputado estadual, em 1998, pelo Partido da Frente Liberal –PFL<sup>22</sup> (Folha de São Paulo, 10-12-98).

Em outro artigo, o proprietário da Universidade de Marília – UNIMAR, Márcio Mesquita, afirma: “*Estou há 35 anos neste **negócio** (...) Bem gerida, **uma universidade dá lucros***”. (Folha de São Paulo, 5-10-97, grifos nossos). As matérias

---

<sup>22</sup> Matéria jornalística veiculada pelo Jornal O Estado de São Paulo, sobre o perfil dos novos deputados estaduais da Assembléia Legislativa de São Paulo, informa sobre Agripino Lima: “*Dono da Universidade do Oeste Paulista, da qual é reitor, Agripino também é fazendeiro, dono de jornal e de muitas propriedades na cidade. Não esconde a infância pobre (...) e a penca de processos que carrega na Justiça. Só no Tribunal de Justiça de São Paulo 31 processos criminais. Todos, segundo ele, por calúnia e difamação. ‘Comigo é bateu, levou, por isso sou muito processado’, defende-se*” (15/03/99).

jornalísticas denunciam a aquisição de aviões, automóveis importados e fazendas para “*utilização da universidade*”, segundo seus proprietários. A UNIMAR também recebeu multa da Receita Federal no valor de R\$ 23,8 milhões, “*acusada de ferir a legislação sobre filantropia por distribuir vantagens a seus dirigentes*” (Folha de São Paulo, 10-12-98). Nesta mesma reportagem, o empresário e “*dono da Universidade, diz que quer pagar impostos, mas a lei não permite. Como dirige entidade filantrópica, sem fins lucrativos, não paga imposto*”.

Essa situação começou a ser modificada com a edição do Decreto Presidencial nº 2306, de 19-08-97, o qual prevê em seu artigo 7º que: “*As Instituições Privadas de Ensino classificadas como **particulares em sentido estrito, com finalidade lucrativa**, ainda que de natureza civil quando mantidas e administradas por pessoas físicas, ficam submetidas ao regime da **legislação mercantil** quanto aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas, como se **comerciais** fossem, equiparados seus mantenedores e administradores ao comerciante em nome individual*” (grifos nossos).

Amparadas nessa legislação, muitas universidades passaram a “*optar pelo lucro*”, como demonstra um artigo publicado na Gazeta Mercantil, cuja manchete é bastante significativa: “*Universidade faz a opção pelo lucro*”. O artigo revela que o decreto funcionou como estímulo para que as universidades particulares, no ato da entrega da Declaração do Imposto de Renda (em abril de 1998) se declarassem “*entidades com fins lucrativos*”; dessa maneira optaram por “*tornarem-se empresas*” perdendo isenções fiscais, mas livrando-se do “*controle do governo*”. Destacam-se entre elas: “*Universidade São Judas Tadeu, com 19 mil alunos, Universidade*



*Bandeirantes, 20 mil alunos e faturamento de R\$ 72 milhões, e Universidade da Cidade (antiga FZL), que possui 11 mil alunos e faturou, no ano passado, R\$ 35 milhões. As universidades deixam de gozar dos benefícios fiscais e, em contrapartida, ganham autonomia administrativa” (13-4-98).*

O mesmo jornal, destaca a posição de José Arthur Giannotti, ex-membro do Conselho Nacional de Educação, para quem o Decreto possibilitou “*regulamentar as universidades dispostas a assumir o caráter de empresa*”; dessa maneira a “*tendência é que as universidades públicas sejam importantes centro de pesquisa e o ensino particular atue na área da profissionalização...*” (Ibid.).

Já no que diz respeito às universidades denominadas pela reportagem como “*particulares mais tradicionais*”, há manifestação de repúdio de alguns reitores sobre a possibilidade de as instituições comunitárias tornarem-se empresas comerciais, como preceitua o Decreto, estando “*fora de cogitação*” a alternativa “*empresarial*”.

Retornando à análise do livro organizado por Moraes, constata-se a necessidade da Comissão elaboradora em deixar explícito que os três tipos de instituições indicadas no texto constitucional não são excludentes entre si. Significa dizer que uma universidade pode acumular, ao mesmo tempo, os três adjetivos: comunitária, filantrópica e confessional, como é o caso das confessionais (PUC’s, UNIMEP, UCDB); ou então, no mínimo dois desses adjetivos: comunitária e filantrópica, a exemplo das **comunitárias *stricto sensu***, UNIJUÍ e URI, por exemplo.

Aliás, no texto do Manifesto das Universidades Comunitárias na Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, esta reflexão já havia sido realizada e seus autores afirmavam que:

*“Instituições **comunitárias** são as que, criadas com ou sem interveniência do poder público local, são organizadas por comunidades nelas atuantes e a elas vinculadas por seus objetivos educacionais. **Filantrópicas** são as reconhecidas como tal pelo órgão competente, desde que se destinem exclusivamente a uma prestação de serviços educacionais que possa ser caracterizada pela gratuidade total ou parcial como um benefício. **Confessionais** são as instituições vinculadas a confissões religiosas legalmente constituídas ou a associações religiosas a elas ligadas, também reconhecidas legalmente”* (Manifesto... apud SAMPAIO, 1998, p. 210).

Desse modo e, de acordo com a explicação anterior, não caberia a disjuntiva “ou” mantida no artigo 213 da Constituição: “*comunitárias, confessionais ou filantrópicas*” mas, em que pese os esforços do segmento comunitário, a expressão não foi modificada, dando direito ao segmento empresarial de ser destinatário de verbas estatais, já que muitas delas possuem o certificado de filantropia.

Continuando o texto **Perfil das Universidades Comunitárias**, a Comissão destaca as principais características da “*escola confessional*” e as da “*escola comunitária*”, as quais podem ser visualizadas no seguinte quadro:

## QUADRO XV

### Características: universidades comunitárias confessionais e universidades comunitárias não-confessionais

Comunitárias Confessionais	Comunitárias Não-Confessionais
<ul style="list-style-type: none"> <li>• é patrimônio de um grupo confessional, constituído sob a forma de sociedade civil;</li> <li>• não tem finalidade lucrativa;</li> <li>• aplica os excedentes financeiros nos objetivos educacionais da entidade;</li> <li>• não privilegia os seus filiados ou associados em relação à coletividade na prestação de serviços;</li> <li>• administrativamente é subordinada, em última instância, à mantenedora;</li> <li>• o controle da administração e da gestão financeira é feita no âmbito da mantenedora e, em última instância, pela autoridade da organização confessional;</li> <li>• a destinação do patrimônio, em caso de cessação das atividades, é deliberada pela autoridade confessional, ressalvada a aplicação em atividades de interesse social.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• é patrimônio de uma comunidade, sem depender de famílias, empresas ou outros grupos com interesses econômicos;</li> <li>• não tem finalidade lucrativa;</li> <li>• aplica os eventuais excedentes financeiros na entidade;</li> <li>• é constituído sob a forma de direito privado ou, ainda, de associação ou de sociedade civil;</li> <li>• não privilegia seus integrantes, associados ou filiados, em relação à coletividade na prestação de seus serviços;</li> <li>• administrativamente é subordinada, em última instância, a um Conselho de representantes da comunidade à qual está ligada; em alguns casos, também do poder público (federal, estadual, municipal);</li> <li>• o controle da administração e da gestão financeira de todo os seus recursos é feito com a participação da comunidade à qual está ligada e, no caso das fundações, pelo Ministério Público;</li> <li>• o patrimônio pertencente a uma comunidade é destinado, no caso de cessarem as atividades, a outra instituição congênere.</li> </ul>

Fonte: Quadro elaborado com base em MORAIS, 1988, p. 15-16.

Em relação às características demonstradas neste Quadro, os autores do texto esclarecem:

- a) no que diz respeito às universidades comunitárias não-confessionais, estão satisfeitas todas as exigências constitucionais para que possam receber recursos públicos;

b) quanto às universidades comunitárias confessionais, estas IES teriam que se adaptar a duas exigências:

– *“estabelecer alguma forma de controle ou fiscalização da administração e da gestão financeira (...) pelos órgãos governamentais competentes, sem prejuízo da competência específica da autoridade confessional na definição dos objetivos próprios da instituição, numa visão pluralista da sociedade;*

– *prever a destinação do patrimônio, em caso de cessação das atividades, à outra instituição similar ou ao poder público”* (Ibid., p. 15).

Além destes dois itens acima citados, vê-se que nas universidades comunitárias não-confessionais existe maior participação da comunidade – por meio de seus representantes – no controle e gestão de seus recursos; além disso, administrativamente, elas são subordinadas ao Conselho de representantes, enquanto que, nas confessionais a subordinação se dá em relação às mantenedoras.

Ainda no mesmo documento que se está analisando, a Comissão elaboradora conclui, após exame das propostas acadêmicas das universidades, isto é, da “filosofia” das instituições, que as universidades comunitárias confessionais *“invocam os princípios e valores cristãos como justificadores de sua ação”* e, as universidades comunitárias não-confessionais *“definem-se com base no princípio de regionalização, como sendo a realidade regional que fundamenta e justifica os seus objetivos e a sua programação”* (Ibid., p. 20-21). A princípio, esta seria a diferença fundamental entre os dois sub-conjuntos do segmento comunitário, enquanto o *“elemento convergente”* é definido com base na concepção que as universidades têm em relação ao *“homem e à sociedade”*.

Concluindo, afirma a Comissão signatária do texto, que as universidades comunitárias “*convergem totalmente no aspecto da finalidade com que realizam suas atividades. Todas elas não visam a sua **finalidade lucrativa** e realizam suas atividades como uma **prestação de serviços**, seja para realizar o ideal derivado de uma **orientação confessional**, seja com vista à **integração numa comunidade específica**.*

*Ademais, convergem essas Universidades em dois outros aspectos de suas propostas: a prioridade conferida aos **valores humanísticos** e a atenção permanente às **atividades sociais**” (Ibid., p. 20, grifos nossos).*

Assim, enquanto o documento de Tramontin e Braga conclui apontando a necessidade de aprofundamento dos estudos sobre as características dos dois sub-conjuntos, o texto organizado por João Luiz de Moraes encerra revelando que os aspectos convergentes, de certa forma, sobrepõem-se aos divergentes, justificando-se portanto, a denominação universidade comunitária para os dois sub-conjuntos: confessionais e não-confessionais.

## **2.2 A hegemonia da confessionalidade**

Pelo exposto, pode-se afirmar que a origem das universidades comunitárias tem a marca da confessionalidade, que, por sua vez, traz na hegemonia exercida pela Igreja Católica Apostólica Romana o seu traço mais distintivo.

Como se sabe, a presença da Igreja Católica na educação não é fato que remonta à contemporaneidade: suas raízes vêm de muito mais longe. Desde os

primeiros séculos da Idade Média há escolas católicas, seja nas cidades (escolas catedralísticas), seja nos campos (escolas cenobiais), de tal modo que o período medieval na Europa é sinônimo da expansão educativa católica. Segundo alguns estudiosos, como o jesuíta Paul Foulquié, a “*extensão da missão educativa da Igreja*” alastrando-se por todos os povos, seguia as palavras de Cristo: “*Ensinai todas as gentes*” (FOULQUIÉ, 1957, p. 162). Assim, o ofício do magistério era encarado como tarefa indissociável da própria formação cristã.

É oportuno lembrar, inclusive, que o nascimento das universidades em plena Idade Média não pode ser compreendido fora do contexto educacional cristão, uma vez que elas surgem dos quadros da Igreja Católica. Com efeito, entre os séculos XII e XIII, assiste-se na Europa aos fenômenos das reuniões livres entre sábios e jovens ávidos por conhecimentos filosóficos, geralmente clérigos vagantes recém-saídos de seus mosteiros. Esses dois segmentos, juntos, deram origem às universidades européias.

Sobre este fato assim escreve Manacorda: “*Variada e complexa é a história das origens de cada universidade (no fim da Idade Média atingiam, na Europa Ocidental, o número aproximado de oitenta). O poder papal e imperial (ou régio), que inicialmente interveio para regulamentá-las, em seguida tomou a iniciativa de criá-las, como em Salamanca, Roma, Nápoles, Viena, Praga, Cracóvia etc., com dotações próprias. Mas a sua primeira origem consistiu na confluência espontânea de clérigos de várias origens para ouvir aulas de algum douto famoso. Foi esta a causa do fenômeno característico dos **clerici vagantes**, primeiramente condenado pela Igreja, sobretudo quando eles deixavam seus mosteiros ou colégios canonicais sem a*

*autorização de seus superiores, e em seguida sancionado e protegido, como fez Honório III com a bula **Super specula**, que lhes garantia os benefícios por cinco anos”* (MANACORDA, 1989, p. 147).

De modo geral, as escolas na Idade Média dependiam da autorização das autoridades eclesiásticas do lugar em que se inseriam. Entretanto, quando um centro de estudos contava com vários milhares de pessoas e recebia professores e alunos de diversos países, deixava de depender unicamente do Bispo. Neste caso, o Papa tornava-se o chefe imediato desse centro, que se organizava como universidade. Foi o que ocorreu em Paris no ano de 1213 quando o Cardeal Robert de Courson concedeu, em nome do Papa, seu primeiro regulamento à jovem universidade. Tal fato mostra a supremacia da Igreja Católica sobre as universidades que, no decorrer dos séculos posteriores à Idade Média, deixaram de ser tuteladas pelo poder eclesiástico.

Da época moderna para a contemporânea, com a consolidação dos Estados Nacionais, a Igreja Católica perdeu seu caráter supranacional e a educação, de um modo geral, passou, entre os séculos XVI a XIX, por uma longa transição entre o poder da Igreja e o do Estado (da concepção eclesiástica à concepção laica). Agora, inversamente à tendência histórica do passado, assistir-se-ia a um movimento do Estado para criar os seus sistemas públicos de ensino, livres do poder eclesiástico. A Igreja, por seu turno, não esqueceu da missão educativa que a acompanhava desde os tempos medievais e procurou, de certa forma, retomar suas iniciativas e reforçar ações no campo educacional.

Pode-se afirmar que a **Encíclica Divini Illius Magistri**, do Papa Pio XI, publicada em 1929, responde à tentativa da Igreja Católica de fazer-se presente no

cenário educacional contemporâneo. Nascida de um contexto político no qual se fortalecia o fascismo, a Encíclica rejeitou as pretensões do Estado totalitário, que pretendia fazer de todo jovem italiano um “*guerreiro*”. Na Câmara dos Deputados, em março de 1939, Mussolini enfatizava a necessidade de uma educação religiosa **nas escolas do Estado** e completava: “*O ensino tem de nos pertencer. As crianças devem ser educadas em nossa fé religiosa mas temos de completar esta educação, temos de dar a esses jovens o sentido da virilidade, de poder, de conquista...*” (MUSSOLINI, in FOULQUIÉ, 1957, p. 116). Dez dias mais tarde, no Senado, em discurso no qual defendia os acordos do Tratado de Latrão, o “duce” voltava ao tema. “*Se o mundo contemporâneo não fosse esse mundo de lobos esfaimados que conheceis, mesmo quando, por acaso, usam cartolas ou sobrecasacas de enterro, poderíamos renunciar a essa educação que nos compete e à qual daremos francamente o nome que lhe convém, porque a hipocrisia nos repugna: a educação guerreira*” (Ibid., p. 120).

A disputa entre Igreja e Estado pela iniciativa educacional ocorria num momento em que, simultaneamente à ascensão do fascismo, o Estado totalitário forçava a confecção dos acordos que viriam finalmente selar a chamada “*Questão Romana*”. É que a unidade italiana, ocorrida em 1870, ainda esbarrava no poder territorial da Igreja dentro da Itália. Com o advento do regime fascista, o problema foi resolvido respeitando-se a autonomia do poder eclesiástico no espaço político próprio: o Estado do Vaticano e, por outro lado, a inclusão, em lei, da obrigatoriedade do ensino religioso (católico) em todas as escolas do Estado.

Assim, em meio aos acordos do Tratado de Latrão, o Papa Pio XI, conhecido como o “*Papa da Mocidade*”, escreveu aquele que é tido como o grande



documento católico para a educação. De fato, se a **Encíclica Rerum Novarum** tem sido celebrada como a carta magna da questão social e a **Encíclica Immortali Dei** deve ser considerada como documento principal do direito constitucional cristão, a Encíclica **Divini Illius Magistri** merece justamente o qualificativo de magna carta educacional cristã.

Segundo o texto papal, a missão de educar cabe “*a três sociedades distintas: uma de ordem sobrenatural – a Igreja e duas de ordem natural – a família e o Estado*” (Pio XI, *Divini Illius Magistri*, in FOULQUIÉ, 1957, p. 154). De acordo com o documento, o poder da Igreja sobre a educação, sendo sobrenatural e revelado diretamente por Deus ao Papa, é anterior e superior ao do Estado – este é o argumento central da Encíclica. Em vários trechos é possível observar a postura em relação ao Estado:

“... *em matéria educativa, el Estado tiene el derecho, o para hablar com mayor exactitud, el Estado tiene la obligación de tutelar com su legislación el derecho antecedente (...) de la familia e la educación cristiana de la prole, y, por consiguiente, el deber de respetar el derecho sobrenatural de la Iglesia sobre esta educación cristiana*” (Pio XI, in GARCIA, 1958, p. 545).

Além do respeito ao “*direito sobrenatural da Igreja sobre a educação*”, a Encíclica prevê ainda, a “*ajuda*” do Estado às iniciativas e ações da Igreja: “*Es función primordial del Estado, exigida por el bien común, promover de múltiples maneras la educación e instrucción de la juventud. En primer lugar, favoreciendo y ayudando las iniciativas y la acción de la Iglesia y de las familias, cuya gran eficacia está comprobada por la historia y la experiencia; en segundo lugar, completando esta*

*misma labor donde no exista o resulta insuficiente, fundando para ello escuelas e instituciones propias” (Ibid., 546).*

O primado do Estado sobre a educação, polêmica que permeou a elaboração do texto por ter sido fruto de um contexto no qual o fascismo ascendia, foi assim tratado pelo Papa, que encarava com preocupação as pretensões totalitárias de Mussolini:

*“Para tanto, es injusto todo monopolio estatal en materia de educación, que fuerce físicamente o moralmente a las familias a enviar a sus hijos a las escuelas del Estado contra los deberes de la consciencia cristiana o contra sus legítimas preferencias” (Ibid., 547).*

A Igreja combateu o “*monopólio estatal em matéria de educação*” e negou a “*educação neutra*”, isto é, laica, uma vez que a existência de várias crenças no interior da Nação pressupunha o direito de todas elas organizarem seus sistemas educativos.

Quanto ao funcionamento desses sistemas ou escolas, na concepção contida na Encíclica, deveria ser competência do Estado, em nome da “*justiça distributiva*”: já que os impostos eram pagos pelas famílias religiosas, elas deveriam ter o direito de colocar seus filhos nas escolas que desejassem, portanto, era necessário que o Estado financiasse esse ensino.

Outro importante aspecto a ser considerado no texto Papal diz respeito à própria concepção de educação, centrada na idéia de formação integral do homem e no aperfeiçoamento do ser humano, enfatizando, portanto “... *la importancia suprema de la educación cristiana, no solamente para los individuos, sino también para las familias y*

*para toda la sociedad humana, ya que la perfección de esta sociedad es resultado necesario de la perfección de los miembros que la componen*” (Ibid., p. 530).

O sujeito da educação cristã, no documento Papal, é o homem, compreendido em sua totalidade: “*espírito unido ao corpo*”, assim o seu pleno desenvolvimento far-se-á mediante os ensinamentos da Igreja, a quem compete a “*missão de educar*” – a qual deve formar o homem para a vida. “*Em outros termos: a educação tem por fim a formação do homem, está a serviço do humanismo; mas sendo Jesus Cristo o homem que ela tem por modelo o humanismo que ela visa é um humanismo cristão*” (FOULQUIÉ, 1957, p. 151).

Para se compreender melhor o “*humanismo cristão*” a que se refere Foulquié, é necessário refletir sobre o próprio conceito de homem defendido pela Igreja Católica.

De que homem se trata, afinal?

Os documentos, textos e orientações da Igreja apontam para uma dimensão a-temporal e a-histórica de homem, uma vez que, para ela, a própria criação do homem resulta de um ato divino; sua finalidade enquanto ser humano, ou seja, o sentido de sua vida não é outro senão o de buscar o caminho de sua recondução a Deus. Assim, a Igreja Católica não vê o homem como fruto de relações historicamente determinadas, já que não se verificam em seus textos, análises que vinculem o homem às condições materiais e objetivas de sua existência, isto é, uma concepção histórica, que vê o homem concreto, inserido em relações sócio-econômicas caracterizadoras de seu lugar na sociedade.

A Igreja apresenta uma concepção abstrata de homem. Isto fica mais claro quando se leva em consideração que, para ela, *“todos os homens são iguais perante Deus”*, ou seja, o que os iguala é o fato de todos – independentemente da classe social a que pertençam – terem o mesmo destino, a mesma finalidade: *“a busca do caminho que os reconduzam ao Criador”*.

*“A proposta católica, portanto, é a criação de uma sociedade perfeita, onde o bem-comum seja realizado em sua plenitude. Entretanto, a criação de uma tal sociedade depende, fundamentalmente, da criação de um sistema econômico perfeito, o que vale dizer, cristão”* (MANOEL, 1982, p. 128).

O caráter metafísico do pensamento católico foi analisado por Ivan Manoel, para quem a Igreja parte do conceito abstrato de homem, o que a impede de ver que a *“humanidade”* está dividida e que o homem idealizado por ela não paira sobre as divisões sociais, mas é fruto delas. Afirma o autor: *“Esse idealismo determina que o fio condutor do processo histórico, e determinante do concreto, não sejam as relações sociais de produção, mas o próprio espírito divino, que tem na moral católica o seu instrumento de comando”* (Ibid., p. 73-74).

Quanto à *“missão educativa”* em relação a esse homem abstrato, o autor analisa que a função da Igreja é *“salvar o homem não importando, socialmente, qual seja esse homem. O que importa, é que existe o homem anterior e acima das divisões e lutas de classe; o que importa é que existe o homem que deve ser salvo e ajudado no seu trabalho de busca e salvação, trabalho que deve, antes de mais nada, envolver a preservação da dignidade humana”* (Ibid., p. 72).

Uma vez que para o pensamento católico não são as relações sociais que determinam a sua concepção de homem, a ênfase recai sobre aspectos que compõem a personalidade do ser humano em geral, ou seja, trata-se de conhecer em profundidade o homem enquanto uma *“realidade espiritual”*. Tal preocupação levou certos pensadores católicos a desenvolverem uma filosofia assentada na pessoa, como é o caso de Emmanuel Mounier, representante da vanguarda renovadora do pensamento católico e adepto da Resistência Francesa. Como se sabe, um grupo de *“personalistas”* franceses, entre eles Maritain, Lebreton e Lacroix – organizados por Mounier – ocupa uma posição peculiar na filosofia francesa e se empenhou em estudar o *“auto-perfeccionamento espiritual”*.

*“A pessoa é a única realidade que conhecemos (...). Mas sendo os recursos da pessoa indefinidos, nada do que a exprime a esgota, nada do que a condiciona a escraviza (...). É uma atividade vivida de auto-criação, de comunicação e de adesão, que em ato, como **movimento de personalização**, alcançamos e conhecemos”* (MOUNIER, 1964, p. 19-20, grifos do autor).

Para Mounier, a pessoa deve ser entendida como uma *“personalidade”*, a qual deve ser reconhecida como realidade espiritual e integrante da totalidade humana; portanto, é necessário conhecê-la e aperfeiçoá-la visando a aproximação da pessoa com a *“personalidade suprema – Deus”*. Este deve ser o esforço do homem na busca da humanização, ou, nas palavras de Mounier, a *“existência pessoal”* é o modo especificamente humano de existir. *“Deve ser, no entanto, incessantemente conquistada; só muito lentamente é que a consciência se vai libertando do mineral, da planta ou do animal em que nós pesam. A história da pessoa será assim paralela à*

*história do personalismo. Não se desenvolverá somente no plano da consciência, mas, em toda a sua grandeza, no plano do esforço humano para humanizar a humanidade”* (Ibid., p. 21).

Pode-se vislumbrar aqui aspectos filosóficos idealistas, pois segundo a sua concepção, a tarefa da Igreja não consistiria em mudar o mundo, e sim transformar a personalidade do homem, visando o seu “*esforço humano para humanizar a humanidade*”. Está implícito, portanto, um conceito de “*totalidade do gênero humano*” e de “*humanidade*”, indicando uma homogeneidade abstrata. Na verdade, esta humanidade está eivada de contradições, porém não é esta a interpretação detectada nos documentos em análise.

A concepção católica de educação voltou a merecer a atenção de documentos pontifícios mais contemporâneos. O Papa Paulo VI e, mais recentemente, também João Paulo II, dispensaram especial tratamento ao tema, que continua preservando o significado de uma educação voltada para a formação do homem dentro dos padrões e valores da Igreja.

No documento intitulado **Declaração sobre a Educação Cristã – “Gravissimum Educationis”** – datado de 1965, o Papa Paulo VI chama a atenção para o direito universal à educação e, junto a ele, o papel da formação cristã. Essa formação, tal como foi mencionado anteriormente, visa a uma finalidade transcendental – a salvação de todos os homens. São essas as palavras do Santo Padre:

*“Por uma razão bem especial, cabe à Igreja o dever de educar. Não só porque deve ser reconhecida como sociedade humana capaz de transmitir a educação. Mas, antes de tudo, porque lhe incumbe anunciar o caminho da salvação aos homens*

*todos, comunicar aos fiéis a vida de Cristo, ajudando-os por uma solicitude contínua a atingirem a plenitude desta vida (...). Ao mesmo tempo, porém, oferece ela seus préstimos aos povos todos para promover o desenvolvimento integral da pessoa humana, para modelar ainda o bem da sociedade terrestre e a edificação do mundo, de maneira mais humana” (PAULO VI, in VIER, 1983, p. 586).*

Especificamente quanto às universidades católicas, o documento que se tornou referência, inclusive para os dias atuais, é o de João Paulo II: **Constituição Apostólica sobre as Universidades Católicas**. Este texto dá a conhecer, talvez de forma mais clara e direta, as atribuições específicas da universidade católica na época contemporânea. Logo na introdução proclama seu objetivo primordial. “*É uma honra e uma responsabilidade da Universidade Católica consagrar-se sem reservas à **causa da verdade***” (João Paulo II, 1990, p. 7, grifos do autor).

A verdade, na concepção do Papa é aquela que conduz ao reconhecimento da dignidade humana e da sua valorização, e não apenas um progresso da ciência ou da tecnologia, tarefas estas mais apropriadas às universidades laicas. Percebe-se a sua preocupação em advertir a comunidade de estudantes e professores das universidades católicas para a “*procura da verdade*” entendendo que seria um risco converter-se em simples instrumento cujo fim exclusivo seria a preparação técnica e profissional de especialistas. Tal tarefa caberia mais ao Estado, enquanto à Igreja não deve escapar a missão central da “*formação*”, entendida como “*formação cristã*”.

Vê-se aqui um traço distintivo entre universidades laicas e católicas quanto a um de seus princípios básicos: nas universidades laicas predomina a preocupação com a produção do conhecimento, independentemente de sua matriz teórica, não se

constituindo, em princípio, uma preocupação com a **verdade** enquanto questão filosófica geral e abstrata. Já para as universidades católicas, o que chama a atenção, pelo menos na declaração de princípios, é exatamente a procura dessa **verdade**. Pode-se verificar esta noção em alguns documentos das universidades comunitárias confessionais, como por exemplo:

A PUCRS propõe “*a todos os seus membros um **compromisso com a verdade**, pelo estudo e atitude de busca constante (...) mediante a pesquisa científica, o desenvolvimento da criatividade, análise e crítica da realidade, à luz dos **princípios cristãos**” (www.pucrs.br, 1997, grifos nossos).*

“*A PUCRJ também se **compromete com a verdade**, com o relativismo cultural, o diálogo, a simplicidade no agir, a primazia do bem comum sobre os interesses individuais e o desenvolvimento do espírito de solidariedade” (www.pucrio.br, 1997, grifos nossos).*

As universidades incorporam, em suas declarações de princípios, a orientação e a concepção da Igreja Católica em relação à “*busca da verdade*”, à “*luz dos princípios cristãos*”, ou seja, é a “*verdade eterna e irrefutável*”, preconizada pela doutrina católica. É esta a mesma direção apontada pelo então reitor da PUC do Paraná, ao afirmar: “*... a verdade que estamos buscando na Universidade Católica, e é referida pelo Santo Padre, é aquela que conduz ao reconhecimento da dignidade humana e da sua valorização, e não apenas num simples progresso da ciência ou tecnologia, como fazem muitas outras universidades*” (BRANDÃO, 1995, p. 3). Portanto, é nesta perspectiva que João Paulo II aponta para a necessidade do diálogo entre “*fé e razão*”, base sob a qual devem estar assentadas as práticas acadêmicas: “*É no contexto da procura abnegada da verdade que recebe luz e significado a relação entre fé e razão. ‘Intellige ut credas; crede ut intellegas’*: este convite de Santo Agostinho vale também para as Universidades Católicas, chamadas a explorar



*corajosamente as riquezas da Revelação e as da natureza, para que o esforço conjunto da inteligência e da fé consinta aos homens alcançar a medida plena da sua humanidade criada à imagem e semelhança de Deus...*” (1990, p. 8).

### 2.3 A influência da confessionalidade no segmento comunitário

A concepção de homem defendida e veiculada pela Igreja Católica, bem como o compromisso com os “*princípios humanísticos cristãos*” ficam bem evidenciados nos princípios declarados das universidades comunitárias confessionais, tal como se pode comprovar a seguir:

*“A Universidade, buscando ser fiel ao compromisso social e ao projeto de qualidade que defende, **comprometido com princípios humanísticos e cristãos** característicos de sua **identidade católica**, vem, há mais de uma década, desenvolvendo o seu Projeto Institucional na perspectiva de **promover a formação integral** de seus alunos, buscando responder às inquietações e necessidades do homem e da sociedade contemporânea...”* (Documento PUCCAMP, 1992, grifos nossos).

*“As diretrizes e as ações da Universidade serão orientadas por **valores éticos e cristãos** (...) e deve comprometer-se com a construção de uma sociedade justa e igualitária, contribuindo para a superação dos problemas sociais”* (PUCSP, Plano de Gestão 1997-2000, grifos nossos).

Uma das principais atribuições da Universidade “*é o **perfeito desenvolvimento humano**, espiritual e social da comunidade, coerentemente com as finalidades do ensino universitário brasileiro e com os **valores e princípios do cristianismo**”* (PUCPR, Estrutura Organizacional, 1987, grifos nossos).

*“A Universidade Católica Dom Bosco caracteriza-se pela defesa e o desenvolvimento da dignidade humana (...). Empenha-se em formar uma **comunidade humana autêntica** (...) através da vivência, do*

*respeito recíproco, do diálogo e da defesa dos direitos de cada um*” (UCDB, Plano de Gestão, 1994, grifos nossos).

A finalidade da UCG é a de *“promover a cultura em todos os níveis, procurando elaborar a síntese da ciência humana e a revelação divina, de modo a criar e difundir uma visão cristã do homem no universo (...) colocando a ciência e a técnica a serviço do homem”* (Estatuto da UCG, in Projeto Acadêmico, 1994, grifos nossos).

Observa-se que a visão do homem perpassada nesses textos está em consonância com os documentos papais analisados, nos quais o homem é tratado de forma abstrata, desvinculado de suas relações histórico-sociais. Emerge das entrelinhas a visão de uma educação *“para o outro”*, com a qual a Igreja pensa poder superar o *“egoísmo”* e dedicar seus talentos a *“serviço do próximo”*. Nas declarações de princípios dessas universidades, além da visão cristã de mundo, percebe-se a preocupação em firmar o *“primado do homem sobre a técnica”*, o que lembra as palavras de João Paulo II sobre a necessidade do diálogo entre *“fé e razão”*, na busca constante do *“aperfeiçoamento humano”*. Finalmente, tais declarações pressupõem que *“todos”* (no sentido do homem abstrato) devem contribuir para a construção de um mundo onde *“reinem a verdade e a justiça”*.

Ilustram essa análise as palavras do Reitor da UNISINOS:

*“O nosso sentimento de esperança está em promover a formação integral da pessoa humana. Nenhum homem é perfeito, mas todo homem pode aperfeiçoar-se. Esta capacidade de aperfeiçoamento é ilimitada. O homem adquire mais personalidade e individualidade, na medida em que desenvolve todas as suas dimensões de ser social, ser biológico, ser moral, ser religioso, ser político, etc. E se a UNISINOS pretende formar bons arquitetos, bons geólogos, bons filósofos, bons juristas... é porque quer formar acima de tudo ‘bons homens’. E bom homem é aquele que alcança a liberdade. E a liberdade é o pressuposto sine qua non da moralidade. Então estaremos formando cidadãos!”* (BOHNEN, in, UNISINOS – Missão e Perspectivas, 1994, p. 5) .

Por outro lado, nitidamente influenciadas por essas concepções, as universidades comunitárias não-confessionais também acabam veiculando princípios semelhantes diferindo tão-somente na omissão quanto ao “*compromisso cristão*” com a “*verdade*”. Eis como expressam suas declarações de princípios:

“... a UPF tem como finalidade precípua a **formação integral do homem**, buscando seu bem-estar físico, social e espiritual, desenvolvendo suas potencialidades e atividades criadoras” (UPF, Relatório de Atividades, 1995, grifos nossos).

“São pressupostos da URCAMP: a **valorização do homem** (consciente, crítico e comprometido consigo mesmo e com os outros); a primazia do bem comum sobre os interesses individuais, num espírito essencialmente democrático...” (Revista da URCAMP, 1995, grifos nossos).

“Buscando promover uma educação crítica, ética e interdisciplinar, a URI se **preocupa com a pessoa**, com o profissional e com o cidadão” (Documento URI, 1995, grifos nossos).

A UNIVAP tem como objetivos, entre outros: “**constituir-se num agente de transformação**, capaz de contribuir para elevação do Homem nos aspectos intelectual, espiritual e material; constituir-se num **centro de valorização do Homem**, preservando, aperfeiçoando e difundindo os valores que o dignificam” (Documentos UNIVAP, 1999, grifos do texto).

“**O ser humano, a pessoa**, deve ser e respeitar as culturas e costumes dos diversos segmentos sociais. (...) Assim entendido, o objetivo último da Universidade deve ser a busca da ampliação da liberdade da humanidade. A Universidade tem buscado esse objetivo (...) de modo a atender ao seu compromisso com a **formação integral de homens e mulheres livres**, responsáveis e comprometidos com a coletividade e com a **dignidade da pessoa humana**” (UNISC, Plano de Desenvolvimento Institucional, 1997, p. 15, grifos nossos).

Como se vê, permanece, nestes trechos dos documentos universitários, não só a influência da Igreja Católica, como também a marca do personalismo de Mounier: a proclamação de princípios como a “*formação integral do homem*”, a “*preservação da dignidade humana*”, a “*primazia do bem-comum sobre os interesses individuais*”, a “*preocupação com a pessoa*” e a “*busca da liberdade da humanidade*”, demonstra a

afinidade entre as universidades comunitárias não-confessionais e as comunitárias confessionais. Não é por outra razão que Morais, no livro já analisado no item anterior afirma: “**Todas as Universidades Comunitárias incluem no seu projeto educacional: o aperfeiçoamento da pessoa humana, a organização participativa, o interesse na solução dos problemas da comunidade onde elas se inserem, defendem o direito universal à educação e buscam a qualidade de ensino**” (1986, p.16, grifos nossos).

Para o autor, embora umas (as confessionais) demonstrem de forma mais explícita as suas vinculações religiosas e a necessidade de firmarem seus compromissos cristãos, e as outras (as não-confessionais) estejam mais voltadas para o caráter de inserção regional, integração e participação da comunidade na gestão universitária, ambas indicam “... *uma notável convergência na concepção de sua tarefa com relação ao homem e à sociedade*” (Ibid., p. 19). Nesse sentido, os dois subconjuntos que formam o segmento comunitário, estão baseados numa educação essencialmente **personalista** – no sentido indicado por Mounier – já que considera o **homem**, a **pessoa** sempre em primeiro plano; esta perspectiva é a que está presente também na **missão** das universidades comunitárias.

Tanto na análise das fontes de pesquisa sobre as universidades comunitárias (Relatórios, Planos de Gestão e outros documentos), como nas entrevistas realizadas com professores e reitores, constata-se, mais uma vez, a preocupação com a valorização do homem assentada em pressupostos liberais de liberdade e igualdade. Observa-se que, ao referirem-se explicitamente às suas **missões** educacionais, os dois sub-conjuntos de universidades apontam para uma convergência de princípios como demonstra o quadro seguinte:

## QUADRO XVI

## Missão da Universidade Comunitária

Comunitária - confessional	Comunitária não-confessional
<p>“A UNISINOS tem como missão promover a <b>formação integral da pessoa humana</b> e sua capacitação ao exercício profissional, incentivando o aprendizado contínuo e a atuação solidária, para o desenvolvimento da sociedade” (UNISINOS, Missão e Perspectiva, 1994, p. 19, grifos nossos).</p>	<p>“A missão da URI é atuar no processo educativo, a fim de desenvolver, na comunidade universitária e fora dela, uma consciência ética que valorize a Pátria, a Família e a realização da <b>vocação integral do homem</b>” (URI, Sinopse, 1997, p. 5, grifos nossos)</p>
<p>Missão da UNISO: “Ser uma Universidade que, através da integração de ensino, pesquisa e extensão, produza conhecimentos e forme profissionais, em Sorocaba e Região, para serem agentes de mudanças sociais, <b>à luz de princípios cristãos</b>” (www.splicenet.com.br, 1997, grifos nossos).</p>	<p>A missão da UPF é “a produção e a difusão do conhecimento com permanente busca da qualidade, a interação orgânica com a sociedade e a abertura à diversidade das demandas sociais, visando à <b>formação do ser humano</b> e ao desenvolvimento nele de atitudes de solidariedade e de compromisso com a transformação da realidade” (UPF, Relatório de Atividades, 1995, p.13, grifos nossos).</p>
<p>Missão da PUCRJ: “A PUCRJ é uma instituição de direito privado sem fins lucrativos que prima pela produção e transmissão do saber baseando-se no <b>respeito aos valores humanos e na ética cristã</b>, visando acima de tudo o benefício da sociedade” (www.puc-rio.br, 1997, grifos nossos).</p>	<p>“A Universidade de Caxias do Sul – UCS – é uma <b>instituição comunitária e regional</b> que tem como <b>missão</b> produzir conhecimento em suas diferentes formas e torná-lo acessível à sociedade, contribuindo para o desenvolvimento (...) da região” (www.ucs.tche.br, 1997, grifos nossos).</p>

A análise do quadro revela o mesmo indicativo quanto à concepção de homem veiculado pelas universidades, ou seja, a diferença visível é que as comunitárias confessionais expressam, sempre com muita ênfase, o respeito aos valores humanos e éticos “à luz dos princípios cristãos”. Para dois professores entrevistados reside aí a grande diferença entre as comunitárias confessionais e as não-confessionais:

“Essa distinção é que quando você coloca confessional está restringindo, de certa forma, a uma parcela da comunidade, embora isso não esteja implícito, mas no momento em que você coloca um conjunto de disciplinas (...) voltadas para a questão do catolicismo...” (LOPES, Entrevista, 1997).

“... uma das diferenças que eu aponto (...) é que tem uma questão pontual que é o aspecto religioso (...) elas [as universidades confessionais] personalizam num santo essa missão – São Francisco, Santo Inácio – ele como modelo, como exemplo a ser seguido. E as comunitárias não-confessionais não têm nenhuma situação de religião (...). Nós não temos dono nenhum, por exemplo quando alguns professores falam do grande Chanceler, que é Dom Evaristo Arns, quer dizer, existe a marca de uma pessoa, de uma confissão religiosa...” (LARA, Entrevista, 1997).

O professor Fernando Lopes, da UNIJUÍ, refere-se ao fato de que, nas universidades comunitárias confessionais, existem disciplinas específicas cuja tarefa consiste em discutir os princípios filosóficos do credo veiculado pelas instituições; normalmente denominada como Cultura Teológica, a disciplina é parte obrigatória dos currículos de graduação.

Esta orientação, inclusive, está respaldada nos documentos eclesiásticos: no tocante à Igreja Católica, a **Declaração Gravissimum Educationis sobre a Educação Cristã** recomenda que nas Universidades Católicas nas quais não exista a Faculdade de Teologia, deve haver um “*instituto ou cátedra*” de teologia com o objetivo de oferecer “*preleções adequadas aos alunos leigos*” (1983, p. 593). Desse modo, as universidades confessionais ministram a disciplina que, para os alunos, muitas vezes não expressa nenhum significado no conjunto de outras disciplinas curriculares. Uma pesquisa coordenada pela Associação Brasileira das Escolas Católicas – ABESC, intitulada **Perfil do Estudante das Instituições Católicas de Ensino Superior** e tornada pública em 1992, revelou que 44% dos alunos consideram o aprendizado de Cultura Teológica “*útil, mas não fundamental*”. Pode-se inferir, por esta resposta, que a disciplina não adquire para os alunos o caráter de um conteúdo obrigatório, podendo ser ministrada como matéria optativa pois, assim, somente a cursariam aqueles que

realmente tivessem o interesse na especificidade oferecida em sua proposta programática. Outros 25% responderam simplesmente que a disciplina é “*inútil e dispensável*” corroborando a idéia de muitos no sentido de que, mesmo vinculando-se a uma confessionalidade, a universidade não deveria impingir o seu credo.

Por outro lado, não se deve aqui adotar uma posição generalizante: é possível vislumbrar experiências diferentes nas quais a disciplina supra-citada não se restringe à imposição de um credo. Na PUCSP, por exemplo, segundo a professora Terezinha Rios, a disciplina se chama **Introdução ao Pensamento Filosófico** e seu objetivo é “*pensar sobre a presença da socialidade no mundo contemporâneo, do fenômeno religioso articulado a outros fenômenos...*” e não se constitui, portanto, num “*trabalho de doutrinação, de cultura religiosa*” (Entrevista, 1997). Da mesma visão compartilha a professora Sueli Mazzilli, da UNIMEP – na qual existe a disciplina **Teologia e Cultura** que consiste numa “*reflexão sobre a espiritualidade humana*” inserida na sociedade global; segundo a entrevistada não existe a “*imposição àquele credo, àquela religião*” (Entrevista, 1998).

Já o depoimento da professora Elizabeth Lara, da UNISC, enfatiza o fato de que as confessionais – muitas delas – estão vinculadas a uma congregação religiosa que possui um santo como “*modelo, como exemplo a ser seguido*”. Algumas universidades expressam claramente esta idéia, como a Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, para a qual vários fatores estiveram presentes na “*raiz dos acontecimentos*” que deram origem à Universidade, entre eles

“... o propósito dos Salesianos em se fazerem presentes, com a Universidade, em meio à juventude sul-mato-grossense e brasileira para partilhar com ela a riqueza sócio-cultural, política e religiosa à luz das orientações da Igreja Católica e da doutrina do educador Dom Bosco” (UCDB, 1998, p. 6).

Vê-se que, além de figurar no próprio nome da Universidade, a “*doutrina do educador Dom Bosco*” encontra-se presente também nos princípios proclamados da UCDB; outrossim, a presença dos salesianos na região mato-grossense é uma ênfase marcante para a congregação que lá iniciou a sua pregação no século passado. Outra instituição com as mesmas características é a Universidade São Francisco – USF, cujo “*guia*” é o próprio santo que lhe dá o nome; ao evocá-lo a Universidade assim se manifesta:

*“Esta é a nossa missão, que cumprimos com alegria e fé, sempre guiados por Francisco de Assis: educar para a paz, rumo ao Terceiro Milênio”* (USF, 1996, p. 4).

Outras universidades comunitárias confessionais, cujos nomes não indicam os seus inspiradores, não deixam de proclamar o “*modelo*” ou o “*exemplo*” que buscam seguir, como é o caso das universidades católicas fundadas pelos jesuítas:

*“... nossa Universidade Católica de Pernambuco (...) tem se esforçado sempre mais para efetivar uma inserção verdadeira no Nordeste, para melhor conhecer os valores e a especificidade desta terra e deste povo, para ‘Em tudo amar e servir’, como queria Santo Inácio de Loyola”* (MENESES, 1993, p. 30-31).

Desse modo, as universidades comunitárias confessionais, de uma maneira implícita ou explícita, veiculam os seus credos e as suas “*profissões de fé*”. Já no que se refere ao segmento comunitário tomado em sua totalidade, o que mais se detecta nas entrevistas de reitores e professores é o caráter regional, a inserção nas comunidades locais e o compromisso com a “*prestação de serviços*”. Os professores assim se pronunciam, nas entrevistas realizadas pela autora:

*“Enquanto universidade acho que a missão prioritária da Universidade Comunitária é essa: construção, reconstrução e principalmente socialização do conhecimento. (...) Ela deve estar*



*atenta para algumas solicitações específicas (...) de uma população que, pelas suas características, está distante da universidade” (RIOS, PUCSP, 1997).*

*“... a grande missão de uma universidade comunitária está diretamente relacionada com a questão das peculiaridades da região onde ela está inserida, ou seja, do comunitário onde ela está inserida (...) é uma instituição que se caracteriza por ser muito ágil no enfrentamento das solicitações que lhe chegam da comunidade” (NAUYORKS, UPF, 1997).*

*“Eu penso na universidade como um pólo produtor de conhecimento com três objetivos: ensinar, produzir pesquisa e ‘pegar’ esse conhecimento produzido e aplicar na comunidade” (PEREIRA, UCG, 1997).*

*“No meu entendimento essa questão da missão (...) a universidade comunitária devia ter uma preocupação bastante séria com a questão social na qual ela está inserida. No nosso caso eu acho que está acontecendo isso, a gente tem vários projetos na área social...” (ROCHA, UCB, 1997)*

Na visão dos entrevistados, a universidade comunitária deve ter como missão: a produção e a socialização do conhecimento; o atendimento às demandas específicas da população que se encontra “*distante da universidade*” e a agilidade com que ela atende essas demandas. Seriam, essas características, pertinentes apenas às universidades comunitárias?

O professor Fernando Lopes da UNIJUÍ, assim respondeu

*“ A missão é um pouco confusa. (...) A princípio todas colocam como missão servir a comunidade mais próxima, embora no meu entendimento esse é um propósito que perpassa outras instituições que não são comunitárias. (...) Eu acho que nem elas, as próprias universidades, demonstram essa clareza: formação da cidadania como missão, prestar serviço à comunidade através de um ensino mais acessível (...) mas nada que diferencia realmente” (Entrevista, 1997).*

Na percepção dos reitores, reforça-se o aspecto da vinculação da universidade com as questões sociais, além dos próprios objetivos que qualquer outra universidade deve ter:

*“... em primeiro lugar, a universidade comunitária é uma **universidade** e como tal ela tem os mesmos objetivos de qualquer universidade, isto é, ela está voltada para o ensino, pesquisa e extensão. Só que uma universidade comunitária deve fazer isso com algumas marcas diferenciadoras (...) ela deve estar voltada para atender as necessidades da população brasileira (...) eu diria que a missão precípua de uma universidade comunitária é procurar ser uma universidade transformadora da realidade. Ela tem que estar inserida para transformar. Essa é a missão fundamental”* (RONCA, Entrevista, 1997).

*“Eu penso que uma universidade comunitária tem que, primordialmente, se distinguir pela qualidade e pela competência. Em segundo lugar deve primar sobretudo pelos serviços que presta à comunidade (...) tem que dar respostas aos anseios da comunidade...”* (Pe. MARINONI, Entrevista, 1997).

*“A universidade comunitária tem os mesmos compromissos universais de uma instituição de nível superior, mas dela se diferencia por uma forma de se organizar internamente e de se relacionar com a comunidade. (...) Mediante um determinado trabalho, ela cumpre a sua missão que é, acima de tudo, promotora da realização humana. (...) O que distingue as comunitárias das outras é exatamente saber a quem ela vai dirigir o seu trabalho, a quem ela vai dirigir a sua pesquisa...”* (CRAVEIRO, Entrevista, 1997).

Verifica-se também, nos discursos dos reitores, a mesma ênfase em relação à inserção da universidade nas comunidades local e regional e ao atendimento de suas demandas; é isto que “*a distingue*” das outras universidades, constituindo-se, na concepção de seus representantes, um dos aspectos definidores da missão da universidade comunitária.

No contraponto dessa discussão, Oliveiros S. Ferreira<sup>23</sup> questiona: estaria ainda preservada a idéia de “*missão*” ou “*vocação*” para a universidade brasileira? O autor, referindo-se à USP, parte do pressuposto histórico de que os seus fundadores tinham confiado à universidade paulista uma missão vinculada organicamente às suas concepções de sociedade. Tratava-se de criar uma organização complexa capaz de engendrar uma contra-hegemonia política àquela em vigência, ou seja, o modelo getuliano de organização capitalista da sociedade brasileira. Para tal vocação eles defendiam a tomada de posição política fundada no princípio de que a Universidade deveria ser erigida na base do ensino laico e crítico.

Entretanto, essa missão não se concretizou totalmente. Segundo Ferreira, as causas desse malogro se originariam de duas ordens: primeiro, foi interceptada pelo golpe de 1937 e, segundo, sucumbiu vítima das próprias transformações impostas pelo projeto modernizador e autoritário getuliano.

Ainda segundo o autor, tal como os princípios que nortearam a fundação da USP, as atuais universidades brasileiras – públicas e privadas – devem ter uma missão. Mais do que isso: essa missão, para ele, deve estar vinculada a um “*núcleo aglutinador*” (no caso da USP, eram os fundadores), “*capaz de formular um projeto pedagógico que ,bem pesadas as coisas, pretenda ser hegemônico*” (O Estado de São Paulo, 23-1-98). Porém, nenhuma delas é portadora dessa missão. Para Ferreira, as públicas deveriam ter, no mínimo, a vocação de servir de paradigma para as privadas.

Os mantenedores também não foram capazes de produzir um sentido de missão para as universidades privadas devido a algumas razões, entre as quais, destaca

---

<sup>23</sup> Oliveiros S. Ferreira analisou o problema da “*missão*” da universidade brasileira numa série de artigos publicados no Jornal O Estado de São Paulo, a saber: **O grande desafio**, de 9 de janeiro de 1998; **A desvantagem do público**, de 16 de janeiro de 1998.; **O ocaso de uma hegemonia**, de 23 de janeiro de 1998 e **Fundadores e mantenedores**, de 30 de janeiro de 1998.

Ferreira, o fato de não pertencerem a um grupo com a mesma base cultural, experiência de vida e de educação (como os fundadores da USP) e o fato de serem provenientes dos *“mais variados grupos sociais [que] muitas vezes não mantinham relações pessoais entre eles, afora as formais no sindicato”* (O Estado de São Paulo, 30-1-98). Além disso, ressalta o autor, esses grupos sofreram a influência das mesmas mudanças sócio-políticas que afetaram os *“fundadores”* e repercutiram especialmente nas universidades confessionais: premidas pela competitividade do mercado, deixaram para segundo plano as suas concepções filosóficas de educação. *“Para que o sentido de missão pudesse ressurgir, seria necessário que houvesse um novo ‘comitê’ de propaganda [um núcleo aglutinador] com um projeto pedagógico que (...) incorporasse as grandes transformações que se dão na economia e na tecnologia, para não falar no mundo da geopolítica”* (Ibid., 23-1-98).

Seguindo a linha de raciocínio de Oliveiros Ferreira, seria lógico questionar: qual a missão das universidades comunitárias? Existe um projeto político-pedagógico construído, ou em construção, que realmente as diferencie das demais universidades? Algumas características observadas nas entrevistas, como por exemplo: *“prestação de serviços às populações distantes da universidade”*, *“ser uma universidade transformadora da realidade”*, *“distinguir-se pela qualidade, pela competência e sobretudo pelos serviços que presta à comunidade”*, indicam que a universidade comunitária coloca como sua missão educacional aspectos que, teoricamente, estão presentes em outros segmentos de ensino superior. Não obstante, tais aspectos, aliados à experiência histórica do comunitarismo no Brasil, constituem o cerne de sua *“missão”*, residindo aí um dos seus aspectos diferenciadores.

Seria útil, , nesse momento, lembrar de alguns autores imbuídos da tarefa de “pensar” a universidade muito antes que germinasse o projeto da presente tese. Um deles é Darcy Ribeiro, um dos criadores da Universidade de Brasília, para quem a universidade “... *antes de existir como um fato no mundo das coisas, deve existir como um projeto, uma utopia no mundo das idéias*” (1975, p. 172). Este modelo utópico deve atender a dois requisitos básicos: ser um guia na luta pela reestruturação da universidade dos países subdesenvolvidos, tendo como objetivo a criação da “*universidade necessária*” a cada país, e, converter-se em programas de ação que partam da realidade de cada país e façam com que a universidade se transforme em “*agente de mudança da sociedade*”.

Ainda segundo Darcy Ribeiro, a nação exige uma “*universidade de verdade*” em que os homens possam dominar todo o saber já acumulado pela sociedade e onde o “*efeito interfecundante*” do relacionamento do matemático com o antropólogo, do veterinário com o economista, do geógrafo com o engenheiro, do pedagogo com o médico, gere um “*centro nacional de criatividade científica e cultural*”. Ele insiste na idéia de que “... *o Brasil não pode passar sem uma universidade que tenha o inteiro domínio do saber humano e que o cultive não como um ato de fruição erudita ou de vaidade acadêmica, mas com o objetivo de, montada nesse saber, pensar o Brasil como problema*” (1986, p. 5).

Florestan Fernandes é outro autor que chama a atenção sobre a necessidade de se pensar a universidade inserida em um país “*subdesenvolvido e dependente*”. Incansável defensor do ensino público e gratuito, Florestan também acredita que a instituição universitária só tem sentido se estiver vinculada às lutas dos trabalhadores,

como uma forma, inclusive, de democratizar-se. O objetivo maior, diz o autor, “... *é a criação de uma universidade capaz de operar através de si mesma, de preencher todas as funções que deve satisfazer sob a civilização urbano-industrial, de ser uma fonte de consciência histórica, crítica e de pensamento inventivo (...), de converter-se em um dos eixos da revolução democrática. Aí está a nossa causa. Por ela nos deveremos bater incondicionalmente, para forjar a nova universidade, mas também para fazer do Brasil uma sociedade democrática e independente*” (1975, p. 241-242).

Pode-se afirmar que a compreensão do sentido de “*missão*” da universidade adquire um caráter mais ideológico, com Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes, na medida em que estes pensadores incorporam a necessária vinculação do projeto de universidade com o projeto mais amplo da sociedade brasileira. Esta perspectiva é também assumida por Álvaro Vieira Pinto, quando afirma que a “... *universidade é uma peça de dispositivo geral de domínio pelo qual a classe dominante exerce o controle social, particularmente no terreno ideológico, sobre a totalidade do país. Se tal é a essência da universidade, logo se vê que o problema de sua reforma é político e não pedagógico. Este último aspecto existe, é claro, mas se mostra secundário, pois só se apresentará na forma em que pode e deve ser resolvido, depois que tiver sido decidido politicamente o destino da universidade e sua participação no projeto de transformação social empreendido pela comunidade*” (1994, p. 19, grifo do autor).

Para Álvaro Vieira Pinto, no Brasil, nós temos que mudar a **essência** da universidade: no lugar de uma função eterna e abstrata que coloca a universidade como centro distribuidor da “*alienação cultural do país*”, devemos convertê-la num

instrumento de criação de nova consciência universitária comprometida em modificar a atual estrutura “*injusta*” por outra “*humana e livre*”.

Estaria a universidade comunitária comprometida com este “*projeto utópico*”?

Os aspectos analisados neste capítulo mostram que a formação do segmento comunitário como um grupo organizado é recente, pois o início do movimento ocorreu nos anos 80, vindo a consolidar-se nos anos 90. Este fato indica que, embora muitas instituições universitárias componentes desse segmento, tenham as suas origens nos anos 30, a resposta à pergunta acima exigirá o amadurecimento de questões fundamentais, o que, sem dúvida, exige tempo. Em outros termos, é preciso considerar que esse segmento, pela sua história recente, ainda se configura em processo de construção – conforme delineado pela hipótese dessa pesquisa.

## CAPÍTULO III

### UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA: “PÚBLICA NÃO-ESTATAL”?

#### 3.1 O público e o privado em discussão

Conforme destacado no primeiro capítulo, a necessidade de firmar-se como um segmento “*diferente*”, ou mesmo “*inovador*”, fez com que as universidades comunitárias buscassem idéias em torno das quais aglutinassem os seus principais interesses.

Ao lado da necessidade de tornar conhecida a denominação **comunitária**, outras idéias-força moviam o segmento como a “*dimensão pública não-estatal*” e o fato de colocar-se como “*um modelo alternativo*” de ensino superior. São estas características, entre outras já citadas, que, segundo os seus representantes, diferenciam as comunitárias das instituições “*estritamente particulares*”, bem como das instituições “*estritamente públicas*”. Entretanto, nos discursos e nas declarações de princípios das universidades comunitárias nota-se o esforço dispendido para aproximarem-se cada vez mais do padrão de ensino e pesquisa das universidades estatais, já que o sub-conjunto das universidades estritamente particulares representa interesses e práticas acadêmicas não condizentes com a “*filosofia educacional*” preconizada pelas primeiras.



Quanto à “*dimensão pública não-estatal*”, como explicam os reitores a sua utilização como elemento definidor da identidade comunitária? Em outras palavras: quais as justificativas para que as universidades comunitárias sejam denominadas “*públicas não-estatais*”?

O reitor da Universidade Católica de Brasília assim responde:

*“... nós somos uma entidade pública no sentido de que qualquer pessoa da sociedade tem direito de se aproximar e participar das atividades de nossa universidade, ela é pública. Não é estatal porque não é o governo que a mantém (...). Tanto a estatal, como a nossa, é uma instituição pública. Aquelas, sustentadas, coordenadas e administradas pelo Estado e estas sustentadas, coordenadas e administradas por um grupo particular”* (TEIXEIRA, Entrevista, 1997).

Os reitores da Universidade Católica Dom Bosco e da Universidade Católica de Goiás acrescentam alguns aspectos:

*“Ela presta um serviço público, então ela é pública. Ela é reconhecida inclusive pelo Ministério. (...) a universidade comunitária é uma universidade pública pelo serviço que ela presta e é pública estatal aquela que é mantida pelo Estado...”* (MARINONI, Entrevista, 1997).

*“O caráter público está no atendimento que se faz (...) a facilidade ao acesso à Universidade e aos trabalhos que ela realiza. Nesse sentido eu entendo que ela faz um atendimento que é público, até porque se tem uma agilidade maior, consegue prestar um serviço com mais rapidez...”* (CRAVEIRO, Entrevista, 1997).

O reitor da PUCSP e presidente da ABRUC ainda complementa:

*“... se a gente observar algumas universidades estatais (...) nós vamos verificar que elas não estão voltadas para o público, elas estão, em alguns casos, voltadas para a corporação dos professores, para a corporação dos funcionários. (...) Então eu acho que essas universidades, mesmo sendo estatais, estão voltadas para alguns interesses. Por outro lado, quando você coloca uma universidade de direito privado como a nossa, na qual o que interessa é o bem comum, é o público, é a situação da maioria da população brasileira, você pode ter perfeitamente uma universidade particular de direito privado, mas que seja pública, porque ela tem controle rigoroso de*

*gastos (...), de receitas, ela procura diminuir o custo de sua universidade, ela mantém programas de ação social, então neste caso ela é mais pública...*” (RONCA, Entrevista, 1997).

Das entrevistas depreende-se que o “*caráter público*” é definido segundo algumas características presentes nas universidades comunitárias:

- elas possibilitam o acesso a “*qualquer pessoa da sociedade*” que tem o “*direito de participar*” de suas atividades;
- elas “*prestam um serviço público*”, “*mantêm programas de ação social*”, e são “*reconhecidas pelo Ministério*”;
- o “*atendimento*” que elas fazem é “*público*”, e caracteriza-se pela “*agilidade e rapidez*” às demandas da sociedade;
- o que interessa para elas é o “*bem comum*”, é o “*público*”, portanto, elas não estão voltadas para “*interesses corporativos de professores e funcionários*” como estão “*algumas universidades estatais*”;
- procuram diminuir os “*custos*” e “*mantêm controle rigoroso sobre os gastos e receitas*”.

Essas características não representam peculiaridades exclusivas das universidades comunitárias. Quanto ao “*acesso*”, tanto nas comunitárias quanto nas estatais e nas empresariais, a primeira condição é a seleção do aluno, via vestibular; este, por sua vez, representa o coroamento de um processo discriminatório cujo início tem suas bases assentadas no ensino fundamental e médio: com a depauperação da escola pública, os filhos de classes média e alta freqüentam a escola privada que, via de regra, oferece um ensino de melhor qualidade, garantindo, na maioria dos casos, o

ingresso do aluno nas universidades estatais – escolhidas em primeira opção devido à gratuidade. Uma pesquisa da Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior–ANDIFES revela que 83,6% dos candidatos a vagas nas instituições federais fizeram esta escolha devido ao fato de o ensino ser gratuito; a qualidade do ensino oferecido por essas instituições ficou em segundo lugar, com 59% das respostas dos inscritos no vestibular (Folha de São Paulo, 17-8-97). Segundo reportagens publicadas no jornal a respeito dessa pesquisa, os alunos que estudaram em colégios particulares nos anos anteriores ao vestibular, julgaram ser merecedores de uma vaga nas universidades estatais, pois já pagaram *“escolas caras a vida inteira para se preparar”* para os cursos mais concorridos, além do mais não acham justo que os pais continuem arcando com despesas educacionais.

Desse modo, a não ser com algumas exceções, a grande maioria do alunado busca, em primeira instância, o ensino estatal; a procura pelo ensino privado passa a ser a única alternativa e não uma *“opção”*. É oportuno, inclusive, destacar e analisar mais esta característica presente não só no discurso dos reitores e professores, bem como nos documentos específicos das universidades comunitárias que advogam a idéia de se constituírem uma *“alternativa inovadora”* de ensino superior. Em que sentido estas IES poderiam se oferecer como uma *“alternativa”*?

*“... é uma alternativa inovadora porque é um novo modelo, é uma nova proposta (...) entre a universidade federal e estatal e a universidade particular estritamente dita, que são dois extremos, dois modelos, a universidade comunitária se apresenta como alternativa”* (MARINONI, Entrevista, 1997).

*“... é inovadora porque a gente está mostrando como é possível oferecer um ensino com qualidade, com seriedade e que venha a ser um ensino que não é muito custoso para as pessoas que nos procuram. Por quê? (...) Aqueles que nos procuram e que não têm*

*condições encontram as portas abertas, nesse ponto é inovador”*  
(TEIXEIRA, Entrevista, 1997).

Os aspectos apontados por estes dois reitores, da UCDB e da UCB, continuam mostrando que a idéia do “*modelo alternativo*” ainda não está clara para o segmento comunitário. O fato de não pertencer a nenhum dos “*dois extremos*” apresentados pelo Pe. Marinoni, isto é, as estatais e as “*estritamente particulares*”, é um argumento recorrente nas falas dos representantes dessas IES; tal argumento é porém, pouco esclarecedor, pois a referência a “*modelos*” esbarra-se numa conceituação que necessitaria maior compreensão: a própria Eunice Durhan afirma que no aspecto “*ensino e pesquisa*” – modelo alemão adotado pelas universidades estatais, especialmente a USP em seu nascedouro – as universidades comunitárias procuram seguir o mesmo caminho das públicas estatais, concentradoras do maior volume de cursos de pós-graduação e de produção científica no Brasil. Já no aspecto da natureza jurídica, as comunitárias, por serem privadas, aproximam-se do formato das “*estritamente particulares*” as quais não demonstram estar muito preocupadas em seguir este ou aquele modelo, e, sim, satisfazer a demanda do mercado.

A questão ressaltada pelo Pe. Décio Teixeira também é merecedora de reflexão, pois conforme suas palavras a “*alternativa*” reside no fato de as comunitárias oferecerem um “*ensino de qualidade*” que não seja “*muito custosa*” para o aluno. Porém, o estudante busca em primeira opção as instituições estatais justamente por serem gratuitas, e o aspecto da “*qualidade do ensino*” é deixado em segundo plano. Assim, seria necessário que no interior do próprio segmento comunitário fosse desencadeada esta discussão que sem dúvida, deveria envolver um

conteúdo mais ideológico, ou seja, o alternativo teria que se destacar por uma proposta filosófica própria e não por oposição a determinados aspectos pertencentes aos outros setores do ensino superior.

Segundo Durhan e Sampaio, a *“ideologia que cerca as instituições comunitárias é a de que correspondem a uma alternativa não estatal ao ensino público, oferecendo um ensino de melhor qualidade e a custo menor ao das demais instituições do setor privado. De fato, alguns estabelecimentos comunitários correspondem a essa definição e uma minoria compete, em termos de qualidade, com as universidades públicas”* (1995:10).

As autoras reforçam o fato de que as comunitárias, por não terem finalidade lucrativa, também cobram, via de regra, mensalidades menores que as instituições empresariais, já que estas visam a obtenção do lucro de seus empreendimentos educacionais. Mas enfatizam também que, em termos de qualidade do ensino ofertado, *“uma minoria”* dessas IES estaria num patamar compatível ao das *“universidades públicas”*.

Os depoimentos de alguns professores fornecem mais alguns elementos:

*“Alternativo no sentido que ela (...) tem projetos realmente mais vinculados com a comunidade, eu acho que isso aí acontece numa intensidade maior. [elas têm] uma estrutura mais democrática de gerenciamento. Então nisso ela se constitui uma alternativa, em termos de opção para os alunos, enquanto espaço de trabalho também (...) as comunitárias estão investindo, numa proporção muito maior do que as demais, na formação de plano de carreira, investimento em pesquisa. Então nesse sentido ela vem se constituindo realmente como modelo alternativo (...) porque quer fazer ensino, pesquisa e extensão de qualidade. Agora a gente precisa caminhar muito! (LOPES, Entrevista, 1997).*

*“... eu não acho que é alternativa. Acho que é um modelo diferente, as universidades públicas são um certo modelo, as empresariais são um outro modelo e as comunitárias são um outro modelo (...) Acho que seria alternativa se as comunitárias assumissem um pouco mais a*

*defesa do ensino público (...) porque às vezes parece que é contraditório você ser trabalhador de uma instituição privada e defender o ensino público e gratuito, como se isso não fosse uma prática cidadã (...) Eu imagino o seguinte, utopicamente: que o lugar das instituições privadas poderia ser preservado, enquanto projeto alternativo, desde que você tivesse vaga suficiente no setor público prá todo mundo que quisesse. Aí, ir para o setor privado seria opção mesmo: ‘eu vou para aquela escola porque a filosofia me agrada’, aí ela seria uma alternativa...” (MAZZILLI, Entrevista, 1998).*

Os aspectos levantados pelo professor Lopes, embora pertinentes, não constituem em si mesmos argumentos embaixadores que justifiquem o discurso das comunitárias como “alternativa de ensino superior”: a gestão democrática ocorre apenas num pequeno número de instituições comunitárias (conforme demonstrará o item seguinte deste capítulo) e a articulação com a comunidade, apesar de constituir-se numa característica muito marcante desse segmento, não é sua exclusividade; o fato de investir na qualificação docente é uma necessidade imposta pela legislação e, por fim, buscar oferecer “*ensino, pesquisa e extensão de qualidade*” é o objetivo de qualquer instituição de ensino superior – pelo menos no discurso.

A professora Mazzilli é que realmente aponta para um aspecto diferenciador: na “*filosofia*” da instituição residiria o elemento definidor de uma “*alternativa*”, de uma “*opção*” de ensino superior, isto é, o aluno a escolheria pelos princípios ideológicos contidos em sua proposta educacional.

Esta é a idéia defendida por Luiz Antonio Cunha que se diz “... *partidário da escola particular ideológica, aquela que apresenta algo diferente da escola pública, para quem a procura justamente por essa diferença e não porque é mais tolerante nos critérios de admissão ou porque a escola pública está ruim demais. Para que a escola superior particular ideológica exista, é preciso antes de mais nada,*

*defender a escola pública. Se houver ensino público de boa qualidade para todos que o procuram, a escola particular somente sobreviverá se oferecer algo diferente*” (1981, p. 25, grifos do autor).

Em sua análise, Cunha afirma que as universidades confessionais, via de regra, funcionam como “*escolas supletivas às universidades públicas*”, destacando a exceção de alguns cursos da PUC do Rio de Janeiro cuja qualidade pode ser considerada superior ao das instituições estatais. A especialidade, diz ele, é justificada pela presença das disciplinas religiosas, “*mal suportadas pelos alunos*” e que, na verdade, não se revelam como uma via identificadora das características identitárias dessas IES. Cunha destaca também uma única experiência, a da PUC de São Paulo, na qual podem ser encontradas atividades específicas não desenvolvidas pelas “*universidades públicas*”. Trata-se do trabalho de “*... promoção popular na periferia da área metropolitana de São Paulo que promete ser o gérmen de um novo padrão de inserção social da universidade brasileira: a colocação dos recursos humanos e intelectuais de professores e estudantes a serviço efetivo das classes populares e não apenas da ‘tradução’ do interesse dessas classes nos interesses imediatos das categorias discente e docente*” (Ibid., p. 24).

Não obstante a experiência da PUC-SP e de algumas outras universidades comunitárias, este “*novo padrão de inserção social*” não se configura ainda como característica diferenciadora para a sociedade; as razões são várias, entre as quais a própria crise financeira do segmento comunitário, cujas atividades extensionistas são custeadas com mensalidades escolares, além do fato de que as próprias universidades, premidas pelas exigências governamentais de qualificar o corpo docente, desenvolver

pesquisa, implantar a pós-graduação, entre outras exigências, não conseguem, na prática, explicitar o seu perfil institucional.

Ainda com relação ao acesso ao ensino superior, há que se considerar que mesmo somando as vagas do ensino estatal com as do ensino privado, elas não atendem a demanda de alunos por esse nível de ensino. Segundo dados apresentados por Eunice Durhan, em 1996 o total de vagas oferecidas pelo sistema era de 634.236, enquanto os concluintes do ensino médio já atingiam o número de 959.545 (1998a, p. 19). Para ela, os anos 90 começaram a registrar uma tendência de expansão mais rápida no ensino médio, acarretando, portanto, um aumento de pressão por ensino superior, a ser intensificada nos próximos anos. Assim “... *a ampliação do acesso ao ensino superior constitui um poderoso instrumento de diminuição das desigualdades sociais...*” possibilitando a inserção de “... *diferentes camadas sociais às posições melhor remuneradas do mercado de trabalho*” (Ibid., p. 17).

A justificativa do “*caráter público*” das instituições comunitárias pela “*possibilidade de acesso de qualquer pessoa da sociedade às suas atividades*” não deve ser tomado como seu principal argumento, haja vista que, mesmo conseguindo uma de suas vagas o aluno deve arcar com mensalidades que, em muitos casos, tornam-se pesadas para a renda familiar. Esse aluno sente-se, muitas vezes, prejudicado ou mesmo discriminado em relação ao aluno da universidade estatal: ele trabalha durante o dia para custear seu curso noturno, raramente tem oportunidade de desenvolver projetos de pesquisas devido à carga excessiva de trabalho e também contribui para a manutenção do sistema estatal, do qual ele foi excluído. Este é o aluno



que, para poder concluir seu curso em quatro ou cinco anos numa universidade comunitária, somente terá êxito se esta lhe concede uma bolsa de estudos.

Esta sim deve ser uma questão central: como garantir a permanência na universidade comunitária daqueles alunos que não podem pagar?

São os reitores da PUCSP e da UCDB que respondem:

*“... uma questão que para mim é fundamental, é a questão do sistema de bolsas de estudo. É inconcebível que um aluno deixe de estudar numa universidade comunitária por razões financeiras; nós temos que encontrar recursos para propiciar bolsas de estudo para os alunos carentes. Nesse sentido nós vamos estar dando uma contribuição efetiva para a diminuição da pirâmide educacional no Brasil...”*  
(RONCA, Entrevista, 1997).

*“A universidade comunitária tem que atender o aluno carente, eu penso que todas têm programas para atender esse aluno. Não exagerar nos valores cobrados aos alunos e oferecer alguns programas para atender os alunos que não têm condições de pagar, mesmo essas mensalidades, digamos assim, já reduzidas...”*  
(MARINONI, Entrevista, 1997).

Pelo fato de as universidades comunitárias serem declaradas “*entidades filantrópicas sem fins lucrativos*” e serem isentas de pagamentos de impostos elas têm que oferecer bolsas de estudos a seus alunos mais carentes; todas elas possuem sistemas ou programas próprios de bolsas aos alunos, como também para seus funcionários administrativos que estudam na instituição. Muitas delas, cujas mantenedoras possuem escolas de ensino fundamental e médio, também destinam bolsas para filhos de funcionários ou de professores que estudam naquelas escolas.

Além disso, todo o percentual arrecadado com as mensalidades escolares deve ser reinvestido na própria universidade, em suas finalidades e objetivos como preconiza o Artigo 213 da Constituição e o estatuto da ABRUC. São estes e outros fatores, entre eles o fato de investirem na “*prestação de serviços à população*”

*carente*”, por exemplo, que estão na base da argumentação dos representantes das universidades comunitárias, segundo a qual o governo deve dispensar um tratamento diferenciado a esse segmento, inclusive com a destinação de verbas públicas – já que se denominam também “*públicas*”.

O debate em torno dessa questão teve o seu início quando se elaborava a Carta Magna Brasileira, em 1988. O grupo dos “*privatistas*” – como ficaram denominados os defensores do ensino privado – conseguiu incluir no texto constitucional a “*destinação de verbas públicas para universidades comunitárias, confessionais ou filantrópicas*”. Isto aconteceu, obviamente, tendo como centro das discussões a bandeira de luta dos publicistas: “*verbas públicas exclusivamente para universidades públicas*”, a qual era empunhada pelos defensores do ensino público – neste caso, estatal.

Luiz Antônio Cunha afirma que os privatistas chamavam a atenção da sociedade para o “*desperdício de recursos das universidades públicas*”. Segundo ele, esta atitude tinha o aval do governo, e difundia-se por meio de artigos e documentos contendo dados estatísticos mostrando as relações professor x aluno e funcionário administrativo x aluno, cujo objetivo era o de revelar que as universidades públicas funcionavam “*como cabides de empregos, ao contrário das universidades privadas, particularmente as chamadas **comunitárias**. Pretendem, assim, convencer a opinião pública de que os recursos governamentais estariam melhor empregados nestas mais do que naquelas universidades*” (1989a, p. 8, grifo do autor).

Já Eunice Durhan, no conjunto de seus textos sobre o ensino superior, sempre tem afirmado que o fato de se defender o “*sistema público*” não quer dizer que

se deva negar o setor privado, “*cuja existência não se pode dispensar*”. Ela ressalta, porém, a existência de instituições privadas que se “*organizam como empresas*”, ou seja, buscam a lucratividade em detrimento da “*severa restrição de infra-estrutura de laboratórios e bibliotecas, [dos] baixos salários pagos ao docentes e [da] eliminação da pesquisa*” (1989, p. 12). No mesmo artigo a autora reconhece a diversificação do sistema no qual coexistem as empresas de ensino ao lado de “*escolas de bom nível*” vinculadas a entidades filantrópicas ou comunidades confessionais. “*Iniciativas desse tipo não devem ser coibidas, mas estimuladas. O que não se pode é esperar que seus custos sejam repassados para o Estado, através da federalização ou da exigência de subvenções vultosas e permanentes. Nesse último caso, o que ocorre é uma verdadeira apropriação privada de fundos públicos*” (Ibid., p. 12-13).

Na verdade, o segmento comunitário, que naquela época ainda não estava formalmente constituído como tal, tinha o interesse em sensibilizar governo e sociedade para o tipo ou modalidade de ensino por ele ofertado, isto é, voltado para as demandas da comunidade e a ela subordinando os seus interesses. “*A estratégia de atuação dos setores que defendiam as instituições de ‘interesse comunitário’ foi o de ir disseminando, aos poucos, a idéia de se dispensar um tratamento diferenciado àquelas organizações que se configuravam como ‘entidades públicas não estatais’.* (...) *Dessa forma, abria-se a possibilidade para o financiamento de instituições particulares que vinham desenvolvendo trabalhos de participação na solução de problemas das comunidades o que lhe daria o caráter de ‘públicas’*” (PEIXOTO, 1989, p. 45). Esta mesma autora aprofunda a sua crítica ao colocar as instituições privadas no mesmo patamar, aquele definido exclusivamente pela busca do lucro.

Justifica sua argumentação afirmando que a defesa do “*ensino comunitário*” é, em última análise, um “*jogo de dissimulação*”, já que todas as instituições privadas estariam a serviço da “*acumulação capitalista*” (Ibid., p. 46).

As críticas dos autores vão desde as mais generalizantes; como as que colocam todas as instituições privadas “sob suspeita”, àquelas que reconhecem a diversificação do sistema e entendem que as “*instituições idôneas*” são merecedoras de alguma atenção governamental relativa aos recursos financeiros.

Entre os autores que vislumbram a possibilidade de que o ensino privado possa ser destinatário de verbas estatais, pode-se citar Simon Schwartzman segundo o qual não deve haver cerceamento para esse tipo de ensino; porém ressalta que “*a eventual subvenção à educação privada (...) é uma questão de política pública. Em princípio, instituições privadas que dão ensino de qualidade, fazem pesquisa etc. são tão merecedoras de apoio público quanto as demais*” (1985, p. 233).

Discutindo a questão do financiamento do ensino superior brasileiro, Victor Meyer Júnior também enfatiza a necessidade de se “*... distinguir dentre as instituições de ensino superior aquelas que se caracterizam por seus objetivos educacionais, culturais, científicos e sociais, daquelas outras instituições conhecidas como ‘empresas educacionais’, cujos objetivos são voltados para o resultado econômico. Obviamente, somente as primeiras poderiam ser beneficiadas pela legislação*” (1991, p. 16).

Uma interpretação mais recente e que talvez traduza o pensamento atual do Ministério da Educação é a de Abílio Baeta, para quem o sistema de financiamento do ensino superior evoluiu sem levar em conta “*critérios objetivos e transparentes*” privilegiando “*práticas clientelísticas e da troca de favores*”. Para ele, no que tange

ao “... segmento de ensino privado, os órgãos centrais da política foram incapazes de formular programas que valorizassem as iniciativas comunitárias e as projetassem como alternativa à ganância empresarial”(1994, p. 82).

Há ainda os autores que reconhecem haver diferenças entre as universidades “*estritamente privadas*” e as comunitárias, porém não advogam o direito de estas últimas serem destinatárias de verbas públicas. Neste último grupo encontra-se Luiz Antônio Cunha que, em um outro artigo, joga um pouco mais de luz sobre o debate: discutindo a privatização do ensino superior afirma o autor que, na conjuntura do final dos anos 80, “...setores da Igreja Católica lançam mão de um discurso ideológico novo no campo educacional brasileiro, baseado no conceito de **ensino público não estatal**, isto é, **comunitário**. Instituições de ensino que não visem lucro, que estejam ligadas a associações religiosas, cooperativas, associações de moradores e sindicatos, seriam merecedoras de recursos estatais para sua manutenção, mesmo sem terem sido instituídas pelo Estado nem serem por ele geridas” (1989b, p. 44). O autor afirma ainda que as universidades públicas, “*especialmente as federais*”, somente retomarão o seu lugar, se “*houver uma clara contenção do fluxo de recursos públicos para o setor privado, excluindo-se deles também as chamadas instituições comunitárias*” (Ibid., p. 49).

Para não deixar dúvidas quanto ao seu posicionamento, Cunha já havia enfaticamente afirmado, em 1984, a sua defesa do lema “*verbas públicas para universidades públicas*”; neste sentido, a fim de evitar qualquer problema, inclusive de “*manobras semânticas*”, reescreve: “*verbas estatais para universidades estatais*” (1984:40). Criticando o bloco que uniu empresários, conhecidos como “*tubarões do*

*ensino*”, à Igreja Católica que entrou com o “*capital político*” acumulado durante a fase mais “*tenebrosa da ditadura militar*”, o autor faz lembrar que esta última ressuscita a defesa da “*liberdade de ensino*” nos moldes da **Encíclica Divini Illius Magistri** a qual propugnava a manutenção financeira das escolas católicas pelo Estado. Na defesa desses ideais, segundo Cunha, saem os próprios docentes, alguns deles afastados das universidades estatais por “*razões político-ideológicas*”; para ele “*...alguns professores e estudantes, encantados com certos espaços de participação e de pesquisa que uma ou outra instituição confessional tem aberto, generalizam e idealmente ampliam essa possibilidade para todas as do seu gênero. É o que se tem feito com os paradigmas da PUC/SP (participação) e da PUC/RJ (pesquisa), escudos atrás dos quais se abrigam uma dezena e meia de universidades e quatro dezenas de faculdades isoladas, onde nem a participação nem a pesquisa são possibilitadas*” (Ibid., p. 39).

Ainda segundo o pensamento de Cunha, que produziu muitos artigos sobre a temática em questão, os privatistas usavam como razões para serem mercedores de verbas públicas o fato de desenvolverem “*certas atividades de extensão ou de pesquisa que uma ou outra universidade particular fazem. O raciocínio é o seguinte: se o ensino, a pesquisa e a extensão resultam em interesse público, essas universidades são públicas*” (1988:356). O autor rejeita terminantemente a idéia do repasse de verbas estatais para entidades não-estatais e, mesmo reconhecendo raríssimas exceções quanto ao aspecto da qualidade do ensino no setor privado – PUCRJ, Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro e São Paulo e o Conjunto

Universitário Cândido Mendes/RJ – não acredita que elas sejam merecedoras da ajuda estatal, portanto, não reconhece nelas o “*caráter público*”.

José Arthur Giannotti – um dos integrantes da Comissão Nacional de Reformulação do Ensino Superior – critica o conceito de “*público*” veiculado pelos “*privatistas*”. Para ele a expressão “*instituto privado de serviços públicos*”, cunhada pelas “*universidades católicas*”, é inadequada, uma vez que não se pode analisar a questão do público unicamente pelo prisma do produto que é oferecido. Se toda instituição privada merecesse receber verbas públicas por prestarem serviços comunitários, então todo hospital privado entraria na categoria de público, afirma ele.

Analisando os rumos tomados pela república após o golpe de 64, Giannotti considera ainda que seria inócuo continuar levantando a bandeira da escola pública rechaçando a existência da escola privada. A luta por uma escola pública exclusiva não teria chances de viabilizar-se, especialmente, porque hoje o ensino superior é majoritariamente privado, diferentemente do período anterior a 64 quando se observava a predominância do setor público. O autor lembra, a propósito, o caso da França, cuja tradição republicana é incomparavelmente superior à brasileira e onde a bandeira da educação pública exclusiva “*colocou nas ruas uma multidão de opositores*” (1987, p. 102).

Admitindo a profunda crise financeira que vem afetando as instituições privadas, Giannotti previa, em 1986, um agravamento de sua situação econômica e julgava incorreta a postura política de indiferença por essa crise. Ser indiferente ao problema equivaleria a desconsiderar a existência dos “*bons professores e cientistas*”

*integrados*” no setor privado, bem como o grande número de estudantes que nele ingressou por “*absoluta deficiência da rede pública*”.

Ainda quanto ao conceito de público, Giannotti assegura que o caráter público de uma instituição de ensino superior não deve ser computado unicamente por sua integração na rede estatal. Adicionado a este fator, a universidade deveria agir segundo as regras de “*um poder acadêmico publicamente constituído*”, uma espécie de conselho que avaliaria as solicitações de financiamento de ambos os setores: estatais e não-estatais. Para que uma universidade privada pudesse receber recursos financeiros estatais (não referentes a bolsas e recursos para pesquisa), ela necessitaria submeter-se a certas “*regras acadêmicas consensuais*”, cujo traço principal seria o respeito ao pluralismo ideológico. A escola confessional que estivesse em desacordo com a regra universitária do pluralismo ideológico “*poderia muito bem seguir seu rumo*”, o que significa, para Giannotti, a obtenção de recursos por meio do “*dízimo dos fiéis*” ou da “*mobilização de seu patrimônio*” (Ibid., p. 103).

Por seu lado, Jacques Velloso considera que o princípio da liberdade de ensino só pode de fato existir numa sociedade na qual seja assegurado pelo Estado o direito de todos à educação. Uma vez garantida a oferta de vagas no ensino público estatal, caberia à iniciativa privada funcionar como uma “*opção*” e não como uma alternativa para tantos quantos não conseguissem ingresso no setor estatal. Segundo seu ponto de vista, no Brasil não há liberdade de ensino, pois à maioria não é possível escolher entre o público e o privado.

Quanto ao financiamento do setor privado, o autor diverge da “*doutrina*” expressa pela Comissão Nacional instituída por decreto presidencial em 1985. A



“nova doutrina”, de acordo com Velloso, procurou criar a figura das “*entidades de utilidade pública educacional*”, isto é, as instituições privadas de ensino superior que possuíssem bom padrão acadêmico e justificassem, por intermédio de um “*controle social efetivo*” sobre suas atividades, a aplicação de recursos públicos.

Para o autor, o fato de serem excluídas dessa categoria as instituições com “*ensino de qualidade inferior*” aumentaria as chances de obtenção de recursos públicos para as que apresentam bom padrão acadêmico. Entretanto, nem mesmo a defesa de um “*efetivo controle social*” sobre as referidas “*entidades de utilidade pública educacional*” convence Jacques Velloso. Segundo ele, as instituições privadas cumprem pelo menos uma das duas finalidades seguintes: “*a) propiciar lucros a seu(s) proprietário(s) e/ou b) difundir determinada orientação filosófica ou doutrinária*” (1989, p. 96). Em sua análise, as “*entidades de utilidade pública educacional*” não se enquadram na alternativa primeira, restando a segunda finalidade. Ora, um “*efetivo controle social*” pressupondo a participação democrática de segmentos externos poderia significar a própria negação da razão de ser da instituição, “*a defesa e a propagação de determinada orientação filosófica ou doutrinária*”. Por isso, conclui Velloso, “*a nova doutrina do ensino superior privado é tão falaciosa quanto suas antecessoras*” (Ibid., p. 96).

Na discussão entre o público e o privado, há autores que vislumbram a existência do “*comunitário*”, ou o que se poderia denominar de “*... complexa relação entre o público, o privado e o comunitário*”. Esta é a interpretação de Sofia Lerche Vieira, para quem não é possível entender o tratamento dispensado pelo governo à relação público/privado como simples relação de oposição – esta poderia até ser a

postura dos defensores da “*escola pública*”, porém, “... a burocracia estatal parece ter aderido à idéia de que a meio caminho entre as duas modalidades de ensino existe uma terceira – a **comunitária**”. O novo conceito, segundo a autora, “absorveu a diferença entre o **público** e o **privado** na fala de segmentos da sociedade que têm peso no processo de geração de idéias que subsidiam os trabalhos da Constituinte” (1987, p. 8, grifos da autora).

Já para João dos Reis Silva Júnior, o comunitário não existe; o que existe é um “*discurso comunitário*”, mas não a “*instituição de ensino superior comunitária*”. Respalhando sua análise na filosofia política, o autor busca no conceito de público e privado a explicação teórica que exclui as universidades comunitárias do segmento por elas reivindicado – o “*público não-estatal*”. Para ele, não existe o “*semipúblico*” ou “*semiprivado*”; considerando que o espaço público pertence à esfera estatal e o privado à sociedade civil, ele não encontra razão para que as comunitárias, uma vez pertencentes ao terreno da sociedade civil, advoguem para si o título de “*não-estatal*”. Segundo o autor, é óbvio que elas são “*não-estatais*”, como igualmente lhe é claro o fato de que – apesar do discurso proclamado – elas também não podem ser “*públicas*”. A este respeito, afirma: “*se você analisa a partir dos pressupostos da filosofia política e vê que mesmo relacionados público e privado ou estatal e privado, não é necessário dizer que uma instituição privada é não-pública ou não-estatal. Por que a ABRUC insiste nisso? Porque ela é privada, está no mercado (...) e tem uma concorrência muito acirrada*” (Entrevista, 1998).

Reportando-se à lei máxima brasileira, o mesmo autor assevera: “*na Constituição de 88 surgem as comunitárias como uma subdivisão das instituições*

*privadas. A Constituição diz: ‘tem público e tem privado’. Dentre as privadas tem as comunitárias, as confessionais e as filantrópicas. O que significa dizer que o comunitário é privado”* (Ibid.). Enfatiza o autor que a natureza jurídica e econômica das instituições comunitárias é privada: embora admita que o aspecto diferenciador entre elas e as “*estritamente privadas*” sejam os “*objetivos proclamadamente públicos*”, e o fato de que as confessionais “*não auferem lucros mas aumentam o patrimônio*”, não deixa de realçar que a sua “*vocação*” não é “*pública*”. Aliás, esta é uma questão, de certa forma, reformulada por Silva Júnior, já que, em 1992, quando da elaboração de sua tese de doutoramento a respeito da formação da Universidade Metodista de Piracicaba, destaca duas fases:

- a primeira focaliza as Faculdades Isoladas, posteriormente Faculdades Integradas do Instituto Educacional Piracicabano – IEP, no contexto dos governos militares, na qual identifica um processo marcado por “*...características contraditórias, na medida em que eram uma empresa de ensino superior e se pretendiam vocacionalmente públicas*” (1992, p. 102). O autor enfatiza que uma das principais contradições reside no fato de que a “*natureza jurídica*” das escolas confessionais é “*privada*”, enquanto seus “*objetivos proclamados*” são de “*vocação pública*”; não obstante, ressalta o pesquisador, nesta primeira fase do IEP o que prevaleceu foram as características de sua “*natureza*” e não de sua “*vocação*”, aproximando-se portanto, mais das “*empresas educacionais*”, ou do “*novo ensino privado*”, do que propriamente do conjunto das universidades confessionais;

- a segunda fase registra a transformação das Faculdades em Universidade; nela João dos Reis registra um processo não menos contraditório e complexo que a primeira, para, ao final, apontar pelo menos em “*termos de compromisso*”, que a UNIMEP “... *rejeitava o tecnicismo e almejava com seu movimento institucional um projeto para a sociedade brasileira que visasse as classes subalternas...*”. Era possível, destarte, vislumbrar a tendência “... *de uma concretização mais acentuada de sua vocação pública, que sempre ficava no plano abstrato*” (SILVA JÚNIOR, 1992, p. 247).

Se, em seus estudos de 1992, o autor vislumbrava a possibilidade de uma instituição comunitária possuir uma “*vocação pública*”, anos mais tarde, na entrevista concedida para a elaboração desta tese, ele retifica sua afirmação e diz: “... *eu penso que é mais um discurso público, ou uma vocação pública dependendo da especificidade de cada instituição*”.

Ainda segundo a sua perspectiva teórica, entre as instituições auto-denominadas comunitárias, aquelas que mais se aproximariam do conceito são as do Rio Grande do Sul, pois buscam, desde as origens, a legitimação político-acadêmica nas comunidades locais de onde emergiram, enquanto as confessionais – hegemônicas no segmento – têm o seu pilar na Igreja. O traço da confessionalidade constitui, para João dos Reis, o principal elemento – ao lado da natureza jurídica – que confirma o caráter privado dessas instituições, distinguindo-as das públicas. Para ele, a “*cultura institucional de uma confessional (...) está impregnada dos valores religiosos daquela congregação*”, assim, se a confessionalidade é aspecto instituinte dessas universidades, a “*pluralidade e a*

*possibilidade de debate*” ficam senão extintos, pelo menos diminuídos. “A *confessionalidade impregnada no arcabouço institucional de uma universidade, já tolhe a universalidade, a pluralidade de idéias*”, enfatiza (Ibid., p. 247).

Finalizando a entrevista, Silva Júnior computa à necessidade de uma “*formalização jurídica*” a reivindicação desse setor privado das instituições de ensino superior em se fazer distinto, isto é, adotando o conceito de “*comunitárias*”. São suas as palavras: “*Se você toma a história das universidades confessionais, elas brigaram a vida toda por isso. Se você pegar desde a década de 60, o debate ‘público e privado’, o privado começa a surgir com a Igreja, inclusive, mas só que nunca teve uma formalização jurídica, [que] só foi conseguida em 88 com a Constituição. Agora não orna (...) confessionalidade com universidade, ainda que rime. É só uma rima, mas também um antagonismo*” (Ibid., p. 247).

Se até os anos 80 a tônica dos debates ficou centralizada na polarização entre o *público* e o *privado*, os anos 90 registram uma nova direção: o *público* e o *estatal*. Para Antonio Carlos Ronca, este é o busilis da questão, pois num “... país como o Brasil – em que o público sempre foi sinônimo de estatal – evocar esta diferenciação causa um certo espanto” (1997, p. 2).

Já numa perspectiva teórica, Habermas, em sua obra **Mudança Estrutural da Esfera Pública**, afirma ser possível uma distinção menos estanque entre público e privado; sendo necessário entender a “*interpenetração*” do público com o privado. De acordo com o autor, o “*modelo da esfera pública burguesa contava com a separação rígida entre setor público e setor privado (...). À medida que o setor público se imbrica com o setor privado, este modelo se torna inútil. Ou seja, surge uma esfera*

*social repolitizada, que não pode ser subsumida, nem sociológica nem juridicamente, sob as categorias do público ou do privado. Neste setor intermediário se interpenetram os setores estatizados da sociedade e os setores socializados do Estado...*” (1984, p. 208).

Seria possível afirmar, diante da formulação de Habermas, uma identificação do “*setor intermediário*” com o que hoje se conhece mundialmente como “*terceiro setor*”? Rubem César Fernandes, autor do livro intitulado **Privado Porém Público – o terceiro setor na América Latina**, afirma a existência de um “*terceiro personagem*”, além do Estado e do mercado, cuja característica é a de não ser nem governamental e nem lucrativo; nesse sentido, afirma, “... *no lugar do pensamento dicotômico dividido entre interesses particulares e públicos, recupera-se o valor da tríade, afirmando-se a presença constante e eficaz de uma terceira possibilidade*” (1994, p. 20).

A compreensão do processo de emergência de um terceiro setor implica a necessidade de ampliar a visão sobre o conceito de público, pois partindo-se de um pressuposto democrático, presume-se que este setor não está restrito aos limites do Estado, *stricto sensu*, mas inclui a noção de cidadania. O conceito de “terceiro setor” implica compreender que a vida pública não é feita apenas e tão somente de atos provenientes do governo, mas inclui também as atividades dos cidadãos. “*Ou seja, o conceito denota um conjunto de organizações e iniciativas privadas que visam à produção de bens e serviços públicos [que] devem ser, tipicamente de consumo coletivo*” (Ibid., p. 21). O autor ressalta, ainda, que os eventuais recursos obtidos pela

circulação dos bens dessas organizações não podem ser apropriados pelos seus produtores e, muito menos, gerar um patrimônio particular.

Embora Habermas e Fernandes não tenham citado as universidades comunitárias como pertencentes ao terceiro setor, seria lícito afirmar que elas possuem características muito comuns às outras organizações não-governamentais que cumprem uma função coletiva, prestam serviços públicos que não passam pelo exercício do poder de Estado. Ser não-governamental e não-lucrativa não significa que essas universidades pertencem a um outro mundo, fora das esferas de influência do Estado e do mercado, ou adversas aos condicionamentos sociais; significa, antes, que “...constituem uma esfera institucional distinta, cujas características próprias lhes são dadas justamente pela **negação** do lucro ou do poder de Estado” (FERNANDES, 1994, p. 25, grifo do autor).

Pensar o público dessa forma é pensar numa sociedade que vem se modificando muito rapidamente, tornando-se cada vez mais complexa, heterogênea, com novos fragmentos surgindo e cruzando a estrutura de classe, desfazendo identidades tradicionais e criando outras, gerando uma pluralidade de interesses e demandas que nem sempre são convergentes, muitas vezes são conflitantes e excludentes.

Ao enfatizarem o seu “*caráter público*” ou a sua “*dimensão pública*” as universidades comunitárias devem assumir o compromisso da construção de um novo espaço público, pois as novas relações entre capital e trabalho e as transformações globalizantes da economia mundial implicam em rever a noção de cidadania. É o que afirma Vera Telles, ao enfatizar que a “...*construção de uma noção de bem público e*

*de responsabilidade pública [deve ter] como parâmetro a garantia dos direitos básicos de toda uma população” (1994, p. 98). A autora afirma ainda que isto só será possível diante “... da possibilidade de uma nova contratualidade que construa uma medida de equidade e regras de civilidade nas relações sociais” (Ibid., p. 98).*

Para Luiz Eduardo Wanderley, a construção desse novo espaço público constitui um “*árido desafio*”, pois implica na diminuição das desigualdades sociais e na democratização do Estado que deve acontecer simultaneamente à democratização da sociedade civil. Enfatiza ainda que é preciso desmistificar tanto a crença de que tudo é resultado do poder estatal, quanto a completa eficiência e eficácia do mercado, buscando estratégias que tornem o espaço público uma instância estratégica de atuação. “*Para delimitar um campo de abordagem, é na esfera da **questão social** que se sobressaem os enormes limites de dar substantividade ao público, e onde se situam hoje, com urgência escandalosa, os desafios das reformas políticas e do Estado*” (1996:106, grifos do autor).

As reformas originam-se do conflito de interesses que, segundo Habermas, não podem ser desencadeadas apenas dentro da esfera privada para o âmbito político. A longo prazo, ao intervencionismo estatal na esfera social corresponde também a transferência de competência pública para entidades privadas. E à ampliação da autoridade pública a setores privados também está ligado o processo correlato de uma substituição de poder público por poder social. “*Somente esta dialética de uma socialização do Estado que se impõe, simultaneamente com a estatização progressiva da sociedade, é que pouco a pouco destrói a base da esfera pública burguesa: a separação entre Estado e sociedade. Entre ambos e, ao mesmo tempo, a partir de*



*ambos, surge uma esfera social repolitizada que escapa à distinção entre **público e privado***” (HABERMAS, 1984, p. 170, grifos do autor).

Levando-se em consideração os argumentos aqui expostos dos autores, conhecedores da temática, cabe indagar: como poderá a universidade comunitária, dada a sua natureza jurídica privada, efetivamente construir a sua dimensão ou vocação pública? Para Luiz Eduardo Wanderley, existem alguns critérios para que uma instituição cumpra a sua “*função pública*”; porém, antes de se proceder a esta análise, faz-se necessário conhecer o que pensam os professores entrevistados a esse respeito:

*“... não é estatal porque nós não temos efetivamente uma contribuição em termos financeiros do Estado, mas é pública (...) nós temos esse papel social (...) esse compromisso tanto quanto as demais para atender a comunidade. E o aluno das nossas universidades (...) é tão participante dessa comunidade, dessa sociedade quanto o outro. Então é nesse sentido que nós temos também essa missão e esse compromisso de trazer melhoria da qualidade de vida, da ascensão acadêmica e profissional desse aluno, então é serviço público sim, como as demais”* (LARA, Entrevista, 1997).

*“... eu não generalizaria esse conceito público não-estatal (...) por exemplo, a PUC de Porto Alegre se coloca como comunitária e eu não vejo que ela tenha essa postura pública não-estatal. (...) Como se efetiva realmente? (...) no caso específico da UNIJUI (...) os programas da Universidade são voltados realmente prá um conjunto de pessoas que são excluídas por parte do Estado; por exemplo: a preocupação do Estado não é muito forte com relação aos pequenos agricultores e a Universidade, mesmo gerando prejuízo (...) ela tem um trabalho junto a esses pequenos agricultores, independente do retorno disso. Todo trabalho de extensão, hoje na Universidade, ela não gera receita. Então ela é pública no sentido que ela coloca realmente o seu patrimônio, a parte material e a parte humana, a serviço da comunidade, sem necessariamente pedir um retorno financeiro; muitas vezes ela tem um prejuízo em relação a isso”* (LOPES, Entrevista, 1997).

*“Porque a sociedade (...) de uma forma mais geral, entende que o público é só aquilo que é estatal (...) eu pelo menos entende que o público é aquele serviço que se presta à sociedade, não o que é só do Estado. (...) Agora, a universidade privada ela também é uma*

*universidade pública, ela está prestando um serviço à sociedade. (...) Eu entendo que a universidade comunitária é uma universidade pública por esses serviços que ela presta à sociedade” (CRUZ, Entrevista, 1997).*

*“... eu quero pensar no público não em oposição especificamente ao privado (...) mas do público pensado na direção do bem comum. Talvez seja por aí que você tenha uma configuração melhor da universidade comunitária enquanto pública, passa pela perspectiva da cidadania (...) pela dimensão ética (...). Veja, essa concessão de bolsas, essa organização de programas chegando perto daqueles que têm mais necessidade é, prá mim, uma configuração de um serviço de caráter público...” (TEREZINHA, Entrevista, 1997).*

*“... eu acho que tem uma discussão que a gente precisa fazer que é a relação entre público e gratuito (...) aquilo que é gratuito não é automaticamente público. (...) Eu acho que uma coisa é ser público, é ser controlado de forma pública, de forma ampla, democrática, participativa, e outra coisa é o gratuito. Evidentemente que a relação entre ensino pago e a falta de caráter público dele é muito grande porque a idéia correta é que o dono da escola é que manda e pronto. Então a democracia é relativa, mas isso não significa que o fato do padrão ser o Estado, de ser gratuita uma escola, que ela tenha caráter público, eu acho que não é automático (...). Na década de 80, por exemplo, especialmente a experiência da PUC de São Paulo, foi uma experiência de publicização da universidade mais intensa que a gente teve, o período que antecedeu a gestão de Luiz Eduardo Wanderley, a própria gestão dele, foi um grande momento que a gente viveu no sentido de democratizar as decisões, de democratizar as avaliações, a PUC foi uma experiência muito rica e, nesse sentido a gente pode dizer que ela teve um caráter público” (MAZZILLI, Entrevista, 1998).*

*“... o caráter público é pela natureza das soluções que são solicitadas à universidade; colaborar na solução dos problemas da comunidade, no envolvimento da universidade com as entidades representativas dessa sociedade, na direta articulação que essas universidades têm com as prefeituras. É raro você ter algumas dessas universidades que não se relacionam com os municípios de sua área de [abrangência], nós temos fortes laços com a questão da municipalidade...” (NAUYORKS, Entrevista, 1997).*

As manifestações dos professores reforçam os seguintes aspectos:

- a) é necessário se repensar a associação automática entre público e estatal, ou na expressão de Mazzilli, entre “*público e gratuito*”, já que o fato de uma instituição universitária ser gratuita não lhe confere caráter público, de imediato;
- b) a “*dimensão pública*” é também atribuída pelos professores, assim como para os reitores, devido ao envolvimento com a sociedade, à prestação de serviços e à agilidade nas respostas às demandas da comunidade local ou regional; além disso, enfatiza o professor Lopes, a universidade comunitária não espera nenhum retorno financeiro em função desses serviços ou “*trabalhos de extensão*” desenvolvidos com as populações carentes – por isso ela é “*pública*”, pois coloca o seu “*patrimônio*”, os recursos “*humanos e materiais*” a serviço da comunidade.
- c) uma instituição comunitária pode ser “*mais pública*” ou “*menos pública*” na razão direta do grau de democracia e pluralidade ideológica que nela se desenvolver; a experiência da PUCSP é tomada como exemplo de democratização: na gestão, nas decisões, nas avaliações...

Estariam esses argumentos incluídos nos requisitos apontados por Wanderley (1988) para que uma instituição universitária – estatal ou privada – cumpra a sua função pública? Os requisitos são:

- a) **Democratização do Acesso:** neste item o autor discute os mecanismos de acesso do aluno à universidade brasileira;

- b) Competência na Produção e Difusão do Conhecimento:** neste requisito a universidade deve aliar “*competência com compromisso social*”, reconhecer a importância (além de desenvolver) das pesquisas básica e aplicada a fim de buscar a superação da “*dependência tecnológica*”. Para isto, “... *faz-se indispensável realizar uma avaliação institucional com a finalidade explícita da melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão. O que requer a valorização dos recursos humanos e condições materiais apropriadas*” (1988, p. 367).
- c) Democratização das Relações de Poder na Instituição:** este requisito “... *compreende mecanismos de gestão e governo, formas de representação e participação, funções decisórias de instâncias colegiadas e sua integração*” (Ibid., p. 367).
- d) Controle de Recursos:** prevê maior participação tanto da comunidade interna quanto externa no controle e fiscalização dos recursos da universidade, sejam eles provenientes de receitas governamentais ou das mensalidades acadêmicas.
- e) Natureza da Instituição:** neste item, o autor discute a questão da lucratividade das instituições universitárias, afirmando que são públicas todas aquelas não regidas pela lógica da acumulação capitalista: as estatais e “*algumas de direito privado*”; de outro lado encontram-se as empresariais ou comerciais.

Quanto às universidades comunitárias, poder-se-ia indagar: ao afirmarem o seu “*caráter público*”, estariam satisfeitos os cinco requisitos elencados por

Wanderley? É o próprio autor quem responde: à época da elaboração de seu artigo, quando a formação do segmento das instituições comunitárias estava em seu embrião, afirmava que o “*subconjunto das instituições candidatas ao estatuto de públicas não-estatais não é homogêneo. Essas instituições têm se apresentado, com reconhecimento em certas esferas oficiais, pela denominação de ‘comunitárias’, enfatizando seu caráter não lucrativo, o atendimento que prestam aos alunos carentes, e a prestação de serviços na área social. Se considerarmos os requisitos anteriormente enunciados, dentre as instituições pretendentes, umas duas teriam condições de atendê-lo de imediato*” (Ibid., p. 369).

Passados dez anos e atualmente contando com trinta e duas instituições universitárias, as quais, conforme já se viu, são bastante heterogêneas, será possível efetivamente indicar um acréscimo no número de universidades comunitárias em condições de atender a esses requisitos? Com certeza esta é uma questão incompleta, até porque as esferas pública e privada passam por mudanças estruturais ou, no entendimento de Sguissardi e Silva Júnior, encontram-se em fase de “*reconfiguração*”.

Analisando o processo de mundialização do capital e as exigências daí decorrentes, os autores apontam para o que denominam de “*privatização/mercantilização da esfera pública*”; no ensino superior a consequência mais visível desse processo é a proposta do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado – MARE, em transformar as universidades públicas federais em “*organizações sociais*”, sendo que esta mudança dar-se-ia por meio de um “*programa de publicização*” visando a assegurar o “*caráter público, mas de direito privado*” das instituições (1997, p. 5). Segundo os autores:

“As **organizações** sociais serão de natureza **pública não-estatal** conferida pelo Estado às instituições que, hoje, são consideradas estatais, mas passariam a constituir-se como **fundações públicas de direito privado**. Isto criaria, segundo o Ministro, um novo tipo de propriedade mediadora entre o estatal e o privado” (Ibid., grifos dos autores). Dessa maneira, assentadas na proposta do “*Governo FHC*”, “... as instituições estatais de educação superior transformar-se-iam em entidades públicas de natureza privada, pode-se dizer, **semipúblicas**” (Ibid., p. 6, grifos dos autores).

Quanto às instituições comunitárias Sguissardi e Silva Júnior as definem como “*semiprivadas*”, já que ocupam um “*espaço ímpar*” no ensino superior brasileiro e apresentam uma contradição: “*seus objetivos proclamados em suas filosofias educacionais e políticas institucionais são públicos, porém necessitam, cada vez mais, da receita dos alunos para sua continuidade institucional*” (Ibid., p. 19). Apontam os autores que esta contradição dificulta o processo de construção de identidade das universidades comunitárias e influi no processo de autonomia e no livre exercício de crítica e produção do conhecimento. Portanto, a identificação com esta nova configuração denominada “*semiprivada*”, justifica-se porque o segmento das instituições comunitárias encontra dificuldades educacionais com a sua natureza jurídica privada. Este fato aproxima-as das instituições “*estritamente privadas*” – aquelas preocupadas com a busca do lucro e com a “*mercantilização*” da educação superior brasileira.

Desse modo, concluem os autores, as mudanças nas esferas pública e privada tendo em vista as novas formas de organização das instituições de ensino superior – especialmente após a edição do Decreto nº 2.306 que estabelece as

distinções entre instituições públicas, instituições privadas sem fins lucrativos e instituições privadas com fins lucrativos – indicam “... *a emergência de espaços com significativo grau de ambigüidade: o semipúblico e o semiprivado*” (Ibid., p. 18).

Nota-se por fim, que os estudos de Sguissardi e João dos Reis colidem com o pensamento dos representantes das universidades comunitárias, já que para os primeiros elas estariam mais próximas do conceito de “*semiprivado*”, ou seja, a ênfase recai no aspecto privado, pois os autores entendem que a natureza jurídica dessas IES se sobrepõem à sua “*suposta vocação pública*”. Já para os segundos, incluídos não só os reitores como também os professores, a ênfase recai sobre o seu “*caráter público*”, embora não sejam “*estatais*”.

Haveria que se rever, por parte do segmento comunitário, elementos fundamentais de suas estruturas acadêmicas – no mínimo os cinco requisitos, apontados por Luiz Eduardo Wanderley, para que sua “*função pública*”, posto que exista, não seja apenas figura de retórica. O requisito a ser examinado no próximo item diz respeito aos mecanismos de participação interna e externa das universidades comunitárias – entendidos por Wanderley como uma das dificuldades inerentes ao processo de “*publicização*” dessas instituições. Analisar-se-á também a ênfase nas atividades de extensão, entendida como uma das características diferenciadoras da universidade comunitária – na visão de seus representantes.

### 3.2 Gestão e Autonomia da Universidade Comunitária: indicativos de seu “caráter público”?

Em suas considerações a respeito da “*função pública*” da universidade, Wanderley aponta algumas “*dificuldades*” para que as instituições comunitárias possam realmente intitular-se “*públicas*”. Uma delas diz respeito à forma como a universidade gerencia as suas atividades e aos mecanismos internos criados para propiciarem a participação externa – de professores, alunos e funcionários – bem como a participação externa – da comunidade local e regional.

Citando mais uma vez Tramontim e Braga, naquele primeiro estudo sobre as universidades comunitárias, já analisado no segundo capítulo deste trabalho, os autores enfatizam o fato de que as universidades comunitárias são “*instituições particulares*”, porém apresentam uma “*especial dimensão pública*” as quais podem ser vislumbradas nas seguintes características:

- “a) a instituição mantenedora não está subordinada a nenhum interesse empresarial de pessoas físicas ou grupos, mas unicamente a um objetivo social;
- b) seus bens não são propriedade de ninguém em particular, não são transmitidos por herança e têm uma profunda vinculação com a região ou com um amplo contingente da população;
- c) a evidência de que a instituição não tem dono aparece, entre outras, na rotatividade dos cargos de direção da universidade;



*d) o controle e a participação no poder está com amplos segmentos da sociedade civil, através de suas organizações mais representativas”* (1998, p. 17-8).

Em relação aos dois primeiros itens, pelo que já foi analisado nos capítulos anteriores, há que se concordar com os autores quanto às características de não subordinação da universidade comunitária a um “*interesse empresarial*”, sua propriedade não pertencer a “*ninguém em particular*” e possuir “*vinculação com a região em que está inserida*”. Esses aspectos, no entanto, são muito mais os elementos que buscam diferenciar as comunitárias das empresariais, do que propriamente indicativos de uma “*especial dimensão pública*”, tendo em vista sua natureza jurídica permanecer no âmbito privado, conforme já visto no início deste capítulo.

Quanto aos dois últimos itens, há que se analisá-los com maior cuidado. A primeira questão diz respeito à “*rotatividade dos cargos de direção da universidade*” como uma evidência de que a “*instituição não tem dono*”. Com efeito, as instituições comunitárias não são propriedades exclusivas de “*um dono*” ou grupos econômicos, porém estão vinculadas a mantenedoras que, na maioria dos casos, são congregações religiosas. Estas, via de regra, ainda controlam os cargos mais importantes de suas mantidas – reitoria e pró-reitorias – além da fiscalização econômico-patrimonial. Dependendo da ordem religiosa, pode-se dizer que há maior ou menor grau de democracia e, por consequência, maior ou menor grau de autonomia da entidade mantida com relação à entidade mantenedora.

Como exemplo recente cita-se os últimos fatos ocorridos na PUC de Campinas, em outubro de 1998, quando o grão-chanceler e arcebispo de Campinas, Dom Gilberto Pereira Lopes, resolveu suspender as eleições para dirigentes da Universidade: reitor, diretores, vice-reitores e coordenadores. Mesmo diante das manifestações e organizações de repúdio de alunos e professores, o arcebispo “*não quis comentar o cancelamento das eleições*” numa clara atitude de desrespeito ao diálogo e à convivência democrática (Folha de São Paulo, 10-10-98 e 13-10-98).

Outro caso noticiado na imprensa nacional foi o da Universidade Metodista de São Paulo – UMESP, cujo reitor foi afastado da função pelo Conselho Diretor da Instituição, sob a alegação de que “*não tinha o perfil para o cargo*”. O fato acarretou “*... manifestação de alunos e professores, que consideram a medida arbitrária, ferindo o conceito de autonomia da universidade*” (Folha de São Paulo, 4-9-98).

É Durmeval Trigueiro quem ajuda a compreender situações como a da PUCCAMP, pois para ele não se discute o “*governo da universidade sem entender o problema do poder*”, o qual “*... não pode pertencer apenas a uma geração, porque ela institucionaliza um diálogo entre diferentes gerações, representativas de realidades culturais e sociológicas distintas. Nesse diálogo se defrontam pelas contribuições válidas de cada lado, o acabado e o inacabado, o maduro e o imaturo, o ser e o vir-a-ser*” (1967, p. 68).

O autor destaca a necessidade do “*diálogo entre diferentes gerações*” presentes na vida da universidade – uma instituição que “*exprime uma civilização nacional*”, sem deixar de ser “*transnacional*”, portanto, não pode ser governada pelas idéias de um partido, ou por grupos de intelectuais vinculados a certas opções

ideológicas, posto que a universidade é o lugar, por excelência, onde todos devem se encontrar; portanto, Trigueiro não deixa de sublinhar: “*a fonte do poder na universidade é a **vontade comum**, expressa numa estrutura que exclui qualquer forma monárquica, ou oligárquica, de autoridade*” (Ibid., p. 69, grifos do autor).

Com base nas idéias de Trigueiro é possível indagar: de que forma as universidades comunitárias se relacionam com a questão do poder, da autonomia, da gestão e da participação? Ou, ainda, com que meios garantir o efetivo exercício desses mecanismos, levando em consideração a relação das instituições universitárias com as suas mantenedoras?

Os reitores assim respondem:

*“O que ocorre é que existem certos tipos de mantenedoras com diferentes maneiras de relacionamento com as mantidas. Então, em alguns casos tem havido problema de autonomia. No nosso caso específico não. Não tem havido problema porque realmente quando se tratou de definir o relacionamento mantenedora/mantida, nós já fizemos de tal forma que a mantenedora não perdesse o controle sobre a Universidade, mas por outro lado se teve bastante cuidado para que a mantenedora não fizesse o papel de leão ou leoa e, ao mesmo tempo, que a mantida tivesse (...) um grau de autonomia tal que pudesse agir livremente, sem precisar a todo momento estar recorrendo. O que ocorre no nosso caso é que a mantenedora aprova o orçamento, aprova as linhas gerais e depois deixa que a universidade viva dentro de sua autonomia” (MARINONI, Entrevista, 1997).*

*“Na PUC de São Paulo não há nenhuma intervenção da mantenedora. O que existe é um trabalho de cooperação. Eu tenho com o cardeal e com os bispos um relacionamento aberto, eles sabem o que nós fazemos, eu presto contas, eu acho que aí é uma questão que eu não posso esquecer, o cardeal de São Paulo é meu chefe (...) eu quero prestar contas a ele (...). Qual o princípio fundamental que eu defendo? São que as questões de ensino, pesquisa e extensão são de responsabilidade da mantenedora. (...) Se você me perguntar: ‘mas todas as universidades comunitárias aplicam este princípio?’ Eu diria que não” (RONCA, Entrevista, 1997).*

*“... na área acadêmica as mantenedoras não podem ter nenhuma interferência (...) Agora porque elas são mantenedoras, elas que criaram e institucionalizaram, na área econômica-financeira, elas têm possibilidade de fazer a sua intervenção. (...) Vai depender do bom senso do grupo da mantenedora. Se é um grupo que viveu a realidade de uma universidade no concreto, eles vão compreender mais facilmente a necessidade de diversificações em determinados gastos que existem. (...) Se é um grupo que não está acostumado e não viveu essa realidade, como é o meu, fica mais difícil porque são cinco congregações, então é um pouco mais complicado” (TEIXEIRA, Entrevista, 1997).*

*“... nós estamos buscando (...) uma nova gestão, que envolve mantenedora e mantida, porque há três anos atrás a mantenedora ficava completamente fora da Universidade e quem assumia [a direção da UCG] eram os religiosos. Agora há uma proposta de uma gestão diferenciada, colegiada. A Universidade, lógico, tem plenos poderes na área acadêmica, da pesquisa. (..) Agora do ponto de vista financeiro, creio que há uma preocupação maior em assumir o controle do patrimônio, que é dela. (...) Ela tem que duplicar aquele patrimônio para poder servir à comunidade. Eu sempre afirmo: nós somos empregados da Universidade, por mais que a gente tenha amor à Universidade, compromisso, vista a camisa, nós temos uma relação antes de mais nada de patrão-empregado” (CRAVEIRO, Entrevista, 1997).*

Das entrevistas verifica-se a ênfase dos reitores em deixar explícito que as mantenedoras, em geral, *“respeitam a autonomia didático-científica”*, ou seja, as atividades de ensino, pesquisa e extensão seguem as diretrizes emanadas pelas universidades, as mantidas; não obstante, reconhecem alguns casos em que o *“problema da autonomia”* é afetado mas, nunca em suas próprias universidades. O reitor da UCB, Pe. Décio Teixeira, não explicitamente, aponta para uma certa dificuldade de autonomia em decorrência de que a mantenedora da Universidade, a União Brasiliense de Educação e Cultura – UBEC, é formada por cinco congregações:

- Inspeção São João Bosco.
- União Brasileira de Educação e Ensino (Irmãos Maristas).

- Sociedade Madre Mazzarello (Filhas de Maria Auxiliadora ou Salesianas de Dom Bosco).
- Sociedade Porvir Científico (Irmãos das Escolas Cristãs).
- Associação Planalto de Assistência e Instrução Popular (Padres Estigmatinos).

Segundo o reitor, existe uma Assembléia Geral, formada por quinze membros – sendo três representantes de cada congregação – que se reúne uma vez por ano. *“Eles analisam a vida da Instituição e elegem a diretoria geral, que é composta por um membro de cada entidade”*. A cada dois meses, os cinco membros da diretoria se reúnem para apreciar a prestação de contas da parte econômico-financeira, *“...mas eles não podem interferir na área acadêmica”*, diz Pe. Décio. São as congregações que indicam o reitor e, este, os pró-reitores – os quais não têm que ser necessariamente padres: o que importa é o *“critério de competência”*. Embora o reitor afirme não haver interferência na área acadêmica, esta visão mostra-se diferente para o professor Carlos Rocha, da mesma Universidade:

*“Agora é um ponto que a gente já discutiu isso lá na Universidade. Não sei se é esse exemplo, mas aconteceu um fato o ano passado, os alunos junto com alguns professores resolveram trazer aquela deputada, Marta Suplicy, prá falar sobre liberdade sexual, alguma coisa assim (...) e houve um veto da reitoria. Foi um conjunto todo, de todos eles, o reitor e as pró-reitorias de não acontecer a coisa. Saiu nos jornais e tudo, se fosse na UnB não teria problema nenhum. (..) Então é aquela história: a liberdade vai até no ponto que não incomodar o vizinho (...) e a Universidade é uma empresa!”* (Entrevista, 1997).

Paradoxalmente, a mesma deputada que teve seu nome vetado pela reitoria da Universidade Católica de Brasília, não encontrou a mesma barreira na PUC de

Campinas, a qual vive, hoje, o cancelamento de eleições para os cargos-chave da Universidade. Desse modo, o grau de liberdade acadêmica de algumas universidades comunitárias confessionais parece estar vinculado a pelo menos dois aspectos preponderantes: a orientação filosófico-teológica das congregações mantenedoras – umas mais progressistas, outras mais conservadoras – e, a visão de determinadas pessoas ocupantes dos postos mais altos de direção, tanto da mantenedora quanto da mantida, que, muitas vezes, assume uma postura mais conservadora do que aquela própria emanada da orientação filosófica de suas ordens religiosas. De qualquer modo, são situações que ferem o princípio do *“diálogo entre diferentes gerações”*, preconizado por Durmeval Trigueiro, pois, para ele, este *“diálogo”* é imprescindível para o exercício da autonomia a qual deve estender-se *“... a todos os níveis da gestão universitária, não constituindo monopólio de nenhum deles, ainda dos que se encontram na cúpula”* (1967, p. 69).

No caso da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, também o reitor é escolhido pela Missão Salesiana de Mato Grosso – MSMT, a mantenedora da Universidade, e os pró-reitores são escolhidos pelo reitor porém, neste caso, todos são sacerdotes e seus nomes são também referendados pela congregação, embora esta não seja uma cláusula estatutária. Mesmo sob indicação do reitor, nota-se a interferência da Missão Salesiana no deslocamento eventual de pró-reitores para execução de trabalhos em outras entidades mantidas, interrompendo-se o mandato de quatro anos previsto para seus exercícios. Para o reitor da UCDB, no entanto, o fato de serem todos sacerdotes *“garante a manutenção da filosofia institucional”*. São suas as palavras:

*“... eu acho que mais cedo ou mais tarde vai se chegar a isso, é preciso amadurecer um pouquinho porque estamos em fase inicial, não é porque a gente não tenha leigos competentes, mas o problema*

*[consiste em] manter, fixar a filosofia e as linhas mestres, depois não tem problema nenhum” (MARINONI, Entrevista, 1997).*

Dessa afirmação é possível indagar: o fato de garantir a presença de sacerdotes na direção das universidades comunitárias confessionais estaria preservada a sua identidade católica? Michel Falise considera o fato sob dois aspectos: um positivo, já que por serem confessionais, há uma “*vantagem considerável*” em contar com a presença de religiosos em seu meio. O segundo significa um risco: “*consiste em que estes clérigos, e mais ainda os leigos que trabalham na mesma Universidade Católica, estimem que esta presença de sacerdotes, religiosos e religiosas garante por si só a identidade católica; que a garante de modo duradouro e que não é preciso se inquietar pela difusão e o progresso desta preocupação pela especificidade cristã, e, a fortiori, por inscrevê-la, de modo explícito, num projeto de instituição. (...) O projeto de uma Universidade Católica não é exatamente, nem (...) exclusivamente, o de uma autoridade episcopal diocesana, ou de uma congregação religiosa ou de sacerdotes, religiosos que trabalham na universidade. É, em primeiro lugar, o de uma comunidade universitária com todos aqueles que ela reúne. É importante que o maior número deles se expresse no projeto e se reconheçam nele incluída e, de maneira principal, a componente ‘identidade católica’ do projeto” (1992, p. 29-30).*

Acrescente-se às considerações de Falise, o fato de que nem todos os sacerdotes entendem a universidade como local privilegiado de produção e transmissão de conhecimentos, na qual devem prevalecer a pluralidade de idéias e a liberdade acadêmica no ensino, na pesquisa e na extensão. Sem essa compreensão, a

tendência é transformar a universidade em extensão de suas paróquias, desviando-a de suas verdadeiras funções.

A este respeito, não se pode deixar de mencionar a pesquisa coordenada pelo Pe. José Carlos de Lima Vaz, intitulada **A Universidade Católica no Brasil**, na qual foram levantados e analisados dados sobre a presença de sacerdotes nas universidades. Uma das conclusões aponta como um dos fatos que “*mais chama a atenção*”, o “*desconhecimento ou despreparo dos dirigentes da Igreja quando, em casos locais, procuram atuar nas Universidades, criando situações embaraçosas para sua autonomia e tentando reduzi-las a modelos de ação pastoral inadequados para a especificidade da ação universitária*” (1981, p. 11).

Outro dado interessante que complementa esta análise é a pesquisa já comentada na introdução desta tese, a qual demonstra que apenas 6% dos alunos entrevistados da UCDB identificam a característica cristã-comunitária da Universidade “*nas práticas ou posturas dos padres – reitor e pró-reitores*”, confirmando assertiva de Falise segundo a qual a presença dos religiosos não garante a “*identidade católica*” da instituição. Desse modo, é necessário que as universidades comunitárias confessionais repensem o aspecto da autonomia em relação às entidades mantenedoras, a exemplo da PUC de São Paulo.

Em seu estudo intitulado **Autonomia e Confessionalidade**, Gustavo Alvim, da UNIMEP, afirma que as universidades privadas têm pela frente “*... um penoso aprendizado no que tange ao relacionamento com as mantenedoras. Será, por certo, um exercício conflituoso, cheio de contradições, mas necessário, se se compreender a autonomia não como uma concessão pura e simples do Estado ou das*



*mantenedoras, mas decorrência lógica dos objetivos da universidade e sua missão na sociedade, que só poderão ser bem cumpridos se houver, nela, liberdade de decisão e de ação”.*

Os aspectos apontados pelo autor tornam-se mais difíceis de serem efetivados ou desenvolvidos quando se pensa no segmento das universidades estritamente particulares, pertencentes a um só dono ou grupo econômico, nas quais, via de regra, o proprietário é também o reitor da instituição, ferindo o princípio da autonomia. *“Numa interpretação equivocada dos objetivos de autonomia, as mantenedoras privadas a têm, freqüentemente, interpretado como liberdade de atuação no mercado de serviços educacionais. A autonomia é vista exclusivamente da perspectiva administrativa e financeira e passa a ser atributo da mantenedora e não da universidade. Professores são contratados ou despedidos em função de interesses puramente comerciais ou de controle político sobre o corpo docente. (...) Nestas condições, a autonomia da universidade é seriamente ameaçada pelo controle das mantenedoras. Mais do que isto, a universidade se afasta dos ideais acadêmicos de promoção da excelência no ensino e na pesquisa, aos quais a autonomia deveria estar subordinada”* (DURHAN, 1998a, p. 39, grifo da autora).

Analisando estas considerações é possível apontar uma característica diferenciadora, em relação à autonomia, no que diz respeito às universidades comunitárias e as universidades empresariais? Pelos dados aqui apresentados e analisados, pode-se afirmar que sim, tendo em vista especialmente dois indicadores: o primeiro é que nas universidades empresariais, o proprietário da entidade mantenedora, geralmente, é também o proprietário e o reitor da entidade mantida. O

segundo aspecto é o fato de essas universidades estarem adotando modelos empresariais de gestão, visando a obtenção do lucro de seus empreendimentos educacionais, além de estarem “*profissionalizando*” as reitorias, contratando profissionais com reconhecida experiência universitária, tendo sido ocupantes do posto de reitor nas melhores universidades brasileiras. São os casos de Roberto Leal Lobo e Silva Filho, ex-reitor da USP e atual reitor contratado da Universidade de Mogi das Cruzes – UMC e de Paulo de Alcântara Gomes, ex-reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ e atual reitor contratado da Universidade Castelo Branco. Essas universidades investem em “*programas de qualidade e planejamento estratégico*” com vistas a melhorar a imagem da instituição na sociedade, por isso apostam em campanhas de publicidade para atrair os seus “*futuros clientes*” (Folha de São Paulo, 28-12-98).

Sobre a relação entre mantenedora e mantida, assim se manifesta Edson Franco, reitor da Universidade da Amazônia e atual presidente da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior – ABMES: “... *o artigo 20 da nova LDB [permite] a existência de entidade mantenedora de uma só pessoa e a mantenedora com fins lucrativos e até as sociedades comerciais. O Decreto nº 2.207/97, nesse campo, além de padecer de inconstitucionalidade, foi de uma infelicidade jurídica de fazer inveja a neófitos. Tentou assumir ‘funções’ do Código Civil para regular entidades mantenedoras. Tentou condenar mantenedores ao ‘romantismo pedagógico’ ou ao ‘ostracismo educacional’ (...) Não é lícito no país o trabalho escravo (sem remuneração) e isto vem sendo combatido ferozmente pela mídia. (...) O governo quer, contudo, condenar as pessoas que compõem as entidades*

*mantenedoras ao trabalho escravo e gratuito, contra a Lei Maior. A universidade é autônoma em relação à sua entidade mantenedora, mas não é soberana. Talvez em alguns casos possa ter havido ou haver tolhimento de autonomia, mas a regra não é esta e nem deve sê-lo”* (FRANCO, apud ALMEIDA, 1997, p. 133).

O representante da ABMES deixa claro o seu posicionamento frente a questões polêmicas: controle governamental sob as suas entidades, inclusive quanto a não remuneração dos dirigentes das mantenedoras, conforme previa o inciso quinto, do artigo segundo do Decreto nº 2.207: *“As entidades mantenedoras das instituições privadas de ensino superior que se revestirem de finalidade não lucrativa deverão comprovar a não-remuneração ou concessão de vantagens ou benefícios, por qualquer forma ou título, a seus instituidores, dirigentes, sócios, conselheiros ou equivalentes”*. No Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, que revogou o anterior, em que pesem as críticas dos *“privatistas”*, o inciso permaneceu tal como antes; não obstante, as denúncias de enriquecimento ilícito de proprietários de universidades estritamente particulares continuam a aparecer na mídia, conforme aquelas já relatadas no capítulo dois.

Ainda com relação ao posicionamento da ABMES, sobressai nas análises de seu presidente a idéia de que o aluno é, em primeiro plano, um *“cliente”* a ser atendido: *“pensando no nosso alunado, na maioria dos casos, os entendemos como simples **clientes**, quando eles também têm a peculiaridade de serem, pela própria condição da aprendizagem, **participantes** do processo educativo”* (FRANCO, 1987, p. 4, grifos do autor). Nesse mesmo artigo o autor afirma que as mantenedoras não possuem um panorama de estabilidade diante das políticas educacionais para o setor, e

portanto, vivem em “*verdadeiras ‘ilhas’ cercadas de governo por todos os lados*” (Ibid., p. 5). Nos dois itens seguintes, Edson Franco deixa bastante claro o entendimento da Associação das Mantenedoras em relação às suas mantidas:

“– *nossas mantenedoras, por terem de buscar ‘reforços’ para sua própria sobrevivência, acabam se **distanciando** bastante do próprio processo educativo, em si mesmo considerado, cometendo à instituição mantida essa exclusiva responsabilidade. Em contrapartida, por não conhecerem a **dimensão dos problemas institucionais**, nossas entidades mantidas acabam por se tornarem **herméticas** e não terem bons canais de comunicação – de mão dupla – com o alunado, deixando-o ao sabor daquilo que de fora recebem e pelo que são mais sensíveis;*

– *nossas mantenedoras não tiveram ainda suficiente tempo para buscarem a criatividade necessária, a fim de dimensionarem **fontes alternativas de recursos**, além das anuidades, capazes de permitirem o seu crescimento qualitativo, ou, ao menos, uma situação menos desconfortável, que atualmente vivem. Em contrapartida, nossas entidades mantidas não possuem quaisquer **movimentos** interiores que sejam capazes de interagir na sua interface interna e proporcionar o desenvolvimento auto-sustentável da motivação de professores, de funcionários e de alunos” (Ibid., p. 5, grifos do autor).*

O presidente da ABMES, em síntese, reclama pelo fato de as mantenedoras, estando preocupadas em “*buscar reforços para sua sobrevivência*”, não terem condições de acompanhar o processo educativo mais de perto, com maior presença. Esta tarefa é deixada para as mantidas que, segundo ele, desvalorizam a “*dimensão dos problemas institucionais*” e acabam deixando que ideologias externas influenciem

seu alunado – este, por não estar organizado para se voltar diretamente contra o poder instituído, ou seja, o Estado, acaba dirigindo-se contra as próprias entidades (mantenedoras e mantidas) empunhando a sua maior bandeira: “*contra as mensalidades abusivas*”, pois é isto de imediato que impede muitos alunos de continuarem estudando.

Edson Franco critica ainda, o fato de as instituições mantidas não se mobilizarem para a “*busca de fontes alternativas de recursos*”, o que as torna totalmente dependentes das mensalidades escolares, bem como de suas mantenedoras.

Diante do posicionamento do representante das entidades mantenedoras, crê-se que o processo de autonomia em relação às suas mantidas, longe de ser um assunto esgotado, deve passar por uma longa fase de discussão a qual deverá levar em consideração a heterogeneidade existente no sistema de ensino superior privado.

Raulino Tramontin faz a seguinte análise: “*pelos dados que disponho, mais de 68% das mantenedoras são familiares. Isto significa que as mantenedoras detêm o poder. Todavia, o que é mais interessante observar é que a composição dos colegiados superiores das universidades é dominada pela mantenedora. O levantamento da composição do Conselho Universitário e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão revela que a maioria absoluta destas 68% detêm o comando destes órgãos, tornando verdadeira a afirmação de que quem detém a autonomia, em verdade, é a mantenedora e não a universidade. Existem, contudo, algumas exceções, como é o caso das confessionais e comunitárias onde há predominância de representações várias tornando os colegiados mais democráticos. Há ainda uma diferença fundamental nas universidades particulares: uma tem reitor dono, outras*

*reitor funcionário e tanto um como o outro seguem as regras dos donos. Eu diria que a existência de donos não deveria prejudicar a qualidade da proposta da universidade desde que houvesse responsabilidade e ética dos mantenedores, coisa difícil de ser comprovada hoje, pois as práticas canibalescas são freqüentes”* (TRAMONTIN, apud ALMEIDA, 1997, p. 168).

A análise do autor revela que tratar de autonomia e gestão democrática, para uma boa parte do ensino superior privado, significa mexer na estrutura de poder já consagrada pelas mantenedoras. Por outro lado, ao apontar as “*exceções*” – as “*confessionais e comunitárias*” – como sendo aquelas em que a gestão é “*mais democrática*”, Tramontin realmente aponta para um dado que não pode ser tomado em seu aspecto generalizante – os casos da PUCCAMP e UMESP são exemplos flagrantes de desrespeito à autonomia universitária, ingerência do poder da mantenedora, violação das regras de gestão democrática.

No caso das universidades comunitárias confessionais há que se levar em consideração os propósitos eclesiais sob as quais elas foram construídas, estando, portanto, vinculadas às igrejas – estas possuem “*uma particular visão do mundo e das pessoas*”, baseando-se em “*uma filosofia iluminada pela fé*” (ALVIM, 1995, p. 15). Com base nesse pressuposto, o autor citado questiona a possibilidade da existência dos princípios da autonomia nessas instituições para, ao final de seu estudo, chegar a algumas conclusões:

- nas universidades comunitárias confessionais, os motivos das crises têm surgido menos por “*motivos ideológicos*” e mais por “*razões de ordem*

*administrativo-financeira*”, pois o cerne da questão é a disputa pelo poder;

- via de regra, as igrejas concebem suas instituições educacionais como *“meio útil para se reproduzirem”*, desrespeitando os objetivos básicos da universidade. *“Ao invés de vê-la como um bem da sociedade, a Igreja tende a enxergá-la como de sua propriedade”* (Ibid., p. 105).
- a autonomia entre mantenedora e mantida somente existirá na medida em que ambos *“...convergirem para uma proposta de objetivos comuns e exeqüíveis, que resguarde a utopia necessária, no que tange ao ensino, pesquisa e extensão, e que seja plenamente aceita pela comunidade universitária, incluída nesta a mantenedora”* (Ibid., p. 107).

Dentre o conjunto das universidades comunitárias pode-se destacar duas experiências que poderiam tornar-se exemplos para as demais, especialmente se mantenedora e mantida tiverem os mesmos compromissos ou *“objetivos comuns e exeqüíveis”*, como diz Alvim.

A primeira é a experiência da PUC de São Paulo, cujo processo de eleições diretas já faz parte de sua história. Para Fávero, esta é uma *“exceção exemplar”* e significa um marco na *“história das universidades brasileiras”*. Segundo a autora, a PUC *“... só chegou a dar esse passo, porque, apesar de ter ainda uma estrutura autocrática, já havia espaço para a participação da comunidade, dentro de um modelo que Paul Singer denominou de ‘autogestionário’*. A partir de uma atitude decisiva de seus responsáveis maiores, principalmente do Chanceler, não foi nem

*mesmo necessária a aprovação de novos estatutos para se fazer a transição de um modelo de estrutura autoritária para um modelo democrático, onde todos os membros têm o direito de discutir, de serem ouvidos e de votar na eleição de escolha de seus dirigentes. Nesse sentido, a PUC de São Paulo nos dá outra lição: um estatuto democrático não significa uma prática democrática, mas esse instrumento é que deverá ser a normalização de uma prática. Mas, sabe-se, o exemplo da PUC/SP não deixa de ser incômodo para outras universidades confessionais” (1981, p. 36).*

Toda a transição que a PUC de São Paulo viveu, teve na figura de Dom Paulo Evaristo Arns, à época presidente da mantenedora, a Fundação São Paulo, grão-chanceler da Universidade e arcebispo metropolitano de São Paulo, um papel preponderante: sua luta em favor dos direitos humanos, contra as injustiças sociais e a denúncia de torturas e prisões políticas efetuadas pela ditadura militar refletiram também no interior da PUC. Mesmo tendo um estatuto “*autocrático*” – como afirma Fávero – o qual conferia ao grão-chanceler máximos poderes, tais como o de escolher e o de nomear o reitor e o vice-reitor comunitário, aprovar e nomear os vice-diretores comunitários, além de “*vetar qualquer indicação de professor para o magistério ou cargo de direção*” ou revogar deliberações das unidades acadêmicas que ferissem os “*princípios da doutrina e moral cristãs*” (WANDERLEY, 1987, p. 74), Dom Paulo resolveu desencadear o processo de consulta à comunidade universitária para a escolha de reitor. Esta atitude originou, por sua vez, movimentos de eleições diretas para os outros cargos da Universidade, inclusive as indicações dos representantes de docentes, discentes e administrativos para os órgãos colegiados. Mesmo enfrentando crises, é



esta a tônica que ainda permanece como característica central de gestão da Universidade, conforme relata a professora Terezinha Rios:

*“... o secretário geral da mantenedora é o vice-reitor administrativo [da Universidade]. Aqui na PUC nós tivemos essa grande vitória (...) e nós conseguimos uma coisa muito boa que é essa articulação entre o administrativo e o acadêmico e temos isso também nos próprios Conselhos, na articulação entre os Conselhos. Nós levamos um projeto ao Conselho de Administração e Finanças, um projeto que na análise daqueles conselheiros é um projeto caro (...) mas se a voz do acadêmico é forte no sentido de mostrar a necessidade da prioridade, a gente tem essas possibilidades, eu acho que isso também configura uma maneira diferente de gestão” (Entrevista, 1997).*

Desse modo, a experiência da PUC demonstra a possibilidade do respeito à autonomia e o exercício da democracia: por meio da composição dos conselhos, das eleições para os cargos majoritários, da circulação do poder e mecanismos de decisão interna – todas essas características que fazem da participação não uma estratégia de cooptação, mas sim de efetiva influência no poder decisório. Fávero constata, por outro lado, que nas “*universidades particulares*”, de maneira geral, não existe nenhum tipo de participação da comunidade acadêmica para a escolha de seus dirigentes – estes são normalmente designados entre as “*pessoas de confiança*” dos representantes da mantenedora, ou do próprio reitor, as quais participam de vários órgãos ao mesmo tempo, “*... o que implica grande concentração de poder nas mãos de poucos*” (1981, p. 35). Para a autora, o caso da PUC de São Paulo não deixa de ser uma clara manifestação de que “*... um dos melhores caminhos para a democratização da universidade é garantir o cunho democrático dos mecanismos internos de participação, representação e decisão*” (Ibid., p. 39).

O outro exemplo que se pretende destacar neste item refere-se à maneira como são geridas as universidades comunitárias não-confessionais. No lugar de terem

como mantenedoras congregações religiosas, essas instituições estão vinculadas a fundações compostas por representantes de vários segmentos, tanto da comunidade interna quanto externa. Os professores de três universidades comunitárias gaúchas assim se manifestam a respeito do relacionamento entre mantenedora e mantida:

*“O presidente da FIDENE, a mantenedora, é escolhido por uma assembleia composta, na maioria, por professores. Embora hoje não esteja no estatuto, faz parte da prática da Instituição: o presidente da mantenedora ser o reitor da Universidade. Tem eleição pra reitor na qual participam professores, alunos e funcionários. E esse reitor acaba ficando como presidente da FIDENE e o secretário executivo da mantenedora é o vice-reitor de administração da Universidade. (...) no processo de avaliação uma das propostas que a gente tá discutindo (...) é de poder formalizar, necessariamente que a Universidade deve assumir o controle sobre a direção da FIDENE porque existe um conjunto de mantidas que têm uma certa independência do ponto de vista gerencial delas. A gente quer que a Universidade controle. A mantenedora existe em função da Universidade, pelo menos é a visão de um grupo, porque a FIDENE só existe hoje porque tem a Universidade, há um tempo atrás não”* LOPES, Entrevista, 1997).

*“... ao nos transformarmos em Universidade, nós consideramos o seguinte: o próprio reitor vai ser também o presidente da mantenedora, porque ele percebe efetivamente qual o projeto de universidade que nós queremos e não vai haver uma pessoa completamente alheia a esse projeto que vai interferir na sua execução. Então o reitor também é o presidente da mantenedora. Agora ele é o presidente, mas os demais são da comunidade e tem o representante de professores, de alunos, dos funcionários e da comunidade. (...) Nós temos também eleição direta pra reitor, vice-reitor e os pró-reitores são cargos de confiança, pra ter uma identidade de missão (...) os Chefes de Departamentos e Coordenadores também [são escolhidos por] eleição direta”* (LARA, Entrevista, 1997).

*“A Universidade de Passo Fundo (...) é mantida pela Fundação Universidade de Passo Fundo. De quem é essa Fundação? (...) é dos professores da Universidade. Então lá a gente costuma dizer o seguinte: a Fundação é dos professores, mas a Universidade é Comunitária. (...) Nós temos de prestar conta de tudo, só que o dinheiro do qual nós prestamos contas ao Ministério Público não veio do Estado, ele vem do aluno que está sustentando seu estudo, então se essa Instituição quebrar, deixar de funcionar, o Ministério Público faz um leilão, como qualquer leilão, onde o dinheiro apurado já tem destino definido, pra quem? Para as instituições de caridade da*

*cidade ou da região. (...) Houve uma época em que o aspecto financeiro da Universidade – de 25 a 30% – era proveniente da contribuição dos alunos e o resto era a Fundação que arcava, através de outras formas de recursos; hoje acho que 70% dos recursos vêm da Universidade [das mensalidades] e a Fundação muito pouco está mantendo...” (NAUYORKS, Entrevista, 1997).*

Os depoimentos dos entrevistados apontam para alguns elementos importantes:

- nas universidades comunitárias não-confessionais é comum a prática de eleições para os cargos de reitor, pró-reitores, chefes de centro e outros postos. Na UPF há “*eleições para reitor e vice-reitores desde 1968*”, segundo o professor Luiz Carlos Nauyorks; portanto, há a circulação do poder e de decisões. Além disso, o reitor da mantida é, geralmente o presidente da mantenedora, isto para garantir que os projetos da universidade sejam realmente executados da forma como foram construídos e não sofram desvios de interpretação de “*uma pessoa completamente alheia a esse projeto*”, conforme afirmou a professora Elizabeth Lara, da UNISC.
- na composição da Fundação/mantenedora há assento garantido para representação e participação da comunidade, como também na gestão da entidade mantida<sup>24</sup>;

---

<sup>24</sup> Para efeito de maior compreensão, é possível verificar como se compõem as assembleias gerais de algumas universidades comunitárias não-confessionais. A **FIDENE-UNIJUI** é composta pelo presidente, por representante das seguintes entidades: Sociedade Literária São Boaventura, Governo do Estado, Associação Comercial e Industrial, Trabalhadores Urbanos, Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Profissionais Liberais de Nível Superior, Igrejas, Poder Executivo de cada Município que contribui com a Fundação, Poder Legislativo de cada município, Entidade brasileira que contribui uma vez, Entidade brasileira que contribui parcialmente, Entidades Conveniadas, Administração Superior da Universidade, Diretor da escola de 1º e 2º graus, Quatro funcionários e representante dos alunos de cada unidade universitária e da escola de 1º e 2º graus. A **Fundação Regional Integrada – FURI**, mantenedora da **URI**, assim compõe a sua assembleia geral: presidente, representante do governo do Estado, presidente da Associação Comercial e Industrial do Município sede de cada campus, prefeito municipal da sede de cada um dos campus, representante do poder executivo, presidente da Câmara, representante do corpo docente das escolas de 1º e 2º graus de cada município por campus, três professores de cada campus e um aluno de cada campus (NEVES, 1995, p. 26). A **Fundação Vale-paraibana de Ensino**, mantenedora da **UNIVAP**, possui em seu Conselho Deliberativo membros natos que são: presidente, vice-presidente, diretor de planejamento, administração e finanças, reitor e vice-reitor da UNIVAP, diretores dos institutos da UNIVAP, diretor do Colégio de Aplicação da UNIVAP, secretário geral da UNIVAP, chefes de departamentos e coordenadores de cursos da UNIVAP; os membros indicados são os representantes das seguintes instituições: Prefeitura Municipal de São José dos Campos, Câmara Municipal, Associação Comercial e Industrial, Subseção da OAB, Associação dos Engenheiros e Arquitetos, Associação dos Economistas, Instituto Tecnológico de Aeronáutica – ITA, Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais – INPE, Lion Clube e Rotary Club de São José dos Campos (www.univap.br, 1999).

- algumas instituições mantidas estão superando as suas entidades mantenedoras, as Fundações, em termos de volume de recursos financeiros e da própria inserção das universidades na sociedade; isto gera um sentimento na comunidade acadêmica de que a “*universidade deve assumir o controle sobre a direção da mantenedora*” – como expressou o professor Fernando Lopes, da UNIJUÍ – já que “*não é pela mantenedora que se caracteriza o comunitário e sim pelas mantidas*”, conforme afirmação de Nauyorks.

A respeito da representação da comunidade externa, é importante verificar dois depoimentos:

*“... as instâncias de gestão da mantenedora são formadas fundamentalmente por pessoas da Universidade [UNIJUÍ]: professores e representantes da comunidade (...), tem um Conselho Comunitário que toma as decisões, tira orientações com relação aos caminhos que a Universidade deve seguir. (...) Quando vai se discutir um determinado programa, normalmente se discute com os movimentos organizados da sociedade. Por exemplo: se vai discutir um problema de educação popular é chamada a Secretaria de Educação, é chamado o Sindicato de Professores, são chamadas pessoas ligadas ao poder político prá discutir, é chamado o pessoal ligado à educação junto ao Movimento Sem-Terra e se discute o desenvolvimento do programa” (LOPES, Entrevista, 1997).*

*“... a mantenedora é uma associação formada pelo reitor, representante dos professores e da comunidade, sempre, eles é que gerenciam toda a parte administrativo-financeira junto com o Conselho Universitário; claro que neste Conselho participam pessoas do poder municipal, da área jurista, das escolas, eles participam desses Conselhos e contribuem com aquela visão da comunidade prá própria universidade. Agora no Conselho Universitário aumentou mais, o regimento foi reformulado e a mantenedora sempre é da comunidade. Formada por pessoas da comunidade [que são indicadas através] das associações de classe, escolas, os prefeitos (...) inclusive nós temos o rodízio de prefeitos da nossa região, cada vez um está lá para se inteirar com a Universidade [UNISC], trazer os anseios e interferir nas decisões. Isto é indispensável, esta é uma questão muito democrática, que a gente batalha muito, é muito transparente...” (LARA, Entrevista, 1998).*

O “*modelo*” de gestão das universidades comunitárias não-confessionais parece conseguir articular a participação da comunidade externa com os mecanismos de participação interna, assegurando a representação, de forma “*democrática e transparente*”.

As experiências dessas universidades estão presentes na base de argumentação dos representantes do segmento comunitário como sendo o “modelo inspirador” de seu movimento, influenciando inclusive na definição do nome e do conceito de **universidade comunitária**. Entretanto, nota-se que a influência, até o momento, está presa no discurso, tornou-se figura de retórica e não mexeu estruturalmente no exercício do poder e na implantação do “*modelo*” de gestão das universidades comunitárias confessionais. Este é um nó górdio e, mais uma vez, entende-se porque os professores e representantes do sub-conjunto comunitário não-confessional acreditam que ele seja são **mais comunitário, mais público e mais alternativo** do que o sub-conjunto comunitário confessional. Sem dúvida, o modelo de gestão das comunitárias confessionais vincula-se ao perfil de suas mantenedoras: mais tradicionais e resistentes quando o assunto é divisão de poderes.

Tomado em seu conjunto, este é um aspecto que dificulta o segmento das universidades comunitárias em fazer cumprir a sua função pública, na afirmação de Wanderley; para ele a “*gestão democrática*” dessas instituições é difícil de ser exercitada porque, no que diz respeito às mantenedoras, “*ela significa a democratização dos órgãos decisórios (...) com a participação de representantes das suas comunidades universitárias, e com possibilidades de se abrirem para representações da sociedade civil...*” (1988, p. 369). Para as instituições universitárias,

esse tipo de gestão representa a “*democratização das relações de poder*” – fato contra o qual historicamente, os dirigentes de ambos os lados (mantidas e mantenedoras) têm oferecido resistência.

Para o atual reitor da PUC de São Paulo, esse é um processo gradativo de amadurecimento das universidades comunitárias, as quais, premidas talvez pela própria legislação governamental sobre autonomia, passam a pressionar suas entidades mantenedoras. Falando a esse respeito, assim se manifesta o reitor:

*“... nós devemos caminhar também para uma transparência na gestão administrativo-financeira. A comunidade com a qual nós interagimos tem que saber o que nós arrecadamos, o que nós gastamos e quais são as prioridades que nós temos em termos de receitas e despesas. Nesse sentido, numa universidade comunitária, a participação dos órgãos colegiados, a meu ver, é fundamental. Órgãos colegiados que sejam de ensino, de pesquisa ou de administração, finanças, ou órgãos colegiados voltados para questões comunitárias, estudantes, eles têm que ter uma participação de professores, funcionários e alunos nas suas diversas instâncias. (...) **há uma diversidade entre as universidades comunitárias.** A LDB ajuda muito a gente nesse processo de democratização, eu acho que isso é uma questão de democratização da universidade. A LDB prevê a autonomia da universidade em relação a mantenedora. Nesse sentido eu vejo que **nós poderemos avançar mais em algumas universidades que não têm essa marca**” (RONCA, Entrevista, 1997, grifos nossos).*

As palavras do presidente da ABRUC não deixam dúvida: em seu conjunto, falta às universidades comunitárias a implementação e/ou criação de processos democráticos internos. Para incorporarem e assumirem um “*caráter público*”, certamente os mecanismos de gestão e autonomia deverão ser amplamente discutidos e implementados (ou implantados), tendo em vista aquilo que Durmeval Trigueiro chamou de “*vontade comum*” – a fonte de poder da universidade – e de “*gestão acadêmica*” – instância na qual devem ser decididos os interesses do ensino, da pesquisa e da extensão.

### 3.3 O significado da extensão na universidade comunitária

Para dar início à análise sobre o significado de extensão presente nas universidades comunitárias, alguns depoimentos dos professores entrevistados para esta tese são elucidativos:

*“A marca da Universidade [UNIJUÍ] sempre foi a produção de conhecimento a partir do trabalho de extensão, e essa produção, por exemplo, nós temos o material produzido pelas pessoas da comunidade, pessoal que trabalha no Movimento Sem-Terra, Assentados (...) eles produzem intelectualmente também, existe um trabalho de sistematização junto com os professores; isso tira o perfil assistencialista porque (...) eles produzem conhecimento, eles fazem com que haja reflexão sobre aquilo que é produzido dentro da Universidade” (LOPES, Entrevista, 1997).*

*“Quando a gente pensa a extensão como parte do projeto de uma universidade, nós estamos pensando num certo modo de construção de conhecimento, nós estamos pensando que o conhecimento tem que ser construído a partir dos dados da realidade, de necessidade da maioria da população; é este vai-e-vem, este intercâmbio permanente, essa idéia de mão dupla que a extensão faz, ela é perfeita do ponto de vista conceitual, quando você concebe o conhecimento dessa forma. Então, prá mim, o que está na base da não realização da extensão e do pouco sentido que ela faz dentro da universidade é exatamente isso, quer dizer, o modo como nós pensamos o conhecimento nesse projeto utópico, é muito diferente daquilo que nós realmente fazemos...” (MAZZILLI, Entrevista, 1998).*

*“Eu acho que a extensão é assistencialista quando ela está voltada apenas prá fora e, portanto, ela atende meio aleatoriamente as demandas que vão aparecendo, quer dizer, é o pobre que bate à minha porta e então eu faço um projeto prá atendê-lo, atendo essa ou aquela comunidade etc. Eu acho que a verdadeira extensão da universidade comunitária está na articulação com o ensino e a pesquisa que se faz ali e a criação de projetos que possam estar, por meio dessa pesquisa, por intermédio desse ensino, viabilizando o trabalho da universidade. Talvez fosse até meio herético dizer que a (...) universidade estará fazendo uma extensão de boa qualidade se ela tiver o ensino e a pesquisa bem solidificados e com isso, esses profissionais formados por ela, podem estar atuando na sociedade de uma maneira mais dinâmica” (RIOS, Entrevista, 1998).*

A compreensão desses três professores: da UNIJUÍ, da UNIMEP e da PUCSP, a respeito da extensão universitária não está fora do campo das discussões encetadas pelos estudiosos do ensino superior, sobretudo no que se refere ao seu significado na universidade. A polêmica sobre o fato de que a extensão universitária possa assumir, ou não, um caráter assistencialista, também não é preocupação exclusiva das instituições comunitárias mas, de igual modo, ocupa as reflexões de professores e estudantes das universidades públicas.

Busca-se como referência inicial, para discutir o “*ponto de vista conceitual*”, uma leitura quase obrigatória: Paulo Freire e sua obra intitulada **Extensão ou Comunicação?** Nesta obra, o autor preocupa-se, fundamentalmente, em analisar o significado semântico do termo “*extensão*”, tendo como base o trabalho desenvolvido pelo Instituto de Capacitación e Investigación em Reforma Agrária, em Santiago de Chile, assim como sua própria experiência nos movimentos populares brasileiros, antes de seu exílio, em 1964. Após mostrar os vários “*sentidos*” atribuídos à palavra extensão, Freire chega à conclusão de que a explicação normalmente atribuída ao termo é o de uma “*ação extensionista*” que vê o homem como “*coisa*” ou “*objeto*” de persuasão e domesticação; a extensão, assim compreendida, é uma ação que se estende daqueles que sabem e produzem conhecimento para os sujeitos não portadores de saber e nem produtores de conhecimento. “*Levar o conhecimento*”, nesse sentido, torna-se via de mão única, já que os homens são vistos como sujeitos a-históricos que, por não compreenderem o mundo, são incapazes de transformá-lo.

Paulo Freire assim afirma: “*Nem aos camponeses, nem a ninguém, se persuade ou se submete à força mítica da propaganda, quando se tem uma opção*



*libertadora. Neste caso, aos homens se lhes problematiza sua situação concreta, objetiva, real, para que, captando-a criticamente, atuem também criticamente, sobre ela*” (1982, p. 24). Desse modo, a expressão “*extensão educativa*” está vinculada a uma concepção de homem “*fora do mundo*” e das condições objetivas de alienação; portanto “*extensão*”, transforma-se em um simples “*ato de transferência*”, no qual o homem não é capaz de apreender, problematizar a sua realidade e, criticamente, mudá-la.

Calcado nos pressupostos do humanismo, o autor afirma que a apropriação do conhecimento pelo homem, quando se dá de forma crítica – o que somente acontece por um processo de conscientização – não pode ser denominada como atos de extensão, já que esta não preconiza a ação do homem sobre o mundo. Ao contrário, a apropriação crítica impulsiona os indivíduos a assumirem “... *o verdadeiro papel que lhes cabe como homens*”, ou seja, “... *o de serem sujeitos da transformação do mundo, com o qual se humanizem*” (Ibid., p. 36).

Assim entendido, o trabalho do agrônomo, do assistente social, do educador, não deve ser de “*adestramento*” ou “*domesticação*”. Segundo o autor, deve haver uma “*relação comunicativa*” entre sujeitos, na qual exista um processo coletivo de construção do pensamento; enquanto no termo extensão a relação é de “*sujeito e objeto*”, isto é, uma relação passiva em que o objeto – o dominado – é transformado em “*paciente*” do saber comunicado pelo sujeito – o dominante, no termo “*comunicação*” a relação é de “*reciprocidade*”, é de construção e desconstrução do conhecimento.

“*A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores...*” (Ibid., p. 69).

As concepções freirianas foram marcantes nos movimentos populares pré-64 e, como se viu no capítulo dois, influenciaram também, ideologicamente, o Movimento Comunitário de Base, no Rio Grande do Sul. Não por acaso, as universidades comunitárias não-confessionais, as gaúchas, nasceram com a marca da participação popular; conseqüentemente, a forte inserção nas comunidades locais e regionais lhes possibilitaram a “*construção do conhecimento*” alicerçada nos “*trabalhos de extensão*”, conforme afirmou o professor Fernando Lopes, da UNIJUÍ. Na prática, o trabalho desenvolvido na origem daquelas universidades aproximava-se muito mais do conceito de “*comunicação*” do que propriamente do de “*extensão*”, conforme Paulo Freire vinha refletindo.

É importante registrar que, até a década de 60, experiências isoladas de extensão foram registradas no Brasil. Entre estas destacam-se, resumidamente:

- a) entre 1914 e 1917, o desenvolvimento de cursos de pequena duração, na Universidade Popular da Universidade Livre de São Paulo, abrangendo os mais variados temas; para Gurgel, esta “*representa, indubitavelmente, a primeira experiência de extensão universitária, surgida por iniciativa de uma instituição de educação superior*” (1995, p. 4);
- b) em 1920, a criação da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa/MG, com a adoção do “*padrão americano de prestação de serviços comunitários rurais*” (TAVARES, 1997:37);
- c) nos anos 30, sob influência dos elaboradores do “*Manifesto dos Pioneiros da Educação*”, a extensão passa a fazer parte da defesa de intelectuais, entre eles Fernando de Azevedo, que vislumbravam na instituição universitária uma tripla

função: elaborar, ensinar e divulgar o conhecimento produzido. Em 1931 a extensão é formalmente referenciada como atividade que deveria ser assumida pela universidade; esta idéia estava contida no Estatuto da Universidade Brasileira. Além disso, em 1938, com a criação da UNE, a idéia de extensão ganha “*maior força*” sendo veiculada a uma “*atividade eminentemente discente*” (GURGEL, 1995, p. 4);

d) na década de 60, os estudantes intensificaram a luta por um Projeto de Reforma Universitária que colocasse a universidade e o seu saber a serviço da sociedade. Para Gurgel, o “*grande momento da afirmação da extensão no Brasil, por via do movimento estudantil, dá-se no início dos anos 60, quando a UNE cria o Centro Popular de Cultura – CPC, mediante uma aliança entre universitários progressistas, visando uma maior aproximação com as classes populares...*” (Ibid., p. 4). Nesse período o autor registra ainda as experiências desenvolvidas pelo Serviço de Extensão Cultural da Universidade Federal de Pernambuco, sob a influência e liderança de Paulo Freire. Outras experiências ocorreram nesses anos, vinculadas à **Igreja Católica** (por meio da Juventude Universitária Católica – JUC, da Ação Católica Brasileira – ACB, do Movimento da Educação de Base – MEB e das Comunidades Eclesiais de Base – CEB’s) e ao próprio movimento estudantil que preconizavam a democratização da sociedade brasileira e do ensino superior, entendendo que a universidade deveria estar aliada às lutas mais gerais dos trabalhadores. Todo esse movimento é fortemente combatido pela ditadura militar instaurada em 1964, e a universidade se vê diante dos ditames gerados pelo novo ideário nacional-desenvolvimentista. Por meio da Lei 5.540/68, da Reforma Universitária, as “*iniciativas extensionistas*” foram incorporadas mas, de maneira a

garantir a integração das “*comunidades desassistidas*” ao projeto da “*ideologia do desenvolvimento*” (TAVARES, 1997, p. 51). Nesta lei afirma-se a “*indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa*”; a extensão aparece em artigos esparsos: no 17, como uma das “*modalidades de cursos*” oferecidos pelas universidades; no 20, como a forma por meio da qual as instituições de ensino superior “*estenderão à comunidade*” as “*atividades de ensino e os resultados da pesquisa*” e, no 40, ao enfatizar que as atividades de extensão “*proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento*”. Ficam, dessa maneira, as atividades de extensão adstritas aos estudantes, sendo desenvolvidas por meio de alguns programas de âmbito nacional: Projeto Rondon, Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária – CRUTAC’s, Movimento Universitário de Desenvolvimento Econômico e Social – MUDES, Instituto Euvaldo Lodi – IEL, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, entre outros. Para Gurgel, esses programas e projetos levaram a “*extensão a ser interpretada e vista como um instrumento ideológico de grande potencial que, além de desviar o estudante de interesses políticos ou de lutas reivindicatórias, servia como ponto básico à montagem de uma nova perspectiva de universidade...*”, aquela voltada para os interesses de legitimação do sistema. (1995, p. 85)

- e) Nos anos 80 ocorrem a realização do I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas e a criação de seu Fórum Nacional, ambos em 1987, no bojo das discussões da Assembléia Nacional Constituinte. Com a promulgação da nova Constituição Brasileira, em 1988, fica definido, no artigo 207,

que as “*universidades obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*”.

Sueli Mazzilli analisa, em seu trabalho intitulado **Ensino, Pesquisa e Extensão – uma associação contraditória**, como se desenrolaram os debates e os fatos que levaram o princípio da indissociabilidade entre as três funções da universidade a ser aprovado pelo texto legal. Com base na análise de quatro documentos: Uma Nova Política para a Educação Superior (elaborado pela Comissão Nacional para Reformulação do Ensino Superior e publicado pelo MEC, em 1985), Relatório e Ante-Projeto de Lei do GERES (Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior, publicado pelo MEC, em 1986), Plataforma dos Docentes do Ensino Superior para a Constituinte (apresentada pela Associação Nacional dos Docentes dos Ensino Superior, publicada em 1987) e Proposta Educacional para a Constituição (apresentado pelo Fórum da Educação na Constituinte, 1987), a autora chega a algumas conclusões:

- após a aprovação do princípio da indissociabilidade na Magna Carta, as universidades brasileiras passaram a incorporá-lo em seus estatutos, regimentos e em suas estruturas organizacionais, porém, na prática, as atividades de ensino, pesquisa e extensão encontram-se “*dissociadas*”, contribuindo para isto a “*estrutura departamental*” dos cursos de graduação e a maneira como foram montados os cursos de pós-graduação, os quais apresentam distorções quanto ao entendimento dos conceitos de ensino e de pesquisa;
- as fontes de financiamento de projetos estão estruturadas de “*forma excludente: o FNDE e o Banco Mundial, por exemplo, financiam projetos voltados para o*

*ensino; a CAPES, FINEP, CNPq, financiam projetos de pesquisa. Para a extensão não há agências próprias: o mais comum é que o financiamento de projetos nesta área tenha como principal fonte as verbas de agências internacionais ligadas a Igrejas (o que acentua o estigma de assistencialismo da extensão) ou a ONG's (Organizações Não-Governamentais) internacionais, que financiam trabalhos voltados à educação e organização popular, substituindo funções que o Estado não assume” (MAZZILLI, 1996, p. 170).*

- vinculado às duas questões anteriores, soma-se o fato de que, entre os docentes, a noção que se tem é que a extensão é a menos importante, pois não confere o mesmo *status* que a pesquisa, por exemplo, normalmente desfruta na universidade. “A execução de projetos de extensão fica, portanto, limitada ao interesse individual do docente, à sua disponibilidade de tempo e, freqüentemente, ao seu desprendimento em investir nessas atividades” (MIRANDA, 1988, p. 23).

Em suas análises sobre o papel da ANDES na formulação da “*idéia do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*”, Sueli Mazzilli demonstra que o exame dos documentos daquela entidade nas “*questões relativas às universidades federais, a ênfase era dada ao financiamento e às condições de realização das atividades de pesquisa*”, enquanto que as “*estaduais e as particulares*” apresentavam, além das questões específicas, “*uma abordagem mais global da conjuntura nacional e do próprio sindicato*” (1996, p. 125). No início da década de 80, segundo a autora, era possível identificar trabalhos com ênfase na educação popular os quais mantinham ligações orgânicas com as CEB's – vinculadas às instituições privadas, especialmente a PUC de São Paulo, fato este que levou as

Associações de Docentes dessas instituições a pressionarem a ANDES<sup>25</sup> na incorporação da proposta do tripé das três funções da universidade.

Estas afirmações foram reforçadas algum tempo depois quando da entrevista da autora para esta tese:

*“... a idéia da extensão como parte do processo de ensino é uma idéia que surge dos docentes das universidades privadas que hoje são as confessionais, quer o pessoal da PUC, quer o pessoal da UNIMEP (...). Então o que a gente vê? (...) Eu tenho a impressão que esses dados foram os docentes do setor privado que levaram prá dentro do movimento docente, no início da década de 80, com a reorganização do movimento docente. Foram os docentes das escolas privadas, dessas que hoje são as grandes confessionais, que levaram essa expectativa da extensão como função da universidade, isso é muito claro. (...) você vê que no relatório das federais não aparece a extensão, é ensino e pesquisa; algumas estaduais anunciam, a USP, por exemplo, começa a anunciar a expectativa de extensão, mas de uma forma forte, se você pensar em setores universitários, quem levou prá dentro do movimento docente a expectativa da extensão foram esses docentes das privadas confessionais que tinham como mantenedoras as igrejas. (...) A chance que a gente tinha de ter algum trabalho organizado [na ditadura militar] eram as CEB's que eram mantidas pela Igreja Católica, e eu vejo nas CEB's um germe da idéia de extensão das universidades católicas e que foi incorporada depois pelas comunitárias. Eu acho que isto, juntando uma visão cristã mesmo de ajuda mútua, de colaboração, de ajuda aos pobres, incentivou muito o surgimento dessas idéias dentro das universidades e o lugar prá se fazer isso era a extensão, então a extensão passou a ser vista como a possibilidade que as universidades tinham de prestar serviços aos pobres, numa visão que eu chamaria de visão cristã, só que, como nada é linear, o grupo mais progressista dos professores não católicos se valeu desse espaço e começou a pensar numa dimensão política de extensão como parte das funções da universidade” (MAZZILLI, Entrevista, 1998).*

Conforme a análise de Mazzilli, é possível compreender a ênfase que as universidades comunitárias, em seu conjunto, dispensam à função “extensão” como a

---

<sup>25</sup> Mesmo incorporando a proposta da extensão, cujos trabalhos já vinham sendo desenvolvidos com bastante ênfase nas instituições privadas, sobretudo as confessionais, a autora mostra a dificuldade da ANDES em incorporar, em suas lutas, a defesa de “questões relacionadas aos direitos acadêmicos e trabalhistas dos docentes do setor privado que apresentavam diferenças em relação aos dos docentes dos setores públicos. Tudo se passava como se a defesa dos direitos dos docentes do setor privado implicasse automaticamente na defesa do ensino privado” (MAZZILLI, 1996, p. 159).

via de ligação da universidade com a sociedade, ou, em suas palavras, de “*prestar serviços aos pobres*” numa perspectiva “*cristã*”, numa visão, portanto, muito próxima ao assistencialismo e já criticada por Paulo Freire no final dos anos 60. Se, como infere a autora, no período do regime militar a extensão pôde ser vista como um espaço de articulação política dos professores “*progressistas*”, hoje as atividades extensionistas, apesar da formalização legal, são concebidas e praticadas sob as mais variadas formas e concepções.

Para Gurgel, houve apenas um “*grande momento*” na história da extensão universitária em que se pôde identificar um “*engajamento de segmentos universitários*” em projetos de mudança da sociedade, que foi o período compreendido entre 1961 a 1964 no qual assistiu-se à “*efervescência do movimento estudantil*”. Porém, afirma o autor, de um modo geral não se desenvolviam projetos de extensão que realmente partissem das necessidades da população, mas, ao contrário, eram provenientes dos interesses da universidade: não evidenciavam um “*novo projeto de sociedade*” e “*refletiam um puro processo de domesticação*” (1986, p. 173).

Sob este prisma, a extensão assumiu e ainda assume uma perspectiva assistencialista, na qual o homem é visto como “*carente*”, “*necessitado*”, “*subalterno*”, incapaz de desnudar e desvelar a sua própria realidade; é uma concepção que “*anestesia os educandos e os deixa, por isto mesmo, a-críticos e ingênuos diante do mundo*” (FREIRE, 1982, p. 81), numa atividade de quem “*passivamente recebe*” o saber, não o busca e nem o constrói.

“*Na verdade, se considerada no plano estritamente institucional e na perspectiva dominante nas universidades brasileiras, a extensão tem sido até hoje uma*



*função exercida assistematicamente, esporadicamente, sem vinculação com o ensino e a pesquisa, não sendo considerada sequer como função, apesar das inúmeras instâncias burocráticas existentes para sua operacionalização ou coordenação”* (GURGEL, 1986, p. 175).

Esta indefinição, ou falta de clareza, do que vêm a ser as atividades extensionistas, em qualquer tipo de instituição universitária, pode ser percebida nas entrevistas realizadas com os professores das universidades comunitárias:

*“... a extensão está num momento de grande importância dentro da universidade porque ela engloba o todo (...) e o aspecto comunitário, prá mim, faz parte dessa extensão (...) o mais amplo é a extensão (...) você faz ação comunitária através da função da extensão da universidade. Prá mim a extensão é uma das principais funções da universidade, que complementa e integra o ensino e a pesquisa. [As universidades] têm priorizado mais o ensino e a pesquisa (...) a extensão continua sendo ainda a prima pobre, lá em terceiro lugar (...) a extensão tem estado muito perdida dentro da própria universidade (...) porque cada um parece que entende a extensão de uma forma, de um jeito...”* (CRUZ, Entrevista, 1998).

*“A extensão, como o ensino e a pesquisa, são as três atividades fundamentais da universidade. A nossa Universidade não vem praticando a extensão da forma como a gente vê que deveria ser feita [ela] faz mais essa parte comunitária (...) eu acho que a gente deveria (...) fazer a extensão junto a atividade empresarial. (...) Agora eu acho que a extensão é assistencialista. (...) Primeiro porque a gente está dentro do Brasil e o país tem esse espírito assistencialista. E segundo: porque são padres que estão na frente, na direção, e aí pesa muito a balança para o lado deles”* (ROCHA, Entrevista, 1997).

*“[a extensão] é assistencialista; eu ainda acho que é mais caráter assistencialista...”* (PEREIRA, Entrevista, 1997).

*“... esse assistencialismo talvez fosse em função do trabalho feito pelas profissionais. (...) Principalmente pelas profissionais que em seu trabalho têm uma marca religiosa. Eu acho que é assistencial quando (...) você está lidando mesmo de cima prá baixo, considerando que você está levando uma ajuda e que não tem nenhuma reciprocidade no trabalho. Eu imagino que um trabalho de extensão deva ressoar na sociedade e ressoar não pela execução do projeto, mas pelo envolvimento [porque] eu aprendo efetivamente com aqueles com quem eu estou integrada, porque senão é mesmo*

*uma coisa de caráter assistencial. Eu acho que a extensão (...) não é algo que sai da universidade e pronto, ela terá que estar voltando para a universidade...*” (RIOS, Entrevista, 1997).

*“Eu considero a extensão da seguinte forma: tem aquela extensão que de fato a gente trabalha com a comunidade, que é atendida, é beneficiada, nós temos essa possibilidade de dar essa melhoria prá esclarecer, não no sentido paternalista, mas de mostrar algumas coisas que a comunidade tem que depois modificar. (...) Mas a extensão que eu considero também muito importante (...) é que o aluno que trabalha na extensão, em um grande projeto que tem um sentido geral social, esse aluno não é o mesmo aluno e esse professor não é o mesmo professor daquele que não trabalha. Então, o que eu acho importante é que essa extensão modifique efetivamente a sala de aula. Essa visão, desse aluno que é participativo de um processo de modificação, ele não vai sair da universidade com a mesma mentalidade daquele que não trabalhou em extensão...”* (LARA, Entrevista, 1997).

Alguns professores enfatizam o caráter assistencialista que perpassa as atividades extensionistas e o atribuem ao fato de as instituições em que trabalham serem confessionais – *“porque são padres que estão na frente”* – e o aspecto cristão ser preponderante nas práticas das universidades. Percebe-se também a valorização, talvez excessiva, da atividade extensionista como sendo *“uma das principais funções da universidade, que complementa e integra o ensino e a pesquisa”*, embora, na prática concreta ela continue sendo a *“prima pobre”* da universidade: não é valorizada e cada um *“faz de um jeito”*, segundo a sua própria concepção.

Uma outra questão refere-se ao fato de que as *“as atividades comunitárias”* são entendidas como parte da extensão universitária, mas esta não se restringe a desenvolver este tipo de atividade; na visão dos professores, a extensão é *“mais ampla e engloba o todo”*, e, assim sendo, as articulações *“junto ao setor empresarial”* deveriam ser intensificadas, já que estas, em tese, garantiriam um certo retorno

financeiro à universidade por meio de parcerias, convênios de prestação de serviços, entre outros.

Em sua entrevista, a professora da UNISC ressalta outro ângulo da extensão: a possibilidade de proporcionar ao aluno a participação num projeto social mais amplo o qual modifique não só sua visão como cidadão, mas transforme “*efetivamente a sala de aula*”; com os conhecimentos e experiências adquiridos em atividades extensionistas, aluno e professor podem, concretamente, imprimir uma dinâmica nova em sala de aula, de maior interação da teoria com a prática e de compromisso social da universidade com a sociedade. Nesta perspectiva, a prática extensionista estaria, realmente, levando em consideração a idéia de que os segmentos da população aos quais se destina o saber da universidade possuem também o seu próprio saber que, por sua vez, não pode ser ignorado. Portanto, se a universidade não é o único local onde o saber é produzido, é necessário entender a extensão como uma forma de socialização – momento em que há “*interação de saberes*”. Para Cury (1986), significa também que a extensão universitária não se limita a “*devolver alguma coisa que apreendemos, da qual nos apropriamos*”, é necessário construir uma metodologia que não veja a população como simples “*recedora*” de conhecimentos, sob pena de reproduzirmos mecanismos de dominação já existentes na sociedade.

Continua o autor: “*O lugar da produção, disto que vem sendo novo na nossa sociedade, passa pela universidade, mas não nasce na universidade. (...) de um lado a universidade cairia em um grande equívoco em negar a sua especificidade, que é a construção e a criação do conhecimento, do saber; de outro lado não pode se alienar do lugar onde o novo vem sendo produzido, vem sendo criado. É neste sentido*

*que não se pode imaginar a universidade como lugar exclusivo e auto-suficiente de criação” (CURY, 1986, p. 26).*

Esta postura implica entender a extensão como atividade que perpassa a medula da universidade, ultrapassando a idéia de que somente aqueles que estão estritamente vinculados aos órgãos extensionistas da universidade estariam, de fato, desenvolvendo a sua função social. Rompida esta visão, é possível um intercâmbio ativo e constante entre os pesquisadores e aqueles *“mais dedicados às atividades de extensão”*, que são normalmente os professores e os alunos. *“Nessa perspectiva, não há oposição entre pesquisa e extensão, muito pelo contrário. Tira-se da idéia de pesquisa o ranço que muitas vezes se lhe atribui, de transformar pessoas em objeto”* (SANCHIS, 1986, p. 23).

Este enfoque da pesquisa e sua interação com a extensão, isto é, a *“possibilidade de criar um conhecimento sistematizado”* é que poderá *“tirar o perfil assistencialista da extensão”*, como afirmou o professor da UNIJUÍ, no início deste item. Outros entrevistados também abordaram a necessidade dessa articulação, ressaltando que a pesquisa deve, ou deveria, emergir dos projetos de extensão, sendo esta uma *“marca diferenciadora”* das universidades comunitárias:

*“Uma universidade como a PUC, nesta cidade de São Paulo, ela terá que fazer uma extensão diferenciada, um atendimento comunitário diferenciado. (...) Eu terei que verificar como é que eu abro a porta prá comunidade. (...) a PUC tem um fundo de auxílio à extensão, assim como ela tem um fundo de auxílio à pesquisa e ela concede horas no contrato de professores para o desenvolvimento de projetos de extensão da mesma maneira que os projetos de pesquisa. Agora, os critérios naturalmente são diferentes: os critérios para o desenvolvimento de projetos de extensão, além de estarem atentos à qualidade do projeto e ao seu caráter acadêmico, eles estão atentos a um outro critério, que é o de atender efetivamente a uma necessidade social...” (RIOS, Entrevista, 1997).*

*“...em nossa Universidade [UNISC] a extensão é que está dando a temática para a pesquisa, está mostrando o que efetivamente nós queremos pesquisar: se nós queremos uma pesquisa engajada ao desenvolvimento regional, estar fazendo essa ponte, essa via de mão dupla, não só para o ensino mas para a própria pesquisa, porque afinal de contas, qual é o foco que nós vamos desenvolver? Isso é percebido pela extensão porque ela levanta essa dificuldade” (LARA, Entrevista, 1997).*

*“A necessidade [atual] de você se inserir nos órgãos de financiamento para viabilizar a pesquisa, determina um novo formato de pesquisa e, muitas vezes, esse formato acaba produzindo um distanciamento daquela prática de pesquisa mais vinculada à atividade de extensão. (...) Para se adequar aos padrões da burocracia da educação (...) a Universidade [UNIJUÍ] fugiu um pouco das suas raízes, mas ainda é forte a marca extensionista” (LOPES, Entrevista, 1997).*

*“Realmente, essa articulação com as comunidades nas quais a gente está inserida, ela se deu fortemente através de programas de extensão, tanto que, o que caracterizava as nossas universidades até bem pouco tempo era ensino e extensão, a pesquisa estava mais restrita, era mais por iniciativa do professor...” (NAUYORKS, Entrevista, 1997).*

Desses fragmentos de entrevistas é possível depreender que as universidades comunitárias têm, desde a sua origem, uma presença marcante nas comunidades local e regional – especialmente as comunitárias não-confessionais – e, por este motivo, as práticas extensionistas tornaram-se uma decorrência quase natural de suas próprias diretrizes. Ressalta-se, todavia, que o discurso extensionista envolve um dos grandes problemas do conjunto das universidades comunitárias (com exceção de algumas PUC's), que é a pesquisa, isto é, a produção de conhecimento, tal como declaram o professor Nauyorks e, também, neste depoimento, o professor Lopes:

*“... eu tenho desconfiança que é um discurso prá justificar uma certa pobreza de pesquisa nas nossas universidades. A gente reclama que os recursos vão para as federais mas, na verdade, a gente produz muito pouco ainda nas comunitárias. A gente tem que se dar conta disso, de ter uma preocupação mais sistemática com a questão da*

*pesquisa. Por enquanto nós somos muito mais de ensino do que de pesquisa....”* (Entrevista, 1997).

A preocupação com as atividades de pesquisa e, inclusive com a pós-graduação, está presente nos documentos e discursos das instituições comunitárias que, no conjunto das instituições privadas, ainda conta com uma porcentagem muito baixa de professores com mestrado e doutorado (Quadro IV). A consequência é a baixa produção de pesquisa, e a falta de uma pós-graduação *stricto sensu* solidificada, com raríssimas exceções – como são os casos da PUC de São Paulo e PUC do Rio de Janeiro, nas quais alguns programas de mestrado e doutorado apresentam um nível de qualidade acadêmica e produção científica compatível ou superior a algumas instituições públicas.

A problemática da pesquisa e da pós-graduação *stricto sensu* é bastante discutida nas declarações de princípios do segmento comunitário: a justificativa apresentada é de que ambas são dispendiosas financeiramente e são desenvolvidas às custas das mensalidades escolares, como afirma a reitora da UCG:

*“Agora, eu vejo que (...) pelo compromisso das comunitárias, é fundamental que se aplique uma atenção especial à pesquisa. Até para superar essa visão de que as comunitárias aplicam esforços em extensão porque são menos ‘científicas’, menos qualificadas e mais assistenciais (...) As PUC’s, como é de conhecimento, recebem verbas de todo o mundo para realizar as pesquisas, até porque já têm áreas consolidadas. [As outras fazem] pesquisas com mensalidade de aluno. Dessa forma precisamos buscar alternativas que viabilizem essa dimensão, pois do contrário a mensalidade não é suficiente para cobrir os custos com a qualidade. Alterar, aumentar o valor dessas mensalidades nos dificulta o alcance do objetivo – ampliar o número de pessoas com acesso à universidade”* (CRAVEIRO, Entrevista, 1997).

Diante do aspecto financeiro, é enfatizado pelos representantes dessas instituições o fato de que a pesquisa deve ter uma *“finalidade social”*, ou seja, ser *“um*

*serviço à comunidade*” – nas palavras do reitor da UCDB. Além disso, que tenha por objetivo a *“melhoria da vida social do povo, (...) pois mais do que ficar em pesquisa pura [devem ser] pesquisas que promovam, que dêem um resultado benéfico para melhorar a vida do cidadão”* – conforme declarou o reitor da UCB. Para essas universidades, portanto, a *“pesquisa deve expressar uma finalidade social orientada para atender demandas da região. Deve ainda, ser compreendida como um fazer educativo”* (CESAR, 1996, p. 55); nesta perspectiva, entendem os seus representantes que o segmento comunitário assume como *“uma exigência ainda maior”, “o compromisso com o avanço da ciência, o bem comum e a qualidade de recursos humanos”,* (ORTIGARA e RÖSLER, 1996, p. 37) traços estes que *“compõem a identidade institucional”* das universidades comunitárias.

Essas universidades reconhecem os problemas advindos da não-consolidação de programas de pesquisa e da pós-graduação *stricto sensu* e apontam alternativas discutidas no Iº Seminário Nacional das Universidades Comunitárias (1995). Neste evento, as IES destacam que o acesso à pós-graduação, no âmbito das universidades comunitárias, deve ser enfrentado sob *“dois horizontes distintos”*: o das instituições comunitárias localizadas nos grandes centros e as comunitárias inseridas nas regiões distantes dos grandes centros. No primeiro caso, pela facilidade de acesso, *“garante-se a possibilidade de qualificação contínua dos docentes e a realimentação dessa massa crítica”* (RIZZON e SANTOS, 1995, p. 3). Já nas regiões mais distantes as dificuldades apresentam-se bem maiores, *“fazendo com que mecanismos largamente empregados em outros contextos, não atuem com o mesmo grau de eficiência e relevância”* (Ibid., p. 4). Assim as alternativas que se apresentam são: o consórcio entre instituições em fase de consolidação e com necessidades afins na pós-

graduação (a exemplo de uma experiência realizada pela Universidade Católica Dom Bosco – UCDB e mais duas instituições de Mato Grosso do Sul, para implantação de mestrado em educação); a parceria entre uma universidade com pós-graduação consolidada e outra em fase embrionária – mestrado interinstitucional (a exemplo do convênio realizado entre a Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e a Universidade de Caxias do Sul – UCS, para implantação de mestrado e doutorado em educação e da Universidade Regional Integrada – URI em convênio com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul visando o funcionamento do doutorado em educação) ou, até mesmo a implantação de mestrados próprios, buscando temáticas novas (como o Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC e o Mestrado em Desenvolvimento Local, da UCDB).

É claro que a “corrida” para a implantação de programas de pós-graduação *stricto sensu* e o desenvolvimento da pesquisa deu-se ainda com maior insistência após a aprovação da LDB (1996) que em seu artigo 52 assim estabelece:

*“As universidades são instituições pluridisciplinares de formação de quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:*

*I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;*

*II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;*

*III – um terço do corpo docente em regime de dedicação integral”.*



Premidas por estas exigências e pelo artigo 88 da mesma Lei, o qual estabelece um prazo de oito anos para o cumprimento dos incisos dois e três do artigo 52, as instituições universitárias do setor privado correm o risco de buscar alternativas empobrecedoras de pós-graduação e pesquisa, ou até mesmo firmar convênios, alguns com universidades estrangeiras, cujos títulos de mestrado ou doutorado podem não ser reconhecidos no Brasil. E, nestes casos, as universidades comunitárias estão sujeitas aos mesmos riscos, portanto, poder-se-ia questionar: estaria sendo preservada, desta forma, a sua identidade institucional?

Torna-se mais fácil, diante do complexo quadro oferecido pela pesquisa e pela pós-graduação, compreender as razões pelas quais as instituições comunitárias adotaram o discurso das atividades de extensão como característica específica de suas identidades, já que o dispêndio financeiro para esta função universitária não sacrifica tanto as mensalidades escolares e nem exige a presença de mestres e doutores para realizá-la, embora possa se verificar um grande envolvimento de professores titulados nessas atividades.

Desse modo, os reitores das instituições comunitárias demonstram uma preocupação maior em assumir a extensão como característica diferenciadora dessas universidades e como aspecto definidor da identidade universitária:

*“... eu distingo a extensão em três modalidades, o que é uma outra característica da comunitária: ela tem a extensão do ponto de vista de projetos específicos de trabalho, ela tem os seus cursos de atendimento à comunidade, mas ela tem esse forte trabalho que é de mexer na constituição do tecido social em relação ao tipo de profissional que está formando. Na sua integração mais específica com a comunidade ela faz isso de forma muito ágil. Nós temos vários projetos, inclusive, temos regiões do Estado em que já estamos trabalhando há quinze anos com professores, na área de educação e saúde, essa é uma outra característica muito marcante (...) Eu acho que o pessoal [da extensão] é o mais apaixonado pela dimensão*

*social que a caracteriza. Até penso que há excessos em determinados momentos, porque o trabalho é realizado com tanta paixão que, às vezes, deixa de ser institucional, tornando-se uma opção da pessoa. Nós tivemos (...) a satisfação de fazer uma avaliação (...) junto à nossa Vie-Reitora de Assuntos Comunitários Estudantis, que (...) expressa uma preocupação muito grande em estar superando a marginalidade da extensão (...), quer dizer, a extensão deixa, nesses últimos anos, de ser uma atividade marginal da UCG para integrar os currículos” (CRAVEIRO, Entrevista, 1997).*

*“Veja bem: o fato de dizer que as universidades comunitárias têm que primar pelos serviços prestados à comunidade, portanto extensão, não significa que a universidade comunitária não deva primar pelo ensino de qualidade e pela pesquisa. Eu até ousaria dizer o seguinte: o ensino e a pesquisa devem desembocar num serviço de qualidade que se poderia resumir em extensão, isto é, não existe a extensão separada do ensino, separada da pesquisa, porque eu não posso entender que uma universidade comunitária me faça uma pesquisa de ponta em laboratório, gastando milhões, deixando morrer de fome ou morrer de inanição as pessoas que estão próximas dessa universidade. Então, que a pesquisa seja utilizada como pesquisa, mas ao mesmo tempo que essa pesquisa seja um serviço à comunidade. (...) O acadêmico tem que ser mentalizado de que ele realmente vive cercado por seres humanos, por pessoas, por semelhantes que não têm os mesmos privilégios que ele tem. Então eu vejo a extensão não como uma atividade à parte, eu a vejo muito estritamente relacionada com o ensino e a pesquisa” (MARINONI, Entrevista, 1997).*

*“Essa me parece uma questão fundamental das universidades comunitárias, o jeito como nós fazemos as coisas tem que ser diferente. Nesse sentido, a extensão é um braço importante da universidade; eu quero que a universidade tenha programas para atender os interesses estratégicos a curto prazo da população, que é moradia, alimentação, trabalho, segurança e que tenhamos também interesses estratégicos a longo prazo para mudança da sociedade. Nós temos que ter horizonte político, nós temos que saber para onde nós caminhamos (...) é para uma sociedade diferente dessa que está aí. Eu acho que se a extensão for enfocada nessa dupla dimensão estará cumprindo seu papel” (RONCA, Entrevista, 1997).*

Pelos depoimentos fica clara a ênfase dada à extensão nas IES comunitárias

– uma função, segundo os entrevistados, capaz de “*integrar o ensino e a pesquisa*” e articular a universidade à sociedade e aos interesses que dela emanam.

Boaventura de Souza Santos também contribui com esta reflexão sobre a relação da universidade com a comunidade, tema que ganhou maior ênfase na década de sessenta, momento em que se começou a refletir sobre a responsabilidade social da universidade diante dos problemas emergentes do mundo contemporâneo. Segundo o autor, essa responsabilidade foi “... *raramente assumida no passado, apesar da premência crescente desses problemas e apesar de a universidade ter acumulado sobre ele conhecimentos preciosos*” (1997: 205).

Esta articulação com a comunidade ganhou severas críticas dos mais conservadores e tradicionais que enxergavam nessa postura uma corrupção à verdadeira vocação da universidade: um centro de produção científica e tecnológica que, por sua própria natureza, isolava-se da sociedade, tornando-se elitista. As críticas conservadoras entendiam (e ainda hoje persistem) também que, em primeiro lugar, esta articulação sujeitaria a universidade a pressões exteriores podendo descaracterizar as suas primordiais funções: ensino e pesquisa. Segundo, os professores envolvidos com os programas socialmente relevantes acabariam dedicando menos tempo à docência e à investigação e, com o passar do tempo iriam se afastando dos “*verdadeiros objetivos*” da universidade.

Não obstante as críticas dos “*tradicionalistas*”, a reivindicação da responsabilidade social da universidade foi ganhando maior espaço, mesmo porque junto a esta reivindicação revelou-se também que o isolamento ou o “*silêncio*” que as instituições universitárias insistiam em assumir com relação às demandas dos setores excluídos apenas ocultava o seu envolvimento com as classes dominantes. Para Santos, “... *tanto o modelo alemão da universidade, como o modelo inglês (...)*

*criaram uma idéia de universidade que, à partida, oferece a esta melhores condições de se manter resguardada das pressões sociais e para fazer desse isolamento a razão de ser da sua centralidade. Em última análise, essa idéia consiste em fazer esgotar as responsabilidades da universidade na investigação e no ensino” (1997:208).*

Ressalta ainda o autor que o caso dos Estados Unidos mostrou-se diferente, já que a especificidade das relações jurídicas e institucionais das universidades americanas com as cidades e as comunidades onde se inserem fez com que se criassem programas de orientação social, especialmente no âmbito comunitário. A responsabilidade social e a valorização das questões sociais emergentes das comunidades tende a ser mais forte, segundo Santos, em países que vivem “*períodos históricos de transição ou de aprofundamento democráticos*”; ele cita as experiências do Brasil entre as mais significativas da América Latina.

No Brasil, conforme já se viu, as práticas mais consolidadas de extensão têm sua origem nas universidades confessionais, hoje integrantes do segmento comunitário, para o qual esta função passou a se caracterizar como um de seus principais eixos, vista não apenas como “*prestação de serviços ou difusão de conhecimentos*”. Para Ely Eser B. César, “*os programas de extensão são consequência da utopia*” que move as universidades comunitárias. Assim sendo, a extensão deve orientar-se embasada nas seguintes características:

“a) *ser uma prática marcadamente de **intervenção e investigação**. Esta característica é fundamental para instituir a **extensão** como prática acadêmica geradora de novos conhecimentos;*

- b) ... *tornar-se o espaço privilegiado para a aproximação da universidade com a comunidade;*
- c) *[possibilitar] a presença dos alunos (...) em realidades sociais, políticas e econômicas*”, as quais facilitam a “*formação ética e política na capacitação profissional (...) e a sua qualificação científica/técnica*” (CESAR, 1996, p. 54-55, grifos do autor).

Na prática, as atividades extensionistas das universidades comunitárias realizam-se por meio de projetos voltados para as necessidades da população excluída, que não tem acesso à rede de bens e serviços da sociedade, incluindo-se, aí, a própria educação. Os projetos extensionistas atingem desde a educação de adultos, a habitação popular, a saúde coletiva, o saneamento básico, o trabalho infantil até a assessoria a prefeituras, instituições sociais e empresas. Não obstante a gama de atividades e de serviços, a extensão, de um modo geral, continua sendo uma atividade marginal das instituições universitárias. Para Bruno Pucci, esses projetos que contribuem com propostas para a transformação da sociedade não aparecem no “*coração da universidade*”, não fazem parte da política institucional da academia: “*Na prática eles acabam passando por fora, não fazem parte do chamado coração da academia, mesmo tendo as dimensões do ensino, pesquisa e extensão. Do outro lado, existem projetos que partem do coração da universidade e assumem formas posteriormente assistencialistas. Não deixam de ser fundamentais. Percebe-se nestes grupos uma certa preocupação com os problemas sociais*”, mas esta não se concretiza na

realidade, fica apenas na intencionalidade (PUCCI, apud Política de Extensão da UNIMEP, 1996, p. 31).

Desse modo, mesmo preconizada como função importante dentro da universidade, especialmente enquanto vínculo ou mediação com a comunidade circundante, na prática a extensão não faz parte do projeto político-institucional das instituições universitárias, aí englobadas as comunitárias. Para estas últimas, que advogam a idéia da extensão enquanto traço definidor da identidade universitária, há que se refletir sobre os aspectos realmente significantes e que garantem a sua especificidade no conjunto das universidades brasileiras.

Na conjuntura atual das universidades comunitárias um fato novo não pode deixar de ser analisado: trata-se da aprovação da Lei nº 9.732, de 11 de dezembro de 1998, conhecida como Lei da Filantropia, que elimina as isenções fiscais concedidas a entidades filantrópicas – entre elas as instituições comunitárias. Com isso, os gastos com as folhas de pagamento dessas IES sofrerão um aumento de 22% - referente ao recolhimento da cota patronal ao Instituto Nacional do Seguro Social – INSS – o que significa um dispêndio de 18% a mais nas despesas globais das universidades.

Artigo publicado no jornal Folha de São Paulo, sob o título **Universidade Comunitária perde isenção fiscal**, informa que as revisões nos títulos de entidades filantrópicas atingirão mais de sete mil entidades brasileiras, entre elas “*tradicionais universidades por todo o País*” que abrigam em torno de 400 mil estudantes – destes, mais de 60 mil apenas estudam porque recebem bolsas integrais ou parciais das 32 instituições comunitárias. Com base em informações do presidente da ABRUC, o jornal registra que os hospitais das universidades comunitárias atendem “*normalmente*

*10 mil internações, 102 mil atendimentos laboratoriais e mais de 1050 atendimentos odontológicos diários. Ronca argumenta que, nas atuais condições do País, é simplesmente ‘impossível de uma hora para outra fechar as portas desse tipo de assistência’ ” (29-1-1999).*

Diante da regulamentação da referida Lei, permitindo que apenas as bolsas integrais sejam deduzidas da contribuição previdenciária, o presidente da ABRUC novamente afirma: *“Não temos como fazer frente a isso, teríamos de aumentar as mensalidades em 18% – o que é inviável – ou eliminar todos os serviços de assistência social o que descaracterizaria a universidade”* (RONCA, in Folha de São Paulo, 20-2-1999). Os representantes das universidades comunitárias preconizam a idéia de que o *“governo efetivamente fiscalize a utilização do direito de isenção”* e alegam que não se deve *“encobrir a incapacidade de fiscalização”* dos órgãos governamentais, os quais acabam *“misturando o joio ao trigo”* (Folha de São Paulo, 20-1-1999). Assim reafirma o reitor da PUC de São Paulo: *“Não há dúvida de que existem graves distorções na interpretação do que vem a ser uma instituição filantrópica. É, no entanto, extremamente injusto que a medida do governo atinja indistintamente todas as entidades – tanto aquelas que dão retorno à sociedade pela isenção que recebem quanto as que se beneficiam das imunidades fiscais por meio de artifícios ilícitos”* (RONCA, in Folha de São Paulo, 7-12-98).

Com a chegada de mês de abril e a entrada em vigor da nova Lei, as conseqüências já se fizeram notar: as universidades comunitárias estão adotando medidas de ajustes para se adequarem às novas exigências. As medidas vão desde a revogação de bolsas de estudos, tanto de alunos, como de funcionários, professores e

seus dependentes, à redução de verbas destinadas aos programas sociais, isto é, aos projetos extensionistas. Desse modo, como garantir a consolidação da “*identidade das universidades comunitárias*”, já que a extensão, uma de suas idéias-força, encontra-se numa situação indefinida?

De acordo com Botomé, a definição do que seja extensão “... *é decorrência da concepção e da identidade da universidade. O que é essencial na delimitação do que é peculiar na extensão universitária, bem como sua localização na estrutura e sua administração na organização da universidade dependem de uma identidade bem estabelecida da instituição que a sustente, delimite e dê sentido* (1997, p. 22).

Discutindo a “*crise de identidade*” por qual passa a universidade brasileira, Luiz Antônio Cunha aponta para a extensão como uma função que contribuiu para o “*acirramento*” dessa crise, pois ao realizá-la a universidade acaba sendo confundida como uma “*instituição social*”: às vezes como uma “*empresa, incorporando a lógica do mercado*”; como uma “*agência de serviços públicos, se se dispõe a suplementar o Estado no oferecimento daquilo a que ela tem direito*” e, até mesmo como “*partidos políticos e ideológicos*”, quando “*se lança em empreendimentos como o de conscientização dos oprimidos e de organização popular*”. Em todos esses projetos, a universidade, segundo o autor, “*não entra sem perder sua especificidade acadêmica*” (CUNHA, 1989, p. 7).

A clareza de uma concepção de extensão depende da definição e “*delimitação da identidade da universidade*”, na compreensão de Botomé; conseqüentemente, cada instituição universitária deve construir seu projeto de identidade tendo como base os seus princípios fundamentais. No conjunto das



universidades brasileiras, todas preconizam que a extensão “*articula ensino e pesquisa*”, “*articula universidade e sociedade*”, “*presta um serviço público*” e “*leva a universidade a cumprir a sua missão social*”. Porém, nas universidades públicas estatais há investimento do governo federal para a realização da extensão, o mesmo não acontecendo com os outros dois segmentos que desenvolvem as suas atividades em função das mensalidades cobradas dos alunos e da realização de convênios com a própria iniciativa privada ou com a iniciativa pública.

Este parece ser um grande impasse para as universidades comunitárias que buscam diferenciar-se ora de um, ora de outro segmento, mas, na concreticidade de suas argumentações acabam aproximando-se ora de um, ora de outro segmento, caracterizando, portanto, a sua própria ambigüidade.

## CONCLUSÕES

Nesta pesquisa procurou-se analisar um segmento específico constitutivo do ensino superior brasileiro: as universidades comunitárias. Para tanto, uma questão básica norteadora permeou os três capítulos aqui apresentados: o segmento comunitário possui uma identidade própria?

Definiu-se, assim, aquilo que se chamou de pressuposto fundamental ou, hipótese de pesquisa, isto é, embora as universidades comunitárias proclamem possuir uma identidade própria que as diferencia dos demais segmentos de ensino superior, esta identidade é um processo em construção, mais avançado em algumas, incipiente em outras.

Buscando os fundamentos explicativos que permitissem elucidar o problema de pesquisa, utilizou-se farta documentação das instituições comunitárias bem como as entrevistas de reitores e professores com o objetivo de identificar a concepção de universidade comunitária veiculada, destacando os principais aspectos que caracterizam este segmento.

Algumas considerações são possíveis de serem agrupadas a fim de se responder à problemática central analisada:

1. Surgidas no bojo da chamada crise de identidade da universidade brasileira, as instituições comunitárias procuraram agregar-se tendo em vista a construção de sua própria identidade. A formação desse segmento como um grupo organizado é bastante recente, pois o início do movimento ocorreu na segunda metade dos anos

80, vindo a consolidar-se, efetivamente, nos anos 90. A fundação da ABRUC constituiu-se quase como um imperativo diante da necessidade de defesa dos interesses corporativos que surgiram, especialmente o fato de que as universidades comunitárias, tendo em vista a luta por uma fatia dos recursos financeiros do governo federal, haviam que se distanciar, pelo menos no discurso, das universidades denominadas empresariais. Buscando diferenciar-se do “*ensino comercial*”, os representantes das universidades comunitárias passam a definir suas instituições como “*públicas não-estatais*”, insistindo no fato de que este seria um “aspecto inovador de suas propostas”.

2. A configuração do segmento comunitário não se dá de forma homogênea; as especificidades inerentes às instituições comunitárias estão presentes desde as suas origens evidenciando a ambigüidade, ou a ambivalência do **comunitário**, o qual pode ser sintetizado nos seguintes aspectos:

- A denominação **comunitária** abriga tanto universidades comunitárias confessionais, como as universidades comunitárias não-confessionais sendo assim denominadas para diferenciarem-se, em parte, dos outros segmentos de ensino superior; as experiências comunitárias do sul do Brasil (Santa Catarina e Rio Grande do Sul) acabaram por constituir-se numa espécie de inspiração ou, até mesmo, de um “*modelo*” a ser seguido. Não obstante, o segmento abriga instituições mais próximas desse “*modelo*” (as comunitárias gaúchas) e outras mais distantes (algumas comunitárias confessionais); porém, a necessidade de se unirem na defesa e na construção de um espaço próprio, de uma identidade

específica, revelou-se como fator de superação das diferenças internas do grupo, especialmente quando no debate com o governo federal ou com os outros segmentos de ensino superior. Internamente, contudo, permanece a necessidade de se analisar, com maior profundidade, o que vem a ser o **comunitário** da UNIJUÍ, por exemplo, e o **comunitário** da UCDB: certamente haverá semelhanças e diferenças, fato que não as impede de pertencer a um mesmo segmento. Portanto, na configuração do **comunitário** existe uma tensão/contradição de elementos ou aspectos que se interpenetram, constituindo-se, assim, num conceito com relativo grau de ambigüidade. Significa dizer que o **comunitário** não está totalmente construído e nele é possível encontrar elementos que caracterizam a confessionalidade, o comunitarismo, a regionalidade, as atividades extensionistas. São características não excludentes e podem ser encontradas com maior ou menor ênfase em cada uma das instituições que compõem o segmento comunitário.

- Decorrentes dos aspectos anteriores, o sentido de “*missão*” da instituição comunitária deve estar na pauta das discussões. Estariam esgotadas as propostas de “*missão*” da universidade defendidas por Oliveiros Ferreira, ou aquela defendida por Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes e Álvaro Vieira Pinto? A concepção de homem assumida pelo segmento comunitário estaria em consonância com um projeto político-ideológico de sociedade? Os depoimentos e documentos aqui apresentados revelam uma certa identidade na compreensão de homem – uma “*personalidade*” que deve ser aperfeiçoada à imagem e semelhança da personalidade suprema, mas ressentem-se quanto ao entendimento

de sociedade na qual este homem habita. Nesse caso, conforme exposto nesta tese, a hegemonia da confessionalidade se faz presente e, para esta a “*missão*” da universidade comunitária, estaria necessariamente vinculada ao “*aperfeiçoamento da humanidade*” e a “*busca da verdade*” à luz dos princípios cristãos.

3. Quanto ao fato de o segmento comunitário ser ou não ser uma alternativa de ensino superior, é necessária a seguinte reflexão: para que este segmento se constituísse efetivamente como uma alternativa, seria imprescindível que a oferta de ensino superior público cobrisse, pelo menos, a maior parte da demanda. Se, ao contrário, a presença estatal é mínima, como aliás, ocorre hoje, as parcelas majoritárias excluídas do setor público não têm a livre escolha: para elas resta buscar uma vaga no segmento empresarial ou comunitário.
- Numa análise mais abrangente do ensino superior brasileiro, há que se considerar ainda recentes números divulgados pelo último Censo do Ensino Superior – MEC, os quais confirmam a tendência já apontada nesta pesquisa, da superioridade quantitativa do setor privado (incluindo o segmento comunitário) sobre o público estatal. Segundo matéria veiculada pelo jornal Folha de São Paulo, intitulada **Particulares dominam ensino superior**, entre 1994 e 1998, “*a rede privada cresceu 36,1%; no mesmo período as matrículas nas federais cresceram 12,4%*” (26-6-1999). Se mantida a atual taxa de crescimento, 7% ao ano – verificada nos últimos 5 anos – o Brasil deverá ter 3 milhões de alunos no ensino superior, sendo que hoje são cerca de 2,1 milhões. Para que essa demanda

seja atendida, o setor privado deverá criar 542 mil vagas e, o setor público estatal 333 mil. Essa distribuição segue a atual tendência já constatada: 60% das vagas encontram-se nas instituições privadas e 40% nas instituições mantidas pelos poderes públicos: federal, estaduais e municipais.

- Se o setor privado, no seu conjunto, é hoje majoritário, como pode constituir-se em alternativa? A estagnação quantitativa do setor público estatal nos anos 90 é, talvez, o fator complicador de maior peso para que o segmento comunitário assumira inteiramente o seu caráter alternativo. Por paradoxal que possa parecer, o crescimento do setor público estatal é uma das condições para que o segmento comunitário se constitua realmente em uma alternativa de ensino superior, caso o ensino público estatal fosse acessível a todos que o procurassem, aqueles que desejassem um ensino “diferente”, oriundo de uma determinada ideologia ou concepção de mundo distinta daquela veiculada pelo setor público, optariam pelo comunitário.

4. Há ainda um outro aspecto a considerar: entre os fatores que potencialmente influenciam a construção da identidade do segmento comunitário destaca-se a mudança na legislação federal, que aprovou o fim da isenção fiscal para as entidades filantrópicas. Até dezembro de 1998 todas elas, indistintamente, beneficiavam-se da renúncia fiscal, ou seja, não repassavam ao Instituto Nacional de Seguro Social – INSS, a parte patronal das contribuições previdenciárias.

- Em maio de 1999, com a regulamentação da Lei da Filantropia, o segmento comunitário de ensino superior passou a pressionar o governo exigindo revisão

em alguns aspectos. Os jornais vêm dando cobertura ao tema e as matérias sobre estudantes que temem perder benefícios, como bolsas de estudos, por exemplo, são freqüentes. Os representantes dessas universidades, especialmente a ABRUC, têm insistido na “*gravidade da crise que se avizinha*”, caso a lei não seja revista. A principal reivindicação é a de que as instituições comunitárias possam descontar do recolhimento ao INSS o valor correspondente às bolsas totais e parciais concedidas por elas – pela nova legislação apenas as bolsas totais poderão ser consideradas.

- Quanto a esta reivindicação, as universidades comunitárias afirmam que, concedendo bolsas parciais, maior número de estudantes poderá ser atendido. Este segmento, englobando ensino fundamental e médio, atende aproximadamente 60% dos alunos da rede privada no país (cerca de 5 milhões) – segundo dados do presidente da ABRUC (Folha de São Paulo, 23/4/99 e 27/5/99).
- No caso da UCDB, por exemplo, dos cerca de 8 mil estudantes, 2.938 possuem bolsas de estudo. Segundo o reitor, Pe. José Marinoni, o dispêndio anual com as bolsas é de R\$ 2.1 milhões. Além disso, a Instituição investiu no ano passado (1998) mais de R\$ 2,1 milhões em atividades de beneficência, ou seja, atendimento jurídico e assistência médica à população; isto tem sido possível graças à isenção (Correio do Estado, 9/12/98).
- Embora o governo tenha autorizado o reajuste das mensalidades e prometido a expansão do Crédito Educativo, a ABRUC rejeitou ambas as medidas alegando que não resolveriam a crise. Para Ronca, além disso, elas teriam que “*eliminar*

*todos os serviços de assistência social, o que descaracterizaria a universidade”*

(Folha de São Paulo, 20/2/99).

Percebe-se, portanto, que questões conjunturais emergentes podem colocar em risco a própria concepção de universidade comunitária. Essas instituições, para garantir a sua identidade, ainda em construção, buscam legitimar-se perante o Estado: atreladas à legislação educacional procuram formas de efetivar a sua própria sobrevivência institucional.

Na busca de uma identidade que as diferenciem de outros segmentos de ensino superior, as universidades comunitárias advogam um novo conceito entre o público e o privado, o de “*público não-estatal*”. No entanto, este também revela-se como um conceito ambíguo, “*prenhe de tensões*”, já que a natureza jurídica dessas instituições permanece privada e, a “*prestação dos serviços de assistência social*” – que caracterizaria o seu caráter público, encontra-se ameaçada pelas novas medidas governamentais.

Este é o quadro conjuntural do ensino superior brasileiro no qual se inserem as universidades comunitárias. Premidas pela legislação educacional vêm-se obrigadas a defender os seus interesses corporativos e, de certa maneira, as posições que ora são obrigadas a assumir, podem contribuir para que a reflexão sobre os aspectos componentes de sua identidade institucional venha a fluir.

Esta reflexão deverá levar em conta que a construção da identidade poderá ser aprofundada e melhor delineada na tensão de elementos internos e externos: os primeiros entendidos como seus princípios filosóficos norteadores e, os segundos,



provenientes da pressão exercida de fora para dentro, a exemplo das novas legislações educacionais e da própria demanda da população por ensino superior, haja vista que no Brasil este grau de ensino ainda é restrito a uma minoria.

São questões dessa natureza que compõem a gama de temáticas a serem pesquisadas no campo do ensino superior brasileiro, especialmente o segmento comunitário que quase sempre tem sido estudado sob o mesmo enfoque dispensado às universidades empresariais. Compreendendo-se melhor e mais profundamente este objeto de pesquisa, isto é, as universidades comunitárias, estar-se-á contribuindo para a compreensão da totalidade do ensino superior brasileiro, não como uma realidade acabada e homogênea, mas sim em processo de construção.

## FONTES E BIBLIOGRAFIA

### 1. Entrevistas

- CRAVEIRO, Clélia B. Alvarenga. Campo Grande, 19-5-97 (Reitora UCG).
- CRUZ, Maria José R. da. Campo Grande, 12-5-98 (Professora UCDB).
- LARA, Elizabeth Rizzato. Campo Grande, 9-10-97 (Professora UNISC).
- LOPES, Fernando Dias. Campo Grande, 9-10-97 (Professor UNIJUÍ).
- MARINONI, José (Pe.). Campo Grande, 22-7-97 (Reitor UCDB).
- MAZZILLI, Sueli. Piracicaba, 19-6-98 (Professora UNIMEP).
- NAUYORKS, Luiz Carlos. Campo Grande, 9-10-97 (Professor UPF).
- PEREIRA, Adriana Bernardes. Campo Grande, 20-5-97 (Professora UCG).
- RIOS, Terezinha Azeredo. São Paulo, 4-11-97 (Professora PUCSP).
- ROCHA, Carlos Henrique. Campo Grande, 20-5-97 (Professor UCB).
- RONCA, Antonio Carlos Caruso. Campo Grande, 8-10-97 (Reitor PUCSP e Presidente da ABRUC).
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Piracicaba, 19-6-98 (Professor PUCSP e USF).
- TEIXEIRA, Décio (Pe.). Campo Grande, 19-5-97 (Reitor UCB).

### 2. Documentos das Universidades Comunitárias

ABRUC. Estatuto. 1995, xeroc.

\_\_\_\_\_. **Jornal das Universidades Comunitárias**. Brasília, ano 1, (1), setembro de 1997.

\_\_\_\_\_. **Jornal das Universidades Comunitárias**. Brasília, ano 1, (2), dezembro-janeiro 97/98.

\_\_\_\_\_. **Jornal das Universidades Comunitárias**. Brasília, ano 1, (3), abril/maio 98.

\_\_\_\_\_. **Jornal das Universidades Comunitárias**. Brasília, ano 1, (4), julho/agosto 98.

- \_\_\_\_\_. **Jornal das Universidades Comunitárias**. Brasília, ano 2, (5), setembro/outubro 98.
- \_\_\_\_\_. **Jornal das Universidades Comunitárias**. Brasília, ano 2, (6), novembro/dezembro 98.
- ANAIS do 2º Seminário Nacional das Universidades Comunitárias. Bahia: ABRUC, 1996, xeroc.
- BITTAR, Mariluce. Universidade Comunitária: um estudo sobre sua concepção e identidade. **Jornal das Universidades Comunitárias**. Brasília: ABRUC, ano 1, (3), abril/maio 1998, p. 11.
- BOLETIM DA UCG. **Momento UCG**. Goiânia, Ano VI, (61), julho de 1998.
- BRANDÃO, Euro. **Identidade e Filosofia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná**. Curitiba: PUCPR, 1994.
- CÉSAR, Ely Eser Barreto. **Conceituação e Caracterização das Universidades Comunitárias**. Caxias do Sul: ABRUC, 1995, xeroc.
- \_\_\_\_\_. Proposta Pedagógica da UNIMEP. **Anais do 2º Seminário Nacional das Universidades Comunitárias**. Ilhéus: ABRUC, 1996, pp. 54-57.
- CONCEPÇÃO E PERFIL DA UCDB. Campo Grande: FUCMT, 1992.
- DOCUMENTO COMUNG. **Consórcio de Universidades Comunitárias Gaúchas**. s.d.
- DOCUMENTO PUCCAMP. Campinas, s.d.
- DOCUMENTO UCB. Brasília, s.d.
- DOCUMENTO do **Instituto Metodista Bennett** – 1994/95. Rio de Janeiro, 1994.
- FUPF. **Relatório de Atividades**. Caxias do Sul: UPF, 1995.
- GUARESCHI, Elydo Alcides. **Universidade, Autonomia, Qualidade e Compromisso Social**. Caxias do Sul: ABRUC, 1995, xeroc.
- JORNAL DA UCB. Brasília: UCB, Ano VIII, (50), setembro de 1998.
- JORNAL DA PUCCAMP – Órgão informativo da PUCCAMP. Campinas, Ano VI, (53), novembro de 1995 (Edição Especial – PUCCAMP – 100 mil formados).
- HOERNER JÚNIOR, Valério. **História da Pontifícia Universidade Católica do Paraná**. Curitiba: Champagnat, 1993.

- LOPES, José Loureiro. **Reflexões sobre a UNIPÊ** – sua identidade e ação. João Pessoa: UNIPÊ, 1997.
- MARQUES, Maria Aparecida Barbosa et alii. **A Avaliação Institucional e a Trajetória Institucional da USF**. Bragança Paulista, s.d.
- MENESES, Pe. Paulo de. Uma Universidade Católica no Nordeste. In: **Anais da II Semana de Estudos Docentes da UNICAP**. Recife: UNICAP, 1993.
- MSMT. **Identidade Institucional** – sistema salesiano de educação em escola. Campo Grande: Missão Salesiana de Mato Grosso, 1996.
- NEVES, Margarida de Souza. Universidades Comunitárias – Plataformas de Colaboração Acadêmica na Pós-Graduação e na Pesquisa. In: **Anais do 2º Seminário Nacional das Universidades Comunitárias**. Comandatuba: ABRUC, 1996, pp. 33-36, xerox.
- ORTIGARA, Cleo Joaquim e RÖSLER, Maria Regina. A Pós-Graduação na Universidade Comunitária Emergente. **Anais do 2º Seminário Nacional das Universidades Comunitárias**. Ilhéus: ABRUC, 1996, pp. 36-43.
- PAIPUC. Programa de Avaliação Institucional da PUC/SP. **Ver mais claro para caminhar mais longe**. São Paulo: PUC, 1997.
- PAIUSC. Programa de Avaliação Institucional da USC. **Conhecer o Presente Para Bem Construir o Futuro**. Bauru: USC, s.d.
- PAVIANI, Jayme. **Conceito e Características da Universidade Comunitária**. Caxias do Sul: ABRUC, 1995, xeroc.
- PDI. **Plano de Desenvolvimento Institucional 1997 - 2001**. Santa Cruz do Sul: UNISC, 1996.
- POZENATO, José Clemente. **Apontamentos sobre o lugar institucional da universidade comunitária**. Caxias do Sul: ABRUC, 1995, xerox.
- PUCCAMP. **Documento da Pontifícia Universidade Católica de Campinas**. Campinas: PUCCAMP, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Documento PUCCAMP – Graduação, 1992-1993**. Campinas, 1992.
- \_\_\_\_\_. **A PUCCAMP e a Construção de seu Projeto de Avaliação Institucional**. Campinas: PUCCAMP, 1992.

- \_\_\_\_\_. **Relatório Institucional da PUCCAMP – Gestão 1993/1996.** Campinas, 1997.
- PUCSP. **Plano de Gestão** – agosto de 1997 a novembro de 2000. São Paulo: PUC, 1997.
- PUC-PR em Dados – 89/90. Curitiba, 1990.
- PUC-PR em Dados – 92/93. Curitiba, 1993.
- PUC-PR. **Estrutura Organizacional.** Campinas, 1987.
- RAUCH, Norberto Francisco. Filantropia. In: **Jornal da ABRUC.** Brasília: ABRUC, ano I, (4), julho/agosto de 1998, p. 2.
- REVISTA da URCAMP. Bagé: URCAMP, 1994.
- RIZZON, Luiz A. e SANTOS, Márcia M. C. dos. Cooperação Interinstitucional para o Acesso à Pós-Graduação. **Anais do 1º Seminário Nacional das Universidades Comunitárias.** Caxias do Sul: ABRUC, 1995, pp: 1-14.
- RONCA, Antonio Carlos C. Comunitárias: serviço público sem fins lucrativos com qualidade acadêmica. **Jornal das Universidades Comunitárias.** Brasília: ABRUC, ano 1, (1), setembro de 1997, p. 2.
- SELBER, Gilberto Luiz Moraes. **Discurso de Abertura do 1º Seminário Nacional das Universidades Comunitárias.** Caxias do Sul: ABRUC, 1995.
- \_\_\_\_\_. Carta do 1º Presidente da ABRUC. Internet, <http://www.tba.com.br/abruc>, 1997.
- SILVA, Dario Nunes e AMADO, Wolmir Therezio. **História do Projeto UCG.** Goiânia, UCG, 1988.
- UCB. **Censo Universitário.** Brasília: UCB, 1996.
- UCB-UCG-UCDB. **Carta de Brasília.** Brasília, outubro de 1998.
- UCDB. **O Projeto Pedagógico.** Campo Grande: FUCMT, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Dossiê Informativo.** Campo Grande: FUCMT, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Plano de Gestão – 1994 -1997.** Campo Grande: UCDB, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Relatório Anual – 1994.** Campo Grande, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Relatório Anual – 1997.** Campo Grande, 1998.
- UCG. **A Universidade Católica de Goiás: sua identidade e seu futuro.** Goiânia, 1993.

- \_\_\_\_\_. **Documento Base do Projeto UCG**. Goiânia: UCG, 1986.
- \_\_\_\_\_. **Proposta de Trabalho** – triênio 1990-93. Goiânia: UCG, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Projeto Acadêmico da UCG: processo em construção**. Goiânia: UCG, 1994.
- UCP. **Informativo UCP**. Petrópolis, Ano XXVIII, (136), novembro/dezembro de 1996.
- UCS. **Universidade com Qualidade** – proposta de ação 1994 - 1998. Caxias do Sul: UCS, 1994.
- UNICAP. **Projeto Pedagógico**. Recife: Fundação Antônio dos Santos Abranches – FASA, 1998.
- UNIMEP. **Acontece** – boletim informativo. Piracicaba, Ano XII, (227), dezembro de 1996 (Edição Especial sobre os 10 anos da Administração Almir Maia).
- \_\_\_\_\_. **Política de Extensão**. Piracicaba: Editora a UNIMEP, 1996.
- UNISC. **Plano Geral de Ação**. Santa Cruz do Sul: UNISC, 1997.
- UNISINOS em Revista. **Planejamento Estratégico – a caminho do século XXI**. São Leopoldo: UNISINOS, (60), abril de 1994 (Edição Especial – Posse da Nova Administração).
- UNISINOS. **Missão e Perspectivas** – 1994 - 2003. São Leopoldo: UNISINOS, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Relatório de Atividades**. São Leopoldo: UNISINOS, 1994.
- UPF. **Relatório de Atividades**. Passo Fundo: FUPF, 1995 (Série Documentos).
- URI. **Documento URI**, Gestão 1995-1998. Erechim: URI, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Sinopse** – publicação semestral da URI. Erechim: URI, Ano IV, (17), setembro/outubro de 1997 (Edição Especial de Aniversário).
- \_\_\_\_\_. **Relatório de Atividades**. Erechim: URI, 1992.
- USF. **Educação para a Paz**. Bragança Paulista: USF, 1996.
- \_\_\_\_\_. **A Universidade São Francisco: sua caminhada, estruturação e produção intelectual**. Bragança Paulista, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Projeto Sócio-Educacional da Universidade São Francisco**. Bragança Paulista, 1991.

\_\_\_\_\_. **Informativo** – publicação mensal da USF. Bragança Paulista, Ano XII, (102), maio de 1996.

\_\_\_\_\_. **Catálogo USF**. Bragança Paulista, 1996.

ZANOTELLI, Jandir João et alii. **Conclusões do I Seminário Nacional das Universidades Comunitárias**. Caxias do Sul: ABRUC, 1995, xerox.

### 3. Outros Documentos

ABESC. **Perfil do Estudante das Instituições Católicas de Ensino Superior**. Belo Horizonte: PUCMG, 1992.

ABMES, **Catálogo Geral das Instituições de Ensino Superior Associadas à Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**. Brasília, (2), 1997.

BRANDÃO, Euro. **Missão Formativa da Universidade Católica**. Paraná: PUCPR, s.d., xeroc.

BRASIL, MEC. Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior. **Uma Nova Política para a Educação Superior**. Brasília, Relatório Final, 1985.

CONGREGAÇÃO da Educação Católica. **Presença da Igreja na Universidade e na Cultura Universitária**. São Paulo: Paulus, 1994.

CRUB. **Catálogo das Universidades Brasileiras**. Brasília, 1995.

\_\_\_\_\_. **Gestão 96** – Plano de Trabalho. Brasília: CRUB, 1996.

\_\_\_\_\_. **Universidade, Autonomia, Qualidade, Compromisso Social**. Bahia: Síntese da 55ª Reunião Plenária do CRUB, 1992, xeroc.

DELORS, et. alii. **Educação** – um tesouro a descobrir. 2.ed. Tradução de José Carlos Eufrásio. Porto: Edições Asa, 1996 (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI).

FAI – UFSCar. **Fundação de Apoio Institucional ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico**. São Carlos: UFSCar, 1996.

GARCIA, José Luis Gutierrez (org.). **Doctrina Pontifícia II** – Documentos Políticos. Madrid: Biblioteca de Autores Associados, 1958.

IPEA. **Ensino Superior – Perspectivas para a Década de 90**. Brasília, 1990, xeroc.

JOÃO PAULO II, Papa. **Constituição Apostólica sobre as Universidades Católicas**. São Paulo: Vozes, 1990.

MEC/SESU. **Ensino Superior no Brasil**. 1996, xeroc.

VAZ, José Carlos de Lima Pe. (S.J.). **A Universidade Católica no Brasil – pesquisa sobre a identidade, a situação atual e as perspectivas da Universidade Católica no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Internacional de Pesquisa da Federação Internacional das Universidades Católicas, 1981.

#### 4. Legislação

Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997. **Diário Oficial da União**. Brasília, 16 de abril de 1997.

Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 de agosto de 1997.

Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. In SAVIANI, Dermeval. **Política e Educação no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1988.

Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. In: SAVIANI, Dermeval. **Política e Educação no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1988.

Lei nº 9.732, de 11 de dezembro de 1998. **Diário Oficial da União**. Brasília, 14 de dezembro de 1997.

Medida Provisória nº 661, de 18 de outubro de 1994. **Diário Oficial da União**. Brasília, 19 de outubro de 1994.

Portaria nº 11, de 19 de outubro 83 – CFE. **Documenta**. Brasília, (275), novembro de 1983.

Resolução nº 3, de 28 de fevereiro de 1983 – CFE. **Documenta**. Brasília, (268), abril de 1983.

Resolução nº 2, de 18 de maio de 1994 – CFE. **Diário Oficial da União**. 26 de maio de 1994.



## 5. Jornais

- AGRAVA-SE a crise financeira da PUC-SP. **O Estado de São Paulo**. São Paulo: 20-2-1999, cad. A, p. 13.
- ALUNOS bolsistas querem manter desconto. **Correio do Estado**. Campo Grande, 18-3-1999, geral, p. 5.
- ATO une mil contra lei das filantrópicas. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 27-5-1999, Cotidiano, p. 3.
- CAPELLI, Ricardo. Agiotagem Educacional. In: **Folha de São Paulo**. São Paulo, 12-6-1999, cad. 1, p. 3.
- CONSELHO Federal de Educação é Extinto. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 20-10-1994, cad. A, p. 22.
- CUSTO limita acesso da classe média às escolas. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 11-10-1998, cad. A, p. 10.
- De Filantropias e pilantropias. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 7-12-98, cad. 1, p. 3.
- ENSINO superior é mais elitizado no Nordeste. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 11-12-1998, cad. A, p. 14.
- ENSINO superior cresce, mas com distorções. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 2-12-1998, cad. A, p. 9.
- ENTIDADES compram aviões sem impostos. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 10-12-1998, cad. 1, p. 5.
- ESCRITÓRIOS intermediam criação de cursos. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 15-7-1994, cad. A, p. 14.
- ESTUDANTE promete eleição paralela. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 10-10-1998, Cotidiano, p. 3.
- EX-DEPUTADO tem mercedes e fazenda em nome da UNOESTE. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 5-10-1997, cad. 1, p. 10.
- FERREIRA, Oliveiros S. O grande desafio. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 9-1-1998, cad. A, p. 3.
- \_\_\_\_\_. A desvantagem do público. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 16-1-1998, cad. A, p. 4.

- \_\_\_\_\_. O ocaso de uma hegemonia. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 23-1-1998, cad. A, p. 4.
- \_\_\_\_\_. Fundadores e mantenedores. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 30-1-1998, cad. A, p. 4.
- FILANTRÓPICAS ameaçam não pagar tributos. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 23-4-1999, Cotidiano, p. 3.
- GOLDEMBERG critica ação de Gonçalves. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 15-7-1994, cad. A, p. 14.
- GRATUIDADE é mais importante na escolha. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 17-8-1997, cad. 3, p. 5.
- ISENÇÕES beneficiam de fábricas de refrigerante a universidade. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 5-10-1997, cad. 1, p. 10.
- LEGISLATURA começa hoje com renovação recorde. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 15-3-1999, cad. A, p. 5.
- MAIOR parte dos alunos das IFES não pode pagar. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 19-7-1998, cad. A, p. 13.
- MINISTRO critica associação de universidades. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 30-6-1999, cad. A, p. 10.
- NOVO Crédito Educativo pode ampliar exclusão de alunos. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 5-8-1999, cad. 3, p. 5.
- PARTICULARES dominam ensino superior. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 26-6-1999, cad. 3, p. 4.
- PEFELISTA defende o uso político da UNOESTE. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 19-10-1997.
- PETERS, Theodoro. Equívoco e Desvantagens. In: **Gazeta Mercantil**. Brasília, 25-7-1999.
- PLANALTO prepara extinção do Conselho de Educação. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 14-7-1994, cad. A, p. 14.
- PUC – Campinas negocia dívida de aluno. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 13-10-1998, Cotidiano, p. 2.

- REIS, Elisa. Encontro da ANPOCS discute mudanças nas Ciências Sociais. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 21-10-1997, cad. 1, p. 4.
- REITOR da Metodista é deposto e gera crise. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 4-9-1998, Cotidiano, p. 6.
- RONCA, Antonio Carlos Caruso e SELBER, Gilberto Luiz Moraes. As Universidades Comunitárias. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 14-7-1995, cad. A, p. 2.
- UCDB ameaça cortar bolsas de estudos. **Correio do Estado**. Campo Grande, 9-12-1998, geral, p. 6.
- UNIVERSIDADE Comunitária perde isenção fiscal. **O Estado de São Paulo**, 29-1-1999, cad. A, p. 14.
- UNIVERSIDADE contrata reitor profissional em SP. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 20-6-1996, Cotidiano, p. 3.
- UNIVERSIDADE faz opção pelo lucro. **Gazeta Mercantil**. São Paulo, 13-4-1998, cad. C, p. 1.
- UNIVERSIDADES apostam na publicidade. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 28-12-1998, Negócios, p. 3.

## 6. Livros, Artigos e Teses

- ADORNO, Theodor. Teoria da Semicultura. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: Papyrus – CEDES, (56), 1996, pp. 388-411.
- ALMEIDA, Cleide R. S. de. **O Brasão e o Logotipo** –as novas universidades em São Paulo. São Paulo: Universidade de São Paulo, Tese de Doutorado, 1997, xeroc.
- ALVIM, Gustavo. **Autonomia Universitária e Confessionalidade**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1993.
- AMADO, Wolmir. Universidade e Extensão. In: **Estudos**. Goiânia: UCG, vol. 14, (1/2), 1987, pp: 45-52.
- AZEVEDO, Fernando de. A Educação entre dois Mundos. In: **Obras Completas de Fernando de Azevedo**. São Paulo: Edições Melhoramentos, s.d.

- BERCHEM, Theodor. A Missão da Universidade na Formação e no Desenvolvimento Culturais: a diversidade no seio da universidade. Tradução de Norberto F. Rauch. In: **Temas Universitários**. Rio Grande do Sul: PUCRS, 1992.
- BRUM, Argemiro J. **UNIJUÍ – Uma Experiência de Universidade Comunitária** – sua história, suas idéias. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 1994.
- CARBONARI NETTO, Antônio; BRAGA, Ronald e TRAMONTIN, Raulino. As Novas Universidades – estudo preliminar das condições e desenvolvimento de instituições criadas na década de 1980, à luz da Resolução nº 03/83 – CFE. **Logos**. Brasília, 1991.
- CHARLE, Chistophe e VERGER, Jacques. **História das Universidades**. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.
- CUNHA, Luiz Antônio. Universidade: ensino público ou liberdade de ensino? In: Universidade Brasileira: Organização e Problemas. **Ciência e Cultura**. São Paulo: SBPC, vol. 37, (7), julho de 1988, pp: 220-228.
- \_\_\_\_\_. A Universidade Brasileira nos anos 80: sintomas de regressão institucional. In: **Em Aberto**. Brasília: INEP, ano 8, (43), julho/setembro de 1989a, pp. 3-9.
- \_\_\_\_\_. **Qual Universidade?** São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1989b (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- \_\_\_\_\_. Verbas Públicas para Universidades Públicas. In: **Revista da ANDE**. São Paulo: ANDE, ano 4, (7), 1984, pp: 37-40.
- \_\_\_\_\_. Quem tem medo do ensino público (estatal)? In: **Ciência e Cultura**. São Paulo: SBPC, vol. 40, (4), abril de 1988, pp: 355-359.
- \_\_\_\_\_. O lugar da Escola Superior Particular: contribuição para o debate. **Educação Brasileira**. Brasília: CRUB, (6), 1981, pp. 15-27.
- CURY, Carlos R. J. Extensão universitária e movimento social. In: **Extensão em Revista**. Belo Horizonte: UFMG, (1), 1986, pp: 25-27.
- DI GIORGI, Cristiano Amaral G. Concepções do Banco Mundial e outros organismos internacionais sobre educação: problemas e contradições. In: **Revista Nuances**. 1996, xeroc.

- DÓRIA, Francisco Antonio (org.). **A Crise da Universidade**. Rio de Janeiro: Revan, 1998.
- DRÈZE, Jacques e DEBELLE, Jean. **Concepções da Universidade**. Tradução de Francisco de Assis Garcia e Celina Fontenele Garcia. Fortaleza: Edições Universidade do Ceará, 1983.
- DURHAN, Eunice Ribeiro. **Uma Política para o Ensino Superior**. São Paulo: NUPES-USP, Documento de Trabalho 2, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Uma Política para o Ensino Superior Brasileiro: Diagnóstico e Proposta**. São Paulo: NUPES, Documento de Trabalho 01, 1998a.
- \_\_\_\_\_. **O Setor Privado na América Latina: uma análise comparativa**. São Paulo: USP-NUPES, Documento de Trabalho 3, 1998b.
- \_\_\_\_\_. A Educação Depois da Nova Constituição: Universidade e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Em Aberto**. Brasília: INEP, ano 8, (43), julho/setembro de 1989, pp: 11-23.
- \_\_\_\_\_ e SAMPAIO, Helena. **O Ensino Privado no Brasil**. São Paulo: USP - NUPES, Documento de Trabalho 3, 1995.
- FALISE, Michel. **A Universidade Católica: um projeto para os professores**. Trad. Dionísio Fuertes Alvarez. Porto Alegre: PUCRS, 1992.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de A. Poder e Participação em Instituições Universitárias Particulares. **Educação Brasileira**. Brasília: CRUB, Ano III, (6), 1981, pp. 29-41.
- FERNANDES, Florestan. **Universidade Brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega, 1975.
- FERNANDES, Rubem César. **Privado Porém Público – o terceiro setor na América Latina**. 2.ed. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- FOLQUIÉ, Paul. **A Igreja e a Educação**. Tradução de Maria das Dores R. F. e Castro. Rio de Janeiro: Agir, 1957.
- FRANCO, Edson. O que faz a escola particular para além do ensino. **Revista Estudos**. Brasília: ABMES, (15), 1987, pp. 3-16.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

- GIANNOTTI, José Arthur. **A universidade em ritmo de barbárie**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- GOERGEN, Pedro L. A universidade, sua estrutura e função. In: **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1979, (2), pp: 47-59.
- GRAMSCI, Antonio. **Caderno 11** – Introdução ao Estudo da Filosofia. Revisão da Tradução: Paolo Nosela e João Virgílio Tagliavini. São Carlos, 1996, xeroc.
- GURGEL, Roberto Mauro. A Trajetória da Extensão Universitária no Brasil. **Perfil da Extensão Universitária no Brasil**. Brasília: SESu-MEC, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Extensão Universitária** – comunicação ou domesticação. São Paulo: Cortez: Fortaleza: EUFC, Campinas: Editora Autores Associados, 1986.
- HABERMAS, Jürgen. **Mudança Estrutural da Esfera Pública**. Tradução de Flávio Kothe. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- LEITE, Denise e MOROSINI, Marília. Universidade no Brasil: a Idéia e a Prática. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, 73, (174), 1992, pp: 242-254.
- LEO MAAR, Wolfgang. A Universidade como Espaço Público Crítico. In: **Universidade e Sociedade**. São Paulo: ANDES, ano 1, (2), 1991.
- LUTCHENKO, Vladimir. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de O. Razinkov. Moscou: Editorial Progreso, 1984.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação** – da Antigüidade aos nossos dias. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- MANOEL, Ivan. **As Reformas Conservadoras da “Nova” Pedagogia Católica**. Dissertação de Mestrado. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1982, xeroc.
- MARQUES, Mário Osório. **Universidade Emergente** – o ensino superior brasileiro em Ijuí (RS), de 1957 a 1983. Ijuí: FIDENE, 1984.
- MARTINS, Carlos Benedito. O Público e o Privado na Educação Superior Brasileira nos Anos 80. In: **Cadernos CEDES**. Campinas: Papyrus, (25), 1991, pp: 63-74

- \_\_\_\_\_. O novo ensino superior privado no Brasil (1964-1980). In: MARTINS, Carlos Benedito (org.). **Ensino Superior Brasileiro** – transformações e perspectivas. São Paulo: Brasiliense, 1989, pp: 11-48.
- \_\_\_\_\_. Privatização: A Política do Estado Autoritário para o Ensino Superior. In: **Cadernos CEDES**. Campinas: Papyrus, (5), 1987, pp: 43-61.
- MAZZILLI, Sueli. **Ensino, Pesquisa e Extensão** – uma associação contraditória. São Carlos: UFSCar, Tese de Doutorado, 1996, xeroc.
- MARX, Karl. Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política. In: **Obras Escolhidas**. São Paulo: Alfa – Omega, s.d.
- MEYER JÚNIOR, Victor. **Financiamento do Ensino Superior no Brasil** – reflexões sobre fontes alternativas de recursos. Apartado-Bragança: Edição do Instituto Politécnico de Bragança, 1991.
- MINAYO, Maria Cecília (org.). **Pesquisa Social** – teoria, método e criatividade. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MIRANDA, Glaura Vasques de. A produção e a reapropriação do saber no ensino superior. In: **Cadernos CEDES**. São Paulo: Cortez, (22), 1988, pp: 17-26.
- MORAES, Ana Shirley de França. Contribuições da Reforma Universitária para o aumento da demanda de trabalhadores da classe média ao ensino superior brasileiro. In: **Educação Brasileira**. Brasília: CRUB, 17 (34), 1995, pp. 51-70.
- MORAIS, João Luis de (org.). **Perfil das Universidades Comunitárias**. São Paulo: Loyola, 1989.
- MOUNIER, Emmanuel. **O Personalismo**. 2.ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1964.
- NEVES, Clarissa E. Baeta. **Ensino Superior Privado no Rio Grande do Sul** – a experiência das Universidades Comunitárias. São Paulo: NUPES-USP, Documento de Trabalho 3, 1995.
- NEVES, Abílio A. Baeta. Autonomia e Reforma do Ensino Superior no Brasil. In: **Educação Brasileira**. Brasília: CRUB, 16, (33), 1994, pp: 79-91.
- NEWMAN, John Henry. **Origem e Progresso das Universidades**. Tradução de Pe. Roberto Sabóia de Medeiros. São Paulo, 1951.

- NOGARA, Constâncio (OFM). O que a Igreja espera da Universidade Católica. In: **Para onde vai a Universidade Brasileira?** Fortaleza: UFC, 1983, pp: 237-247.
- PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Ensino Superior e Assembléia Nacional Constituinte: o Público e o Privado mais uma Vez em Questão. In: **Em Aberto**. Brasília: INEP, (43), julho/setembro de 1989, pp: 43-49.
- PINTO, Álvaro Vieira. **A Questão da Universidade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- PUCCI, Bruno. **Sobre o conceito “Ambigüidade”**. São Carlos, 1999, xerox (reflexões do autor, sem publicação).
- \_\_\_\_\_. A com (tra) posição arte-filosofia. In: **Colóquio Internacional “Mimesis e Expressão”**. Belo Horizonte, 1998, xerox.
- RIBEIRO, Darcy. **A Universidade Necessária**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- \_\_\_\_\_. **Universidade Para Quê**. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1986. (Discurso pronunciado durante cerimônia de posse do reitor Cristóvam Buarque).
- RONCA, Antonio Carlos. O Papel do Reitor. In: **A Gestão da Universidade Brasileira – a visão dos reitores**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1995.
- ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. 23.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- SAMPAIO, Helena Maria Sant’Ana. **O Setor Privado de Ensino Superior no Brasil**. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, volumes 1 e 2, 1998, xeroc.
- SANCHIS, P. Extensão universitária, sociedade e cultura. In: **Extensão em Revista**. Belo Horizonte: UFMG, (1), 1986, pp: 20-23.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- SCHADEN, Egon. Aspectos históricos e sociológicos da escola rural teuto-brasileira. In: **I Colóquio de Estudos Teuto-Brasileiros**. Porto Alegre: UFRS, 1963.
- SCHWARTZMAN, Simon. O Que Fazer com a Universidade? In: **Ciência e Cultura**. São Paulo: SBPC, vol. 37, (70), julho de 1985, pp: 229-234.



- SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade, Fundação e Autoritarismo** – o caso da UFSCar. São Paulo: Editora da UFSCar, 1993.
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **A Formação da Universidade Metodista de Piracicaba**: um estudo histórico sobre administração universitária. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Tese de Doutorado, 1992, xeroc.
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis e SGUISSARDI, Valdemar. **Reconfiguração da Educação Superior e Redefinição das Esferas Pública e Privada no Brasil**. Piracicaba: UNIMEP, 1997, xeroc.
- TAVARES, Maria das Graças M. **Extensão Universitária**: novo paradigma de universidade? Maceió: EDUFAL, 1997.
- TELLES, Vera da Silva. Sociedade Civil e a Construção de Espaços Públicos. In: DAGNINO, Evelina (org.) **Anos 90 – Política e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994, pp: 91-102.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1985.
- TRAMONTIN Raulino e BRAGA, Raulino. **As Universidades Comunitárias: um modelo alternativo**. São Paulo: Loyola, 1988.
- TRIGUEIRO, Durmeval. Governo da Universidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: MEC-INGP, (105), janeiro-março de 1967, pp. 68-90.
- ULLMANN, Reinhold e BOHNEN, Aloysio. **A Universidade** – das origens à Renascença. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 1994.
- VELLOSO, Jacques. Investimento Público em Educação: quanto e onde? In: **Ciência e Cultura**. São Paulo: SBPC, vol. 40, (4), abril de 1988, pp: 359-365.
- \_\_\_\_\_. Universidade e seu financiamento: ensino público e privado na Constituinte. In: FÁVERO, Maria de Lourdes (org.). **A Universidade em Questão**. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1989, pp: 83-102.
- VIEIRA, Sofia Lerche. O Público, o Privado e o Comunitário na Educação. In: **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez, (27), 1997, pp: 5-12.

- VIER, Frederico OFM (coord.). **Compêndio do Vaticano II** – Constituições, Decretos, Declarações. Petrópolis: Vozes, 1983.
- WANDERLEY, Luiz Eduardo. Rumos da Ordem Pública no Brasil – a construção do público. In: **São Paulo em Perspectivas** – Reformas Políticas e do Estado. São Paulo, vol. 10, (4), 1996, pp: 96-106.
- \_\_\_\_\_. O ensino público públicas estatais – uma inovação? In: **Ciência e Cultura**. São Paulo: SBPC, vol. 40, (4), abril de 1988, pp: 365-370.
- \_\_\_\_\_. Desafios da Democratização Universitária. In: **Lua Nova**. São Paulo: CEDEC-L e PM Editores, vol. 4, (1), julho-setembro de 1987, pp: 73-85.
- WEBER, Silke. O Público e o Privado e a Qualidade da Educação Pública. In: **Cadernos CEDES**. São Paulo: Papyrus, (25), 1991, pp: 27-43.
- WHITEHEAD, Alfred North. **Os Fins da Educação e outros ensaios**. Tradução de Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: Cia Editora Nacional: Editora da Universidade de São Paulo, 1969.

## 7. Endereços Eletrônicos

- <http://www.pucpr.br> [10-9-1997]
- <http://www.puc-rio.br> [10-9-1997]
- <http://www.pucrs.br> [10-9-1997]
- <http://www.puccamp.br> [10-9-1997]
- <http://www.pucsp.br> [10-9-1997]
- <http://www.unicap.br> [10-9-1997]
- <http://www.ucsal.br> [10-9-1997]
- <http://www.unisinos.tche.br> [29-9-1997]
- <http://www.unisc.br> [29-9-1997]
- <http://www.upf.tche.br> [29-9-1997]
- <http://www.ucpel.tche.br> [28-9-1997]
- <http://www.usf.br> [30-9-1997]
- <http://www.unimep.br> [11-1-1999]

- <http://www.univap.br>, 1999 [11-1-1999]
- <http://www.mackenzie.br>, 1999 [11-1-1999]
- <http://www.ucb.br> [11-1-1999]
- <http://www.unesp.com.br> [11-1-1999]
- <http://www.usu.br> [30-9-1999]
- <http://www.unijui.tche.br> [29-9-1997]
- <http://www.unicruz.tche.br> [11-1-1999]
- <http://www.ucs.tche.br> [29-9-1997]
- <http://www.ucdb.br> [15-2-1999]
- <http://www.abruc.org.br> [28-8-1997 e 11-1-1999]
- <http://www.inep.gov.br> [11-1-1999]
- <http://attila.urcamp.tche.br> [28-9-1997]
- <http://www.pucminas.br> [10-9-1997]

Campo Grande – MS, 25 de novembro de 1999.

Ilmo Sr.  
Prof. Dr. Paolo Nosella  
M.D. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE  
UFSCar - SP

Prezado Coordenador

Conforme orientação dessa Coordenação, encaminho originais de minha tese de doutorado intitulada “**Universidade Comunitária – um processo em construção**”, bem como (em folha anexa) o resumo e as palavras-chave solicitadas por Vossa Senhoria.

Sem mais no momento aproveito o ensejo para externar meus agradecimentos por ter feito parte desse conceituado Programa de Pós-Graduação

Atenciosamente

Mariluce Bittar