



ANDERSON DE OLIVEIRA SELVATI

**MAPEAMENTO QUANTITATIVO DA
EVOLUÇÃO DAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA DO ENSINO E DA PESQUISA
REALIZADAS PELA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE LAVRAS NO PERÍODO DE 2011 A 2015**

LAVRAS – MG

2016

ANDERSON DE OLIVEIRA SELVATI

**MAPEAMENTO QUANTITATIVO DA EVOLUÇÃO DAS ATIVIDADES
DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DO ENSINO E DA PESQUISA
REALIZADAS PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS NO
PERÍODO DE 2011 A 2015**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável e Extensão, área de concentração em Desenvolvimento e Extensão, para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora

Dra. Viviane Santos Pereira

LAVRAS – MG

2016

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha
Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados
informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Selvati, Anderson de Oliveira.

Mapeamento quantitativo da evolução das atividades de extensão universitária, do ensino e da pesquisa realizadas pela Universidade Federal de Lavras no período de 2011 a 2015 / Anderson de Oliveira Selvati. – Lavras: UFLA, 2016.

88 p.

Dissertação (mestrado acadêmico) – Universidade Federal de Lavras, 2016.

Orientador(a): Viviane Santos Pereira.

Bibliografia.

1. Extensão Universitária. 2. Ensino. 3. Pesquisa. 4. UFLA. I. Universidade Federal de Lavras. II. Título.

ANDERSON DE OLIVEIRA SELVATI

**MAPEAMENTO QUANTITATIVO DA EVOLUÇÃO DAS ATIVIDADES
DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DO ENSINO E DA PESQUISA
REALIZADAS PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS NO
PERÍODO DE 2011 A 2015**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável e Extensão, área de concentração em Desenvolvimento e Extensão, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 08 de setembro de 2016.

Dra. Maria de Lourdes Souza Oliveira UFLA

Dr. Mauricio Sergio Zacarias EMBRAPA

Dra. Viviane Santos Pereira
Orientadora

LAVRAS – MG

2016

RESUMO

A Extensão Universitária pode ser um elemento na constituição profissional do docente universitário brasileiro, moldado com base em uma relação indissociável aos campos da extensão, do ensino e da pesquisa. A partir da importância que o equilíbrio entre essas três campos podem exercer na qualidade do desempenho dessas instituições, que se propõe para este trabalho o objetivo de se quantificar as atividades de extensão, de ensino e de pesquisa, desenvolvidas pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), no período de 2011 a 2015. O procedimento metodológico adotado foi a análise documental de cadastros dessas atividades junto às Pró-Reitorias de Extensão e Cultura, Ensino e Pós-Graduação da instituição. As ações de extensão apresentaram um percentual de aumento em torno de 9% enquanto as de ensino e a de pesquisa obtiveram cada uma um crescimento em torno de 30% de suas atividades. Além do desequilíbrio, na realização dessas atividades, ainda, foi constatada a carência de planilhas que apresentassem informações necessárias, para uma análise e compreensão mais apurada dessas atividades, que poderiam favorecer e possibilitar avanços e melhorias nessas ações e um possível equilíbrio entre elas. Foi concluído que a UFLA realiza as atividades de extensão universitária, de ensino e de pesquisa, porém com uma maior apreciação nas atividades de ensino e de pesquisa e com uma menor consideração para as atividades de extensão.

Palavras-chave: Extensão Universitária. Ensino. Pesquisa. UFLA.

ABSTRACT

The University Extension Program can be an element in the professional constitution of the Brazilian university professor, shaped by an inseparable relationship of the fields of extension, teaching and research. Because of the importance that the balance between these three fields can have on the performance quality of these institutions, this paper proposed to quantify the extension, teaching and research activities developed by the Federal University of Lavras (UFLA), in the period from 2011 to 2015. The methodological procedure was the documentary analysis of the records of these activities in the Pro-Rectories of Extension and Culture, Education and Post-graduation of the institution. The extension actions presented an increase around 9% while the teaching and research actions obtained, each one, an increase around 30% of its activities. Beyond the imbalance of these activities, it was observed the lack of spreadsheets with information needed for more accurate analysis and understanding of these activities, which could encourage and enable advances and improvements in these actions and a possible balance between them. It was concluded that UFLA performs university extension, teaching and research activities, but with a greater appreciation for teaching and research activities and with less consideration of the extension activities.

Keywords: University Extension. Teaching. Search. UFLA

LISTA DE SIGLAS

| | |
|------------|---|
| APG - | Associação de Pós-Graduandos |
| CAPES - | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| ENEM - | Exame Nacional do Ensino Médio |
| ESAL - | Escola Superior de Agricultura de Lavras |
| EXCEL - | Programa que gera planilhas - Software da Microsoft |
| FAPEMIG - | Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais |
| FHC - | Fernando Henrique Cardoso |
| FORPROEX - | Fórum de Pró-reitores de Extensão |
| IBGE - | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas |
| IES - | Instituição de Ensino Superior |
| INEP - | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB - | Lei de Diretrizes e Bases |
| MEC - | Ministério da Educação |
| PDI - | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PRG - | Pró-Reitoria de Graduação |
| PROEC - | Pró-Reitoria de Extensão e Cultura |
| PROEXT - | Programa de Extensão Universitária |
| PRPG - | Pró-Reitoria de Pós-Graduação |
| REUNI - | Reestruturação e Expansão das Universidades Federais |
| UFLA - | Universidade Federal de Lavras |
| UNE - | União Nacional dos Estudantes |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Indicadores de extensão utilizados neste trabalho..... | 49 |
| Figura 2 - Indicadores de ensino utilizados neste trabalho. | 50 |
| Figura 3 - Indicadores de pesquisa utilizados neste trabalho..... | 52 |
| Figura 4 - Percentual de desenvolvimento das atividades de Extensão, Ensino e Pesquisa realizadas pela UFLA entre os anos de 2011 a 2015..... | 65 |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 9 |
| 1.1 | Objetivo geral | 10 |
| 1.1.1 | Objetivos específicos | 10 |
| 2 | REFERENCIAL TEÓRICO | 12 |
| 2.1 | Extensão Universitária – Breve Contextualização | 12 |
| 2.1.1 | A Extensão no Mundo | 14 |
| 2.1.2 | A Extensão no Brasil | 20 |
| 2.2 | Ensino | 33 |
| 2.3 | Pesquisa | 38 |
| 3 | METODOLOGIA | 42 |
| 3.1 | Objeto de estudo | 43 |
| 3.2 | Coleta de dados | 45 |
| 3.2.1 | Extensão | 45 |
| 3.2.2 | Ensino | 47 |
| 3.2.3 | Pesquisa | 48 |
| 3.3 | Métricas dos indicadores das Instituições de Ensino Superior | 49 |
| 3.3.1 | Indicadores de extensão | 49 |
| 3.3.2 | Indicadores de Ensino | 50 |
| 3.3.3 | Indicadores de pesquisa | 51 |
| 3.4 | Análise dos dados | 53 |
| 4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO | 54 |
| 4.1 | Extensão | 54 |
| 4.2 | Ensino | 59 |
| 4.3 | Pesquisa | 61 |
| 4.4 | Extensão, Ensino e Pesquisa | 64 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 66 |
| | REFERÊNCIAS | 68 |
| | ANEXOS | 77 |

1 INTRODUÇÃO

A prática da Extensão Universitária pode ser um elemento, na constituição profissional do docente universitário brasileiro, moldado a partir de uma relação indissociável aos três campos: extensão, ensino e pesquisa.

A participação na extensão universitária pode criar, ainda, contribuições para o avanço da construção de um conhecimento único e específico que se dá sobre o poder da fala, pois, nessas práticas, ocorrem encontros em que, na maioria das vezes, todos têm esse direito. Essas falas acabam sendo motivadas e produzidas, a partir de contextos únicos e específicos, ou seja, criados apenas naquele exato instante e, em muitas vezes, repletas de emoção.

Quando se observam os diversos fatores que podem impulsionar e multiplicar as inúmeras materializações desses conhecimentos, é que se consegue compreender um pouco da importância e da riqueza que existem nessas práticas extensionistas.

Desta forma, a extensão universitária insere a universidade na sociedade, oferecendo e recebendo conhecimentos e novas experiências, por meio de um convívio entre pessoas internas e externas da academia, vinculadas ou não a processos de graduação, de pós - graduação ou até mesmo a ações administradas e ou de apoio e organização dessas instituições. Com uma atuação, por meio de práticas diversas, essas atividades extensionistas exercem um elo fundamental entre a função social das instituições de ensino e a sociedade.

Pode-se considerar que as ações extensionistas favorecem tanto o avanço do cumprimento da função social da universidade como o desenvolvimento de uma dada sociedade. Pode, ainda, possibilitar tanto a construção do conhecimento em parceria com os autores envolvidos nessas práticas como também a criação de toda a tecnologia necessária para a sua emancipação dentro e fora “dos muros” da universidade. Assim, entre outras, o

sucesso das IES está diretamente pautado em ações conjuntas em um plano horizontal, ou seja, com uma igualdade de importâncias entre a extensão, o ensino e a pesquisa.

Porém, mesmo com a existência de algumas ações como, por exemplo, a criação do FORPROEX, Fórum de Pró-Reitores de Extensão, no ano de 1998, que tem como objetivo analisar e dar suporte às atividades de extensão universitária, realizadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, assim como também da criação do Programa de Extensão Universitária (PROEXT, 2008) pelo Ministério da Educação com o objetivo de apoiar as IES públicas, no desenvolvimento de projetos de extensão universitária, ainda assim, é possível identificar IES públicas com baixos percentuais de atividades práticas de extensão, quando comparadas com as atividades de ensino e pesquisa praticadas por elas.

1.1 Objetivo geral

Com base nas descrições acima, propõe-se para este trabalho o objetivo de quantificar as atividades de Extensão Universitária, do Ensino e da Pesquisa, desenvolvidas pela Universidade Federal de Lavras no período de 2011 a 2015.

1.1.1 Objetivos específicos

- a) Identificar, no período de 2011 a 2015, a média percentual dos cursos de graduação presenciais da UFLA.
- b) Identificar as atividades de pesquisas desenvolvidas pela UFLA, no período de 2011 a 2015, com foco na pós-graduação.
- c) Identificar as atividades de extensão realizadas pela UFLA durante o período de 2011 a 2015.

- d) Quantificar e equiparar as atividades do tripé “extensão-ensino-pesquisa” desempenhado pela UFLA no período de 2011 a 2015.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Extensão Universitária – Breve Contextualização

Os primeiros registros oficiais sobre Extensão Universitária que aparecem no Estatuto da Universidade Brasileira foram descritos no documento do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - FORPROEX (2007). O documento relata o Decreto de Lei nº 19.851, de 1931 que, após três décadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Decreto 4.024, de 1961), descreve seus fundamentos centrados na modalidade de transmissão de conhecimentos e assistencialismo (BRASIL, 1931, 1961). Alguns anos depois, porém, na mesma década de 60, ou seja, na Reforma Universitária de 1968, a Lei 5.540 torna obrigatória, em todos os estabelecimentos de ensino superior e nas universidades, a prática da Extensão Universitária, como cursos e serviços especiais estendidos à comunidade (BRASIL, 1968b).

Vinte anos depois, na Constituição de 1988, é aprovado o princípio da indissociabilidade entre o ensino – pesquisa – extensão, pelo Art. 207 prescrevendo que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

Na década de 90, a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, descreve entre os objetivos da universidade, a Extensão Universitária, com a seguinte prescrição:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica,

que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizado, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (BRASIL, 1996).

Nas literaturas é possível encontrar diversos autores que têm contribuído, por meio de críticas, com temas que mantêm uma relação com as atividades de extensão. Como, por exemplo, a de Freire (1983, p. 15) que nos adverte que:

educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a ‘sede do saber’, até a ‘sede da ignorância’ para ‘salvar’, com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – e por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.

Já, Caporal (2009, p. 13), em suas obras que descrevem sobre a extensão rural, relata-nos sobre a formação e atuação desses extensionistas afirmando que:

Os processos de Formação devem caminhar para o estabelecimento de conteúdos e abordagens transdisciplinares. A lógica disciplinar – fragmentada, cartesiana - deve dar lugar a uma compreensão integradora dos processos sociais; dar lugar a uma lógica que permita o estabelecimento de nexos entre os diferentes conteúdos e

dimensões da realidade [...] (e as inter-relações entre elas). Neste sentido, é fundamental partir da construção de evidências empíricas que permitam levar a uma visão sistêmica e holística da realidade, introduzindo, então, uma reflexão humanista, [...] que dê sentido às estratégias de desenvolvimento a serem perseguidas. Só assim teremos uma metodologia de Formação coerente com os princípios da democracia e da participação.

Enfim, a extensão universitária deve proceder de forma soberana, ou seja, ela deve ser encarada pelas universidades não como um caráter de terceira função, em que o ensino e a pesquisa tenham prioridades sobre ela. É necessário que as IES tenham as atividades extensionistas, pautadas nas funções básicas de suas ações, canalizando a produção e socialização do conhecimento produzido por elas. Tudo isso visando a possíveis intervenções na realidade e possibilidades de acordos e ações entre a universidade e a população.

Para que se tenha uma melhor compreensão de como realmente se deu a implantação e desenvolvimento das atividades de extensão, nas atuais instituições de ensino do mundo e do Brasil, é que se optou por realizar uma breve contextualização dessas ações em um período cronológico descrito a seguir.

2.1.1A Extensão no Mundo

As universidades passaram por duas fases na história que merecem destaque. A primeira ocorreu no século XI e marcada por uma universidade que, segundo Melo (2010, p. 33), foi

monopolizada pela Cúria, pois a igreja desejava preservar a unidade, a fé católica e, por esse motivo restringiu a Cultura Universitária Medieval aos estudos dos Clássicos, das Ciências Exatas, das Artes Médicas, do Direito Canônico e da sua mais importante disciplina, a Teologia.

Ainda, segundo Melo (2010), as universidades nasceram vinculadas à igreja Católica, por ser imperativo para o clero edificar e consolidar o Cristianismo, principalmente, por meio de formação de seus eclesiásticos.

A segunda fase de destaque das universidades ocorreu

entre os séculos XVI até o final do século XVIII, após inúmeras transformações sociais resultantes das guerras, da reforma, do iluminismo, pelo estabelecimento dos Estados Nacionais, da revolução industrial, da Revolução Francesa, além do desenvolvimento tecnológico (FAGUNDES, 1985, p. 16).

Até aquele prezado momento, o ensino, no continente europeu, era somente de posse privada e destinado apenas para os nobres da sociedade, excluindo todas as demais classes existentes ao acesso a essas universidades.

Alguns anos depois, essas práticas educacionais passaram por algumas mudanças, como, por exemplo, as que aconteceram entre os séculos XVI e XVIII, em que ocorreu um monopólio da educação por parte do capitalismo que marcou uma progressiva tendência técnico-científica, uma separação entre capital e trabalho e entre os burgueses e proletários, acompanhados de um aumento, conseqüentemente, na expansão da educação (CORREIA, 2000).

Todos esses movimentos tiveram um único objetivo, o de produzir mão de obra para o capitalismo, ou seja, criar um sujeito disciplinado e treinado para ser subordinado e aceitar uma nova classe dominante. Desta forma a educação deixou de ser de posse privada que privilegiava os nobres e começou a fazer parte das preocupações dos governos, “dando acesso” a outras classes (CORREIA, 2000).

As passagens descritas relatam que o ensino, antes mesmo de ganhar os horizontes fora dos muros das universidades, tinha uma tendência de manipulação e domínio por uma classe. As pessoas estudavam e aprendiam o que era de interesse a essas “classes dominantes”, que tinham como retorno a

sua permanência no domínio e ordem de todas as demais classes, “é a criação do capital humano” (CORREIA, 2000, p. 29).

Essas tendências podem ter influenciado o surgimento de uma extensão universitária com fortes indícios de utilização de uma via de mão única, em que o conhecimento científico é levado da universidade para a população que se dispõe do conhecimento denominado “senso comum”, ou seja, os universitários ensinavam e a população, em geral, aprendia, sem nenhuma participação por parte dos receptores sobre a construção desse conhecimento. Autores como Paulo Freire tratam essa “relação” como sendo uma forma difusionista, ou seja, uma difusão feita por sujeitos que detêm o conhecimento científico para aqueles que não o possuem.

Esse tratamento difusionista do conhecimento científico pode ser notado, em alguns relatos históricos do ensino universitário, ocorridos pelo mundo, como, por exemplo, o que ocorreu, no ano de 1867, em muitas grandes cidades da Inglaterra. Naquele período havia uma discriminação pelo acesso à “alta cultura” por três classes: “as damas e pessoas de lazer; pessoas pertencentes à classe média, mas ocupadas o dia todo em suas profissões; e, enfim, as classes operárias” (CORREIA, 2000, p. 41).

A busca por uma oportunidade de contato com temas científicos ocasionou a criação de associações de senhoras que se organizavam em conferências e recorriam por um contato com os graduados das universidades. Esse movimento deu origem a outro que, a partir da presença desses jovens mestres nas cidades, foi-lhes solicitado o repasse, durante a noite, das lições que eles recebiam. Essas lições eram repassadas por conferências, para os operários e, em geral, para todas as pessoas ocupadas durante o dia. Segundo o autor, “essas conferências tiveram um grande defeito, por ocorreu de forma isolada e sem continuidade”, o que impossibilitava a construção de um elo entre os jovens mestres e os ouvintes (CORREIA, 2000, p. 41).

Paulo Freire, em suas obras descritas nos anos 80, considera essa forma de repasse de informação como sendo uma “transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação, dentre outras”. O autor descreve, ainda, sobre o sentimento que envolve essa ação, em que o jovem mestre (transmissor) se sente indo para “outra parte do mundo” considerada inferior (receptores), aonde, de sua maneira, ele irá “normalizá-la” (FREIRE, 1983, p. 13).

E, em face desses procedimentos ocorridos, no século XIX, onde havia um repasse de conhecimento de dentro das universidades para fora de seus muros, foi possível observar, pela iniciativa das universidades europeias, a necessidade de se criar uma relação mais ampla da universidade com a população. Observações que possibilitaram “formar novas visões e interlocutores, reiniciando a discussão sobre uma nova função social, além do ensino e da pesquisa, chamada extensão universitária” (SOUZA, 2005, p. 254).

E, em decorrência da necessidade de se criar, naquele momento, possível aumento das relações entre universidade e população, em 1871, na Inglaterra, James Stuart, professor da Universidade de Cambridge, enviou uma famosa carta aos membros residentes dessa universidade. Carta que originou o movimento de extensão universitária, em sentido amplo, ao proclamar a necessidade de tornar a educação acessível a todos, mesmo àqueles que não podiam ir à escola (FONSECA PIMENTEL, 1995).

Correia (2000) menciona que Stuart entendia que a Universidade devia ir aos que não podiam ir à Universidade. E o próprio Stuart criou certos traços que iriam caracterizar, por vários anos, a obra da Extensão Universitária. A partir desses traços que Stuart propõe, neste mesmo ano, ao Senado da Universidade de Cambridge, a criação de cursos, com estrutura capaz de manter um elo entre os professores e os ouvintes. O senado aprovou a solicitação e, em

1873, iniciaram-se esses cursos. Porém não eram gratuitos, necessitando de cobrança de taxas dos participantes (alunos).

Em seguida, organizaram-se vários outros cursos, espalhando-se por toda a Inglaterra. James Stuart propôs, também, um roteiro de viagens para professores palestrantes que, dezoito anos mais tarde, transformou-se no Sistema de Extensão Universitária da Universidade de Cambridge (PIVA JÚNIOR; PUPO; GAMEZ, 2011).

Essas organizações possibilitaram solucionar um dos problemas que envolviam a “extensão universitária” daquela época, ou seja, a criação de um elo entre transmissores e receptores. Porém, ainda, perdurava a necessidade de se reestruturar essa extensão de modo que os receptores tivessem uma participação ativa nesses encontros e que suas demandas pudessem compor as diretrizes e as bases do conhecimento científico construídos nas universidades. E foi, ainda, no século XIX na França, que, diante de um período de “confrontos e tensões entre capital e trabalho, burguesia e proletariado e, conseqüentemente, organizações de classe e com uma preocupação voltada para a classe dos trabalhadores”, que surgiram as universidades populares (CORREIA, 2000, p. 67). Esse modelo de universidade, de acordo com Gurgel (1986) e Palacios (1908), destacou a importância dos conhecimentos científicos das universidades chegarem para todos, além de dar forças aos movimentos sociais ocorridos naquela época.

Alguns autores relatam sobre a importância do surgimento das universidades populares na Europa, para os movimentos da extensão universitária, como, por exemplo, Gurgel (1986) descrevendo que “as Universidades populares surgiram com o objetivo de disseminação de conhecimentos técnicos ao povo, tendo assumido uma grande importância na Inglaterra, Bélgica e Itália” (GURGEL, 1986, p. 31).

Segundo Palacios (1908), o ano de 1895, em que surgiram “as universidades populares na França, é marcado, também, pelo surgimento das

forças sindicais, cooperativas socialistas, a organização dos partidos operários e a legislação do trabalho”, sob um impulso de uma enorme corrente social que se vivia no momento. O autor relata, ainda, que:

o movimento mais característico vai ser a partir de 1894, denominado como (*La Coopération des Idées*), que se iniciou com uma simples folha volante escrita, composta e distribuída por um operário denominado Georges Deherme, nascido em Marseille, em 1870 e morto em 1937, sendo dito como o fundador das universidades populares (CORREIA, 2000, p. 67; PALÁCIOS, 1908, p. 131).

“A partir de 1896, (*La Coopération des Idées*) deixou de ser uma folha volante e ganhou um porte de revista que contava com a colaboração de intelectuais”. Em 1898, manifestava-se a ideia de se trabalhar, metodologicamente, “na educação sindical, cooperativa, política, social, numa palavra” e concitando, ao mesmo tempo, “a um ensino superior ético-social, que buscava, entre outras coisas, a uma elite proletária, núcleo vivo da sociedade futura” (CORREIA, 2000, p. 67).

A cultura e as práticas de relacionamento do meio acadêmico com o meio social externo têm uma longa tradição na história das universidades europeias e norte-americanas. Na Europa, o relacionamento da universidade com o meio social, político, religioso e sócio técnico é encontrado, nas próprias raízes da universidade, à época do renascimento. Nos Estados Unidos, os registros dessa modalidade de relacionamento da universidade foram datados no século XIX, tendo sua intensificação na primeira metade do século XX. O autor relata, ainda que, se tratou de uma história de relacionamento grandemente marcada pela produção de conhecimento tecnológico, capaz de ser absorvido pelo meio empresarial (FONSECA; LORENZO, 2004).

De acordo com Gurgel (1986, p. 31), no século XIX, aparecem duas vertentes básicas: o modelo “norte-americano de Extensão que é orientado pela

proposta de prestação de serviço e o europeu das Universidades populares que buscam uma aproximação com a população”.

Segundo Correia (2000), a prática norte-americana já havia sido utilizada, desde o século XIX, em instituições de ensino como Oxford e Cambridge. E que o seu objetivo estaria voltado para o sistema capitalista, que se apoderou da educação nesse período, utilizando-a como ferramenta para disciplinar a mão de obra, tanto material como intelectual e proporcionar um aumento na separação entre capital e trabalho e burguês e proletário.

Todos esses fatos influenciaram e têm influenciado as atividades educacionais, em todo o mundo, desde a sua estrutura de criação até as atividades atuais das universidades como as do Brasil que se apoiam no tripé do ensino, pesquisa e extensão.

2.1.2 A Extensão no Brasil

A iniciativa que originou o ensino superior no Brasil se deu, a partir de uma discussão, na constituinte de 1823 e, depois de passados nove anos, fundou-se a escola de Minas em Ouro Preto, que, por sua vez, começou as suas atividades somente 43 anos (EGGERT-STEINDEL, 2002).

Porém a universidade brasileira só veio a surgir, por volta de 1910, por influência de uma visita do rei da Bélgica ao Brasil a qual levou as autoridades a homenagearem o rei com o título de *Honoris Causa* do saber e proporcionou a instalação da universidade no Rio de Janeiro (EGGERT-STEINDEL, 2002).

Fatos esses que antecederam toda a criação e surgimento da extensão universitária no Brasil, que traz, em sua história, uma marca de desconforto, com uma composição diversa e heterogênea. Segundo Cunha (2002, p. 25), algumas delas:

denotam a importância dada à universidade na construção de projetos nacionais, outros se aliam aos discursos governamentais, às políticas de Estado, disciplinam e se integram aos projetos desenvolvimentistas e militaristas, outros ainda reagem a este Estado, incorporam bandeiras dos estudantes, etc. o que nos leva a afirmar que a extensão cresceu e decresceu nas contingências, demonstrando-se um poderoso campo de relações de poder que tem no “termômetro” as tendências políticas dominantes de cada época.

Cunha (2002, p. 26) descreve que, no ano de 1930, a extensão no Brasil já exercia uma função bastante definida que era:

“dilatam os benefícios da atmosfera universitária” com a propagação de ideias e princípios que “salvaguardem os altos interesses nacionais” (Estatuto das Universidades Brasileiras Art.42). Extensão, portanto, reprodutora e colaboradora do Estado na manutenção da ordem e dos interesses nacionais, definidos pelo governo Vargas.

E, de acordo com Melo Neto (2002, p. 8), na:

América Latina, a extensão universitária esteve voltada, inicialmente, para os movimentos sociais. Merece destaque o Movimento de Córdoba, de 1918. Nesse movimento, os estudantes argentinos enfatizam, pela primeira vez, a relação entre universidade e sociedade. A materialização dessa relação ocorreria através das propostas de extensão universitária que possibilitassem a divulgação da cultura a ser conhecida pelas “classes populares”. Esta foi uma ideia preliminar, que permeou também a organização estudantil no Brasil, a partir de 1938, quando da criação da União Nacional dos Estudantes – UNE.

Os relatos da década de 30 sobre a extensão descrevia-a como uma via de mão única, em que se aplicava o conhecimento da universidade sobre o conhecimento popular, “que, desconhecendo a cultura e o saber popular, apresentava-se como detentora de um saber absoluto, superior e redentor da

ignorância” para o público fora dos muros da academia (SERRANO, 2011, p. 24).

Já, no início dos anos 60, surgiu uma forma de “extensão promovida pelo Movimento Estudantil, que discutia os problemas político-ideológicos e a extensão no contexto nacional”. Ocorria, também, em algumas universidades públicas, a realização de “ações voltadas para a população carente, com predomínio de assistencialismo” e desvinculada dos projetos acadêmicos da universidade (BRASIL, 2006, p. 18).

E, de acordo com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), a década de 60 foi marcada, também, pelas ações dos estudantes universitários, com movimentos organizados pela União Nacional de Estudante/UNE, que empreenderam os primeiros movimentos político-culturais abrindo a atuação extensionista da universidade pública brasileira. Movimentos que tiveram como resposta, nos anos seguintes, a criação do Projeto Rondon pela ditadura militar, que buscava, como objetivo, fazer-se presente nas comunidades que eram pouco assistidas pelos benefícios das áreas urbanas e, principalmente, enfraquecer os movimentos estudantis.

O Projeto Rondon, que foi criado pelo Professor Wilson Choeri da Universidade Federal do Rio de Janeiro e efetivado pelo Decreto nº 62.927, tornou-se fundação em 1968, ligada ao Ministério do Interior, assumindo uma categoria de projeto, como prestação de serviços e passou a ter forças, para exercer seu papel nas universidades, por meio da extensão (BRASIL, 1968a; MELO, 2010).

Essa ação do “governo” alterou as diretrizes da extensão no Brasil, substituindo os objetivos propostos pelos estudantes por objetivos governamentais que, segundo Cunha (2002), deu-se da seguinte forma:

A luta dos estudantes com o lema “conscientizar para libertar” – que definiriam as ações de extensão universitária,

conforme documentos deixados pelas reuniões do Diretório Central dos Estudantes (“Declaração da Bahia” e Carta do Paraná”, ambas de 1961) – foi transposta para a campanha nacional do “integrar para não entregar”, do Brasil do “Ame o ou Deixe-o” (CUNHA, 2002, p. 28).

No ano de 1966 foram criados os

Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária – CRUTAC – com o objetivo de proporcionar aos estudantes universitários atuação junto às comunidades rurais, engajados aos propósitos da política desenvolvimentista dos governos militares (BRASIL, 2006, p. 19).

Lima (2014) relata que “embora os registros de extensão façam parte do universo da academia há séculos, a extensão no Brasil possui registro somente a partir da promulgação da Lei Básica da Reforma Universitária (BRASIL, 1968b), que trata e estabelece que

“as universidades e as instituições de ensino superior estenderão à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes” (Artigo 20 da Lei n. 5.540/68) e instituiu a Extensão Universitária. Os termos dessa institucionalização foram os seguintes: “As instituições de ensino superior: por meio de suas atividades de extensão proporcionarão aos seus corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral de desenvolvimento”; (Artigo. 40 da Lei n. 5.540/68) (NOGUEIRA, 2005, p. 61).

A expansão e a ampliação dessas atividades de extensão somente passam a ocorrer, a partir dos anos 70, quando, inclusive, intensificam-se movimentos de cooperação universidade-empresa, com o propósito de alavancar o desenvolvimento tecnológico do meio produtivo interno (FONSECA; LORENZO, 2004).

Até o presente momento, a extensão ocorria em um formato de “via de mão única”, ou seja, os conhecimentos científicos produzidos nas universidades eram transmitidos à comunidade, sem levar em conta o conhecimento e a cultura dos receptores, além de serem ancorados em objetos governamentais de domínio e manipulação da população.

De acordo com o pensamento freiriano, proposto por Serrano (2011), é possível analisar essas “práticas de extensão”, a partir da crítica feita pelo educador ao processo verticalizado que “coisifica” o homem. E é com base na categorização feita por Freire, em seu trabalho “Extensão ou Comunicação” (1983), que se pode apresentar esse momento inicial da extensão como um momento autoritário da universidade, desconhecendo a cultura e o saber popular e apresentava-se como detentora de um saber absoluto, superior e redentor da ignorância (SERRANO, 2011).

O que ocorria, naqueles contatos entre narradores e expectadores, nada mais era que uma sobreposição da fala institucionalizada ao saber popular. Dessa forma:

se o discurso do acadêmico soa alto e dominante sobre a fala popular, esse discurso congela-se em conceito, congela a consciência, faz com que esta adormeça no interior de frases feitas. Desaparece a ênfase na luta, entendida como curiosidade interrogadora e crítica da ordem. Permanecerão somente pacotes de frases feitas (FREIRE; NOGUEIRA, 1989, p. 30-31).

Pacotes de frases com conceitos que se classificam como “difusionistas”¹ e estavam ancorados em técnicas, por sua vez, que eram levados em uma “via de mão única” e incorporados sem que se tivesse uma leitura da

¹ Autores como Paulo Freire tratam esse conceito difusionista como sendo uma difusão feita por sujeitos que detêm o conhecimento científico para aqueles que não os possuem.

sua realidade vivenciada, do conhecimento e da participação de forma crítica dos expectadores.

Porém, na década de 70, essa “via de mão única” começa a dar lugar a teorias em que se “falava em realimentação, mão dupla, retroalimentação e outras terminologias similares que, na realidade, propiciaram a incorporação do sentido de comunicação ao extensionismo” (ROCHA, 2001).

Apesar de essa ampliação ter acontecido, a partir da década de 70, somente no final da década de 80 que ocorreram a institucionalização e o reconhecimento legal da extensão como atividade acadêmica nas universidades brasileiras (BRASIL, 2001).

Conforme Eggert-Steindel (2002), o modelo de extensão assistencialista e paternalista, adotado durante o período militar e pós-ditadura, mostrou-se esgotado, ao final da década de 80, tornando preciso repensar uma nova concepção de universidade calcada na redefinição das suas práticas de ensino, pesquisa e extensão.

No ano de 1987, foi realizado, na Universidade de Brasília, no Distrito Federal, nos dias 4 e 5 de novembro de 1987, o I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Participaram do evento 33 universidades públicas, representadas por seus pró-reitores ou ocupantes de cargo similar nas instituições, em que ficou definida a criação do Fórum dos Pró-Reitores de Extensão, tendo sido tomadas as seguintes decisões:

O próximo local do encontro seria em Belo Horizonte e que a coordenação provisória inicial fosse formada por cinco elementos, sendo um por região, conforme listados abaixo:

Norte: Prof. Nilson Pinto de Oliveira (Pará); Nordeste: Prof. Aldy Mello de Araújo (Maranhão); Sudeste: Profa. Dulce Helena Chiarcuin (Rio); Centro-Oeste: Prof. Volnei Garrafa (Brasília); Sul: Prof. Mário Portugal Pederneiras (Paraná).

Além das decisões apresentadas acima ocorre, também, a revisão da concepção de Extensão, em que se:

rediscute a função social da Universidade, aprofunda-se a discussão sobre sua institucionalização e seu financiamento, intensificando-se e fortalecendo-se o diálogo político com o MEC, a partir do qual vislumbra-se a implementação de uma Política de Extensão Universitária, por parte do Estado (BRASIL, 2006, p. 21).

Segundo Bastos (2008), esses conceitos vêm reforçar o compromisso da universidade com a transformação social, baseado nos princípios da justiça, solidariedade, democracia e inclusão social.

No final da década de 90, conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, a extensão universitária foi considerada “um processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade” (BRASIL, 1996). De acordo com Sugahara (2012), nessa colocação, revela-se a orientação da extensão, para além dos muros da universidade, como uma forma de conceber a extensão universitária educativa para tentar diminuir a “compartimentação” entre a academia e a comunidade.

Até a década de 90 a extensão universitária vinha sendo discutida e incluída nas estruturas de diversas entidades governamentais do Brasil. Mas foi somente a partir de 2000 que essas atividades extensionistas passaram a ser de responsabilidade do Ministério da Educação, momento em que se estabeleceu a sua estrutura regimental, com os seguintes dizeres:

O Ministério da Educação, órgão da administração direta, tem como área de competência os seguintes assuntos: [...] - pesquisa e extensão universitária; [...] À Secretaria de Educação Superior compete: [...] - promover e disseminar estudos sobre a educação superior e suas relações com a sociedade; [...] Ao Departamento de Política do Ensino

Superior compete: [...] apoiar a execução de programas de ensino e extensão, visando à adequação das instituições de ensino superior à realidade local e regional e a sua integração com a sociedade (BRASIL, 2000).

Esse decreto passou por diversas mudanças até chegar à atual revogação, em que se tem o decreto 7.690 de 2 de março de 2012 no qual se declara:

O Ministério da Educação, órgão da administração federal direta, tem como área de competência os seguintes assuntos: política nacional de educação; educação infantil; educação em geral [...] exceto o ensino militar [...]; avaliação, informação e pesquisa educacional; pesquisa e extensão universitária; magistério; e assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes (BRASIL, 2012).

Esse último decreto 7.690, de 2 de março de 2012, além de se preocupar com a extensão realizada pelas universidades, aborda, também, uma forma de inclusão social da comunidade carente, nas instituições de ensino, criando, assim, um contato maior entre o ensino e a pesquisa desenvolvida no país, com a sua dada sociedade (BRASIL, 2012).

Uma das ações do Ministério da Educação realizada, para fortalecer as práticas extensionistas no Brasil, foi, por exemplo, a criação do Programa de Extensão Universitária (BRASIL, 2008), que apoia as instituições públicas de educação superior no desenvolvimento de projetos de extensão universitária. Esse apoio disponibiliza melhores condições de gestão, para as atividades acadêmicas de extensão e estimula o desenvolvimento social e o espírito crítico dos estudantes, bem como a atuação profissional pautada na cidadania e na função social da educação superior. O PROEXT busca, ainda, uma melhoria da qualidade da educação brasileira por meio do contato direto dos estudantes com realidades concretas e da troca de saberes acadêmicos e populares (BRASIL, 2008).

Na construção de um contexto em que se relacionam o ensino, a pesquisa e a extensão, é extremamente necessária uma participação dialógica de todos os envolvidos, nessa atividade construtiva, para que se consiga praticar uma extensão universitária de forma produtiva e consistente. Tais ações podem estar fundamentadas, nas práticas das metodologias participativas, que buscam em suas essências as trocas de saberes entre todos os envolvidos nessas atividades.

Para Rifkin (2003), é essencial, neste contexto, a realização da prática de metodologias participativas, contemplando tanto a capacitação pessoal e coletiva quanto a formação de consensos e tomada de decisões, que devem ser compartilhados com todos os participantes do projeto social que se deseja fomentar.

Conforme Bedim (2006), há diferentes formas de aplicação das práticas de metodologias participativas que se relacionam com as práticas de extensão, como, por exemplo, a pesquisa participante, a pesquisa-ação, a pesquisa cooperativa e todas provêm de embasamentos das atividades de extensão, ora com ênfase investigativa, ora com ênfase educativa ou comunicativa. A autora relata, ainda, que as metodologias participativas podem ser entendidas como sendo:

um conjunto de procedimentos através dos quais os sujeitos (internos ou externos à universidade), envolvidos no projeto, estão interligados em dispositivos de consulta, diagnósticos, ensino, pesquisa, capacitação, comunicação, efetivamente elaborados para alcançar objetivos em comum (BEDIM, 2006, p. 89).

Thiollent (2011) ressalta que, no contexto da extensão universitária, a metodologia participativa exerce uma enorme contribuição na renovação da práxis extensionista, em uma visão aberta do trabalho intelectual.

Uma das formas de aplicação de um desses dispositivos da metodologia participativa, descritos por Amâncio (2004), é o da “comunicação”. A autora menciona que se faz necessário o uso da oralidade, como o principal instrumento para a expressão de determinados assuntos, os quais, quando expostos, vivencia-se um exercício de memorização e de tomada de posição, ocorrendo um empoderamento de ambos nesse processo, narrador e expectador.

Becker et al. (2004, p. 657) descrevem sobre estas ações e nos afirmam que:

diante de um trabalho comunitário “extensionista” em que se busca o empoderamento, é possível contribuir para a criação de um tecido social fortalecido pelas interações que o promovem, evidenciadas pelo caráter dialético e contraditório presente em todas as relações sociais e essencialmente confere “poder” ao sujeito social envolvido.

Conforme relatado por Amâncio (2004) e Becker et al. (2004), em uma das formas de aplicação da metodologia participativa, nesse caso, o da comunicação, ocorre, para o autor, a verdadeira práxis da extensão universitária, na qual são utilizados os conhecimentos do senso comum e científico, em um processo de troca de conhecimentos e emancipação de todos os sujeitos envolvidos nesse processo.

Na extensão universitária exercida de forma dialógica, é possível desenvolver essas metodologias participativas e criar espaços flexíveis e democráticos de desenvolvimento dos saberes, contando com a efetiva participação da comunidade, não como coadjuvante, mas, sim, como elemento central do processo de construção dos novos saberes. São essas práticas freirianas que podem criar condições que “insere o homem em sua realidade como verdadeiro sujeito de sua transformação” (FREIRE, 1983, p. 33).

Essas relações dialéticas descritas por Freire em sua obra “Extensão ou comunicação”, o autor menciona que “o diálogo é o encontro amoroso dos

homens que, mediatizados pelo mundo, ‘pronunciam-no’, isto é, transformam-no e transformando-o, humanizam-no para a humanização de todos”. O autor descreve sobre a importância do diálogo na humanização, no respeito à fala e na capacidade de transformação do mundo e conhecimento dessa capacidade, reconhecida por todos os sujeitos envolvidos nessa prática dialógica, seja ele (sujeito) portador do conhecimento científico ou do senso comum. “Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade” (FREIRE, 1983, p. 28).

Melo Neto (2002) declara em seu trabalho e que a população deve ser vista como sujeito e não como objeto e que isso implica o uso de metodologias participativas e a valorização do saber popular, em seu devido lugar com a riqueza da experiência do cotidiano.

A literatura nos traz diversas maneiras de se trabalhar as metodologias participativas, como, por exemplo, as ofertas de cursos, palestras, conferências, ensino a distância, viagens de estudo, apresentações musicais, teatrais ou feiras, campanhas educativas e assistenciais, programas e eventos culturais e esportivos, escolas e hospitais itinerantes, dentre outros, que são relatados por Bastos (2008), como as diversas formas de práticas e teorias de extensão universitária.

A articulação dessas práticas é capaz de focalizar o desenvolvimento regional e o fortalecimento de políticas públicas de amplo espectro. O autor relata, ainda, sobre a importância dessa realização em conjunto com a sociedade, rejeitando uma prática assistencialista cujas ações, muitas vezes, são ofertadas às pessoas sem uma análise efetiva de suas demandas (BASTOS, 2008).

Tanto a análise dessas demandas como a referência e valorização dos conhecimentos presentes nessa sociedade vão desenvolver as atividades extensionistas de extrema importância para se evitar atitudes calcadas em conceitos difusionistas.

Conhecimentos esses que, segundo Paulo Freire, não é estendido entre as pessoas, mas materializado nas ações extensionistas diante de uma prática de construção entre o “conhecimento científico e o do senso comum”. O autor descreve essa prática com os seguintes dizeres: “o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julgam não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (FREIRE, 1983, p. 22).

Além disso, Freire (1970) descreve que esse conhecimento não é um ato de transmissão de conteúdos em relações ativo-passivas. Ele só existe se ocorrer uma apropriação do aprendido e, conseqüentemente, sua transformação em ações e/ou reflexões diante das situações concretas de cada vivência. O aprendido é apreendido, transformado e reinventado, ou seja, o ato de conhecer não pode ter relação com o ato de transformar o outro em objeto de receptividade passiva de conteúdo.

O autor relata, ainda, que essa forma de conhecimento, ou essa racionalidade humana, é mais ampla que a razão moderna e pode ser reconstruída por meio de um processo de aprendizagem coletiva (no cultivo da linguagem e da argumentação produtora de consensos). Racionalidade objetivada pela “teoria da ação comunicativa” que, ancorada na realidade concreta dos sujeitos, possibilita resgatar o tecido social e promover a verdadeira soberania popular, pela qual a sociedade civil organizada passa a exercer controle sobre os espaços de diálogos públicos que as envolvem (FREIRE, 1970).

Esses dizeres de Paulo Freire trazem uma proposta de atividades extensionistas, fundamentados em conceito contemporâneo, assim como os dizeres de Dalben (2008, p. 32) que entende que a Extensão Universitária é uma:

ação política com compromisso deliberado de estabelecer vínculos estreitos com a sociedade. Essas ações têm por

finalidade aprofundar as relações de democratização do saber científico, artístico e tecnológico, levando o conhecimento acadêmico para atender os anseios da comunidade, aprendendo com ela e produzindo novos conhecimentos.

Segundo Freire (1983, p. 36), quanto a esse conhecimento científico:

não se pode prescindir de sua matriz problematizadora, a apreensão deste conhecimento científico e do rigor deste pensamento filosófico não pode prescindir igualmente da problematização que deve ser feita em torno do próprio saber que o educando deve incorporar.

Todas essas considerações deixam claro que a prática da extensão universitária precisa ser norteada de forma que educando e educadores mantenham seus contatos, com uma clareza de que todos os conhecimentos são de extrema importância, independentes de seu ponto de origem ou classificação. A problematização da realidade, em que vivem os autores desses contatos, é que torna capaz a incorporação de todo o conhecimento científico progênito dessas práticas extensionistas.

Diante de todo esse cenário descrito acima, entende-se que existem diversos rumos e formas de se trabalhar a extensão universitária, porém uma questão é consensual e fundamental a todas, conhecer as atividades de extensão que estão sendo realizadas em uma dada IES, para que, assim, consiga-se nortear e avançar nessa temática.

Uma das formas que se tem para conhecer essas ações está no documento (FORPROEX, 2007), elaborado, após uma década de encontros e debates sobre esse e que traz a proposta do reconhecimento de cinco indicadores que viabilizariam a realização de uma análise das seguintes atividades de extensão realizadas pelas IES: “Programas, Cursos, Projetos, Eventos e Prestação de Serviços”. Segundo esse documento, uma análise detalhada desses indicadores pode proporcionar condições concretas de

melhorias e avanços, nas atuações das atividades extensionistas realizadas pelas IES. Da Tabela cinco até a Tabela nove, em anexo neste trabalho, estão apresentados com detalhes esses indicadores.

2.2 Ensino

De acordo com Verger (1990), em meados do século XII, na Europa Ocidental, surgiram as primeiras universidades. A Universidade de Bolonha, criada em 1108, é a mais antiga, seguida das Universidades de Paris, no ano de 1211 e Oxford no ano de 1249. Os cursos predominantes eram de Direito (canônico e civil), Medicina, Artes e Teologia, sendo este último o mais destacado. Segundo o autor, apesar desses estudos serem disciplinadores e rigorosos, as universidades funcionavam em conventos, igrejas, casa dos professores e até mesmo ao ar livre, sem a existência, inicialmente, de prédios próprios.

No Brasil, a educação superior surgiu no ano de 1808, após a transmigração da família real, fugindo da invasão de Portugal pelas forças francesas. E foi diante de uma tentativa frustrada do comércio local da Bahia em postular a fundação de uma *universidade literária*, que se efetou, em fevereiro de 1808, por meio do Príncipe Regente da atualidade, a criação apenas dos Cursos de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia. Conforme relato, ocorreu para atender ao pedido do cirurgião-mor do Reino, José Correa Picanço, antigo professor da Universidade de Coimbra e brasileiro, isto é, português nascido em Pernambuco, no Brasil (TEIXEIRA, 1989).

A interferência das culturas portuguesas na formação dos professores atuantes, na educação deste período, segundo Teixeira (1989), influenciou na sucessão e expansão desse sistema, percorrendo por um caminho de imposição de uma cultura desprezível para o país. Fato que resultou na sensação de

recebimento de uma cultura, incapaz de ser reproduzida por parte dos receptores. Criou-se uma ruptura entre o ensino que se oferecia e a realidade que se vivenciava, ocasionando um enorme descontentamento da população com a educação praticada no país.

Segundo Costa, Costa e Melo (2011), a partir da década de 1950, o Brasil começou a vivenciar vários movimentos organizados, no intuito de reformular o ensino superior, sobre a tentativa de estabelecer um processo avaliativo eficiente e que fosse capaz de acompanhar esse ensino com o foco voltado para a melhoria da educação no país. Os autores relatam, ainda, que a busca por uma estabilidade financeira da sociedade vem sendo influenciada, há vários anos pela educação e, nas últimas décadas, essa intervenção tem se concentrado na educação superior (COSTA; COSTA; MELO, 2011). Isto é, a sonhada ascensão social é o objetivo principal de quem busca as instituições de ensino superior (ROMANELLI, 1991).

O fato é que a renda da maioria das famílias brasileiras não permite subsidiar uma educação superior em unidades de ensino privadas, instituições detentoras do maior número de vagas disponíveis no país, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010). Diante desse cenário, a população tem buscado o acesso à educação superior em instituições de ensino superior pública ou por meio de financiamentos em instituições de ensino superior privadas. Outro obstáculo presente no país está na injusta distribuição geográfica das instituições de ensino superior, nas Regiões economicamente mais desenvolvidas, como a Sudeste, em que há maior concentração dessas instituições de ensino e sua enorme escassez em regiões menos desenvolvidas (COSTA; COSTA; MELO, 2011).

Algumas ações governamentais têm contribuído para o avanço na melhoria do ensino superior no Brasil, como, por exemplo, a Lei nº 9.394, criada em 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional e cita, em seu Art. 43, algumas finalidades da educação superior, como, por exemplo:

I) estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo. II) formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua. III) incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive. [...] VI) estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade. VII) promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. VIII) atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996).

Outra ação governamental que vem influenciando, na demanda do propósito do tripé “extensão, ensino e pesquisa” das Instituições de Ensino Superior (IES), desde a década de 90 até os dias de hoje, foi a que ocorreu no governo FHC (SILVA; SGUISSARDI, 2000).

Com uma proposta de expansão do ensino superior no Brasil, seu objetivo era dar mais “liberdade” para a criação e aumento dessa classe, sem considerar, também, a necessidade de ampliação da pesquisa e da extensão de forma equivalente (SILVA; SGUISSARDI, 2000).

Proposta fundamentada no Decreto n. 2.207, de 15 de abril de 1997, revogado e substituído pelo Decreto n. 2.306, de 19 de agosto do mesmo ano, assim como outras portarias editadas após o Decreto n. 2.207 e reeditadas após o

Decreto n. 2.306, que normalizam, com extremo detalhe, os procedimentos para, entre outros, ocorrerem o: a) credenciamento das IES que pleiteiam o estatuto de universidade privada em sentido estrito; b) a autorização e implantação de cursos fora da sede por universidades; c) o credenciamento de centros universitários; d) o credenciamento de faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores; e) a autorização de novos cursos em faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores já em funcionamento (BRASIL, 1997).

Tais ações possibilitaram a criação de cursos superiores fundamentados somente no ensino, eliminando dessas instituições criadoras, a responsabilidade de realizar a pesquisa e, muito menos, a extensão em suas dependências. Assim, auxiliando e cooperando com a formação de profissionais graduados, sem conhecimento das ações extensionistas ou até mesmo da missão das IES públicas que estão fundamentadas no conceito do tripé de realizar as atividades de extensão, ensino e pesquisa de forma integrada.

No governo Lula, a educação passou, também, por uma expansão com o programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), objeto do Decreto nº 6.096 (BRASIL, 2007), que tem como propósito dotar as universidades federais das condições necessárias para que possam expandir as vagas no ensino superior e reduzir a evasão dos alunos, no nível de graduação.

O REUNI (BRASIL, 2007), além de melhorar o aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes, igualmente, ressalta a importância de propiciar a mobilização estudantil e a ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil.

Existem, ainda, outros fatores que vêm influenciando no desempenho da qualidade da educação superior no Brasil, como o descrito por Zabalza (2004) que relata sobre a dificuldade que as IES privadas do país têm vivenciado, como as constantes interferências das forças do mercado capitalista sobre essas

instituições, ao longo de todos esses anos de desempenho do ensino no país. Esses fatores vêm influenciando nas decisões e, conseqüentemente, na qualidade do desempenho dessas instituições.

As IES públicas não passam pela mesma dificuldade ocorrida, nas instituições privadas, porém estão vulneráveis a forças políticas, que substituem as de mercado e pelos constantes ciclos políticos, que podem, também, prejudicar a sua gestão (ANTHONY; GOVINDARAJAN, 2002).

As dificuldades citadas acima vêm sendo associadas a outros problemas encontrados pelas IES, que é o de assumir uma demanda de crescimento em seu número de matrículas, descrita por Ribeiro (2013) como um desafio quantitativo da universidade de “atender ao número de matrículas em constante crescimento, sem sacrificar a qualidade inerente à educação superior” além de relatar que “o equilíbrio entre as funções básicas de ensino, pesquisa e extensão é, também, um desafio enfrentado pelas universidades”.

Tavares (2011) cita, entre outros, sobre a necessidade das IES superar desafios como a performance institucional, que significa responder com agilidade às demandas efetivas da sociedade; e a implantação de indicadores qualitativos e quantitativos capaz de promover a avaliação e transparência de seus dados, relatórios e realizações.

A utilização de indicadores quantitativos pode proporcionar diversas vantagens, tais como as descritas por Embiruçu, Fontes e Almeida (2010), relatando que, entre outras, elas nos permitem tornar mais claras aos diversos atores envolvidos quais são suas atribuições, metas, responsabilidades, direitos e deveres, assim como, também, torna mais uniforme, transparente e equânime o seu processo de avaliação. Os autores relatam, ainda, que a utilização desses indicadores quantitativos, além de ser operacionalmente mais rápidos e baratos, permite identificar mais facilmente onde e como as ações corretivas, preditivas e

antecipadas devem ser implantadas e quais são as ações mais eficazes a serem manipuladas.

Enfim, é necessário considerar todo este contexto em que se encontra inserido o ensino superior do Brasil, para que se tenha uma identificação mais coerente das atividades de ensino desenvolvidas pelas IES, sejam elas públicas e ou privadas.

2.3 Pesquisa

A inclusão e a valorização da pesquisa científica, aliada ao ensino, teve seu grande marco na Universidade de Berlim, que proporcionou a expressão “universidade”, para instituições de educação superior, que desenvolvessem estas duas funções, simultaneamente, “transmissão e produção do saber”. Segundo Gamboa (1999), a universidade alemã assumiu com maior ênfase sua condição de instituição sociocultural, a partir do século XIX, com funções definidas sobre as necessidades da sociedade, tais como a produção de conhecimentos necessários ao desenvolvimento social. Enfim, a universidade de Berlim e sua estrutura organizacional contribuíram de forma expressiva, para uma nova concepção de universidade, destacando-se com o seu maior mérito que foi associar a pesquisa ao ensino como requisito básico.

Já, no Brasil, até a década de vinte, o sistema de ensino superior foi constituído por escolas autônomas e voltado para uma formação de profissionais liberais (como advogados, médicos, engenheiros, agrônomos). Diante desse quadro, a pesquisa tinha uma dependência voltada para os institutos nacionais ou estaduais e com uma boa parte dela destinada às investigações de interesse do país (como o Instituto Agrônomo de Campinas e o Instituto Oswaldo Cruz do Rio de Janeiro) (DURHAM, 1998).

Porém a reforma de 1968 deu um novo rumo à pesquisa desenvolvida no Brasil, produzindo efeitos paradoxais no ensino superior do país. Modernizou uma parte significativa das universidades federais e algumas instituições estaduais e confessionais. Criou condições propícias para que determinadas instituições articulassem as atividades de ensino e de pesquisa, que até então – salvo raras exceções – estavam relativamente desconectadas. Institucionalizou-se a carreira acadêmica e a legislação pertinente acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica. Para atender a esse dispositivo, criou-se uma política nacional de pós-graduação que, por sua vez, tornou-se um instrumento fundamental da renovação do ensino superior no país (MARTINS, 2009), com a implantação de um vigoroso programa de iniciação científica, que tem contribuído para articular a pesquisa ao ensino de graduação e à formação de novas gerações de pesquisadores (BARROS, 1998; MARTINS, 2003, 2002, 2009; VELLOSO, 2000).

Após a reforma de 1968, outra passagem que merece destaque, na pesquisa desempenhada no Brasil, é a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). O Art. 43 dessa lei menciona que a pesquisa é uma finalidade da educação superior e manifesta que é preciso:

I) incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; II) promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição; III) atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996).

O parágrafo único do Art. 53 relata que, para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:

I) a criação, expansão, modificação e extinção de cursos; ampliação e diminuição de vagas; II) elaboração da programação dos cursos; III) programação das pesquisas e das atividades de extensão; IV) contratação e dispensa de professores; V) planos de carreira docente (BRASIL, 1996).

Além dessas citações acima, a LDB, ainda, menciona a pesquisa, em vários outros artigos dessa lei, o que se permite afirmar que a pesquisa no Brasil possui uma enorme influência nos rumos e diretrizes da gestão das IES do país.

Mesmo diante desse contexto histórico e de algumas citações da lei que orienta e direciona a pesquisa realizada no Brasil, é possível relatar que ela deve ser trabalhada, de forma contextualizada, por meio da construção de conhecimentos tecnológicos, e seus fundamentos devem estar alicerçados tanto em conhecimentos científicos como nos conhecimentos do senso comum.

Segundo Durham (1998), a capacidade de estabelecer a relação entre pesquisa e formação de pessoal é que torna a universidade tão importante para o desenvolvimento científico e tecnológico. A autora relata, ainda, que os institutos de pesquisa não podem substituir a atuação da universidade, porque os institutos precisam da universidade para preparar o pessoal competente de que necessitam, e esse pessoal não pode ser formado se a própria universidade não possuir uma atividade de pesquisa institucionalizada.

Sendo assim, a pesquisa se torna, ainda, mais importante, quando realizada nas IES, pelo fato de que, além de possibilitar a formação de pesquisadores capacitados para a produção tecnológica, permite, ainda, que

essas tecnologias criadas agreguem os conhecimentos tanto científicos quanto os do senso comum.

Segundo Severino (2007), o ato de ensinar e aprender estão vinculados a um processo íntimo de construção do conhecimento, “pois ele é a implementação de uma equação pelo qual o educar (ensinar e aprender) significa conhecer; e conhecer, por sua vez, significa construir o objeto; e a construção desse objeto significa pesquisar”. Seja em uma pesquisa básica ou aplicada, o que não se pode perder de vista é que ela precisa ser uma pesquisa relevante, tornando necessário o campo de seus objetivos. De um modo especial, a identificação dos problemas vinculados à comunidade próxima ou distante das IES, de forma que os resultados possam se traduzir em contribuições para si mesmas e que essas vão se realizar por meio das atividades de extensão.

Enfim, faz-se necessário que as IES tenham uma postura de trabalho, alicerçada em uma gestão que contemple os seguimentos de suas pesquisas de forma horizontal com a extensão e o ensino. E, para que se torne possível a realização deste horizonte, é necessário que essas pesquisas sejam constantemente identificadas e monitoradas.

Uma das formas de se realizar essa identificação e monitoramento é, a partir do uso de indicadores de inovação tecnológica, que, de acordo com Emrich (2012), o uso desses indicadores, agrupados ou individualmente, são capazes de demonstrar avanços realistas no campo tecnológico de qualquer atividade, podendo, também, servir como base de comparação entre os diferentes níveis tecnológicos de instituições detentoras de tecnologia.

3 METODOLOGIA

A natureza de pesquisa deste trabalho é quantitativa, pelo fato de possuir um caráter descrito e ter como objetivo primordial a identificação e descrição (GIL, 2002) das atividades de extensão, ensino e pesquisa realizados pela UFLA entre os anos de 2011 a 2015. O seu delineamento ocorreu a partir das fontes que Gil (2002) chama de “fontes de papel”, cujos dados são fornecidos por pessoas e, especificamente, neste trabalho, ocorreram a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental.

Foi utilizando neste trabalho, como técnica para a coleta de dados, a aplicação de um questionário junto às pró-reitorias de extensão (PROEC), graduação (PRG) e pós-graduação (PRPG) da UFLA. Depois de concluída a coleta de dados, eles passaram por uma codificação, tabulação e cálculos estatísticos de percentuais e correlações e produção de gráficos.

Gil (2002) relata que estes trabalhos apresentam, entre outras, propostas de estudar os níveis de atendimento dos órgãos públicos a uma dada comunidade. Assim, buscou-se, a partir da identificação desses dados, apresentar a trajetória quantitativa das atividades de extensão, realizadas no período de 2011 e 2015 pela UFLA e comparar a sua prática com as práticas das atividades de ensino e de pesquisa, também, realizadas por essa instituição.

Uma das formas adotadas, para a quantificação desses dados foi a utilização de indicadores que, de acordo com Bertolin (2007), têm sido um dos instrumentos mais importantes e utilizados, em âmbito mundial, para estudar e analisar, entre outros, o desenvolvimento e o desempenho dos sistemas nacionais de educação.

3.1 Objeto de estudo

A história da UFLA inicia-se, em 1908, quando foi criada a Escola Agrícola, ainda, junto ao campus Chácara das Palmeiras (campus do atual Instituto Presbiteriano Gammon). A primeira turma de técnicos agrícolas, composta por apenas três estudantes, formou-se em 1911. No ano seguinte, com o aumento do número de estudantes, foi comprado outro terreno para a construção de melhores instalações (atual campus da UFLA, inaugurado em 1922) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS - UFLA, 2016a).

O ano de 1917 foi marcante para a recém-criada Escola Agrícola: o governo mineiro reconheceu a Escola Agrícola de Lavras; foi construído o primeiro silo aéreo de alvenaria do estado de Minas Gerais e realizada a I Exposição Agropecuária e Industrial de Minas Gerais e a II Festa do Milho. Em 1936, o Governo Federal, também, reconheceu a Escola Agrícola de Lavras, integrando-a ao quadro das escolas de nível superior do país. Em 1938, passou a se chamar Escola Superior de Agricultura de Lavras, originando o nome ESAL, pelo qual passou a ser conhecida. Pela Lei nº 4.307, de 23 de dezembro de 1963, a Escola Superior de Agricultura de Lavras (ESAL) foi federalizada e seus professores e servidores passaram a ingressar o quadro permanente do Ministério da Educação e Cultura (MEC) (UFLA, 2016a).

A UFLA (2016b) registra a prestação de um serviço à comunidade por meio da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC), que consiste em assessorias e consultorias, venda de boletins técnicos, realização de cursos e eventos, estágios e balcão de empregos. E que são repassadas, por meio de boletins e circulares técnicos, as informações técnico-científicas geradas na instituição, além de divulgar uma lista contendo o título de todas as publicações disponíveis. A instituição relata, ainda, que seus propósitos de legitimação perante a comunidade se fortalece, com a união de esforços, na criação de

condições, para que professores, alunos e técnico-administrativos possam estar integrados às ações sociais da comunidade local e regional (UFLA, 2016a).

Após a década de noventa, a UFLA começou a criação de cursos nas áreas de Engenharia, Computação, Saúde e Educação. E, a partir de 2003, com o oferecimento do primeiro curso de licenciatura, assumiu, definitivamente, o importante papel social na formação de professores para a educação básica; em 2007, foram criados os primeiros cursos noturnos. No ano de 2010, ocorreu a ampliação da área de Ciências Sociais Aplicadas com a criação, no período noturno, do curso de Bacharelado em Administração Pública e as Licenciaturas em Filosofia e em Letras (UFLA, 2016a).

Atualmente a UFLA conta com vinte e nove cursos de graduação presenciais, somando um total de 3.549 alunos matriculados, no ano de 2015 e com cinco cursos a distância. Os processos de avaliação de ingresso desses estudantes, para os cursos de graduação presenciais da UFLA, ocorrem por meio do PAS – Processo de Avaliação Seriada, com a destinação de 40% das vagas desses cursos ofertadas pelo primeiro semestre letivo de cada ano e do SISU – Sistema de Seleção Unificada, com a destinação de 60% das vagas dos seus cursos de graduação presenciais do primeiro semestre e 100% no segundo semestre (UFLA, 2016a).

A pós-graduação da UFLA conta, atualmente, com vinte e cinco cursos de mestrado acadêmico e sete cursos de mestrado profissional, totalizando 1.062 alunos matriculados nesses programas. Já, nos cursos de doutorado, a instituição conta com um total de 1.063 alunos matriculados, em vinte e seis cursos disponibilizados pela instituição, no ano de 2015. As seleções, para o ingresso nesses programas de pós-graduação, ocorrem por meio de editais que avaliam desde a apresentação de projetos, provas e análise de currículo dos candidatos.

O quadro de funcionários da UFLA conta hoje com 1.303 (um mil trezentos e três) servidores públicos e 531 (quinhentos e trinta e um)

funcionários terceirizados, empenhados nas diversas demandas da instituição, desde a função de gestores até na de manutenção e organização dos espaços da universidade (UFLA, 2016a).

3.2 Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada através de um questionário estruturado e aplicado junto as pró-reitorias de extensão, ensino e pesquisa da UFLA conforme segue nos relatos abaixo.

3.2.1 Extensão

A coleta de dados das atividades de extensão, realizadas pela UFLA entre o período de 2011 e 2015, deu-se a partir de um primeiro contato com a Pró-reitoria de Extensão e Cultura (PROEC). Posteriormente, por meio do envio de um memorando solicitando essas informações as quais foram disponibilizadas por duas planilhas digitais, em formatos EXCEL e, a partir de agora serão tratados, respectivamente, como planilhas 1X e 2X. A planilha 1X apresenta informações sobre as atividades de extensão, realizadas entre os anos de 2011 e 2015 e a planilha 2X apresenta informações sobre os mesmos tipos de atividades, porém realizadas entre os anos de 2002 a 2015. O primeiro tratamento que foi realizado com esses documentos foi fazer um recorte na planilha 2X das atividades cadastradas no intervalo entre 2011 e 2015. No segundo momento, identificaram-se as duplicidades que ocorriam entre os cadastros dessas atividades nas duas planilhas, 1X e 2X. Em seguida, ou seja, no terceiro momento, foi feita a classificação e reagrupamento dessas atividades cadastradas, tomando como base as propostas disponíveis no documento (FORPROEX, 2007), em planilhas com distinções entre atividades de projetos,

programas, eventos, cursos e ou prestação de serviços de extensão. Para realização desse terceiro passo, foi utilizado, como referência, o título de cada atividade cadastrada nas planilhas 1X e 2X. O fato de se utilizar as informações dos títulos cadastrados nessas planilhas é decorrente de que eles somente apresentaram informações em suas planilhas do Título, do Ano, do Coordenador e do Departamento a que estão vinculadas. Para classificar as atividades como Programas², buscou - se, no título dessas atividades, a palavra programa e o mesmo tratamento se deu para identificar os Cursos³. Já os Eventos⁴ foram classificados com a identificação nesses títulos de palavras que os caracteriza como eventos, tais como Ação Social, Campeonato, Colóquio, Conferência, Congresso, Debate, Dia de Campo, Encontro, Exposição, Feira, Festival, Fórum, Lançamento, Mesa Redonda, Oficina, Palestra, Seminário, Show, Simpósio, Torneio, Visita Técnica e Workshop. Todos os demais registros, que não se enquadravam nas características descritas acima, foram classificados como Projetos, uma vez que essa planilha foi disponibilizada pela PROEC, com a seguinte titulação: “Planilha de registro de Projetos de Extensão realizados pela UFLA”. Já a planilha 1X teve a classificação dos registros de suas atividades, a partir de uma coluna, que descreve essas atividades como sendo Ação Social, Campeonato, Colóquio, Conferência, Congresso, Cursos, Debate, Dia de

² Programas: Conjunto articulado de projetos e outras atividades de extensão (cursos, eventos e prestação de serviços), de caráter orgânico-institucional, com diretrizes e objetivos comuns, desenvolvidos a médio e longo prazo.

³ Cursos: Conjunto articulado de ações pedagógicas, de caráter teórico ou prático, a distância, planejadas e organizadas de modo sistemático, com carga horária mínima de 8 horas e processo de avaliação. Atividades com menos de 8 horas devem ser classificadas como “evento”. Prestação de Serviço realizada como curso, deve ser registrada como curso. Curso de extensão a distância é caracterizado pela não exigência da presença do professor durante toda a oferta da carga horária; atividades presenciais (sessões de esclarecimento, orientação presencial, avaliação, etc) não devem ultrapassar 20% da carga horária total.

⁴ Eventos: Ação extensionista que implica a apresentação e exibição pública e livre ou também com clientela específica, do conhecimento ou produto cultural, científico e tecnológico desenvolvido, conservado ou reconhecido pela Universidade.

Campo, Encontro, Exposição, Feira, Festival, Fórum, Lançamento, Mesa Redonda, Minicurso, Outros, Oficina, Palestra, Projetos, Semana de Cursos, Seminário, Show, Simpósio, Torneio, Visita Técnica e Workshop. A partir dessa classificação, reclassificou-se essa planilha em três indicadores, sendo eles: Projetos, Cursos e Eventos. Os títulos que mencionavam a palavra projeto foram reagrupados em uma planilha como Projetos de extensão, já os títulos que mencionavam as palavras curso, minicursos e semana de curso foram todos reagrupados em uma planilha como Cursos de Extensão. Todos os demais títulos cadastrados nessa planilha, diferente dos citados anteriormente, foram mantidos em sua classificação, proposta pela pró-reitoria, ou seja, como Eventos de extensão. Vale ressaltar que nenhuma atividade de Prestação de Serviço e de Programa de extensão foi encontrada nos registros analisados da planilha 1X, assim como também não foram encontrados na planilha 2X os registros das atividades de Prestações de Serviço.

3.2.2 Ensino

Os dados referentes às atividades de ensino, realizadas pela UFLA entre os anos de 2011 e 2015, foram coletados, a partir de um primeiro contato com a PRG/UFLA Pró-Reitoria de Graduação da UFLA e, posteriormente, pelo encaminhamento à instituição de um memorando (Anexo 2) solicitando-lhe essas informações. Foram disponibilizadas em um arquivo digital contendo duas planilhas no formato EXCEL. Em uma delas que se pode chamar de planilha 1, foi disponibilizado o número de alunos ingressantes na UFLA por ano, já, na planilha que se trata da planilha 2, obtiveram-se os dados do número de cursos, de vagas ofertadas e de alunos ingressantes por ano na instituição. Em posse dessas planilhas, foi realizado um recorte nas informações sobre os dados

descritos nos anos entre 2011 e 2015, período o qual foi determinado para a realização deste trabalho.

3.2.3 Pesquisa

Sobre a coleta de dados das atividades de pesquisa realizada pela UFLA entre os anos de 2011 e 2015, foram tomados alguns procedimentos. A realização de um contato inicial com a Pró-Reitoria de Pós - Graduação (PRPG) e, em seguida, o encaminhamento de um memorando (Anexo 3), solicitando-lhe informações sobre as atividades de pesquisa realizadas pela universidade dentro deste referido intervalo de tempo. Foi disponibilizado pela PRPG um arquivo no formato EXCEL, contendo planilhas com informações sobre o número de cursos de pós-graduação acadêmicos e profissionais, o número de candidatos inscritos para concorrerem ao ingresso desses cursos de pós-graduação, assim como o número de ingressantes nesses cursos. Foi disponibilizado, ainda, o total de bolsas e recursos financeiros investidos pela CAPES e FAPEMIG nos cursos de pós-graduação da UFLA; total de alunos de pós-graduação inscritos no congresso de Pós-Graduação realizado pela UFLA (Congresso APG/UFLA), o número de trabalhos publicados e o total de teses e dissertações inseridas no repositório institucional da biblioteca da UFLA. Os arquivos citados acima e disponibilizados pela PRPG foram recortados tomando como base o intervalo de tempo entre 2011 e 2015, período esse proposto, para a realização deste trabalho e, posteriormente, serem submetidos às análises.

3.3 Métricas dos indicadores das Instituições de Ensino Superior

Para realização deste trabalho foram utilizados os indicadores de extensão, ensino e pesquisa descritos abaixo.

3.3.1 Indicadores de extensão

Na Tabela da Figura 1 abaixo, estão relacionados os indicadores que foram utilizados para realizar a análise das atividades de extensão desenvolvidas pela UFLA, proposta para este trabalho.

Figura 1 - Indicadores de extensão utilizados neste trabalho.

| | Entrada | Processo | Saída |
|--------------------------------|---------------------------------|--|-------------------------------|
| INDICADORES DE EXTENSÃO | - Número de bolsas de extensão. | - Número de programas de extensão realizados. ⁵ - Número de cursos de extensão realizados. ⁶ - Número de projetos de extensão realizados. ⁷ - Número de eventos de extensão realizados. ⁸ | - Nenhum indicador utilizado. |

Fonte: FORPROEX (2007).

⁵ Conjunto articulado de projetos e outras atividades de extensão (cursos, eventos e prestação de serviços), de caráter orgânico-institucional, com diretrizes e objetivos comuns, desenvolvidos a médio e longo prazo (FORPROEX, 2007).

⁶ Conjunto articulado de ações pedagógicas, de caráter teórico ou prático (FORPROEX, 2007).

⁷ Ações processuais contínuas, de caráter orgânico-institucional, que visam alcançar determinados objetivos a curto e médio prazo, podendo ser vinculados ou não a algum programa (FORPROEX, 2007).

⁸ Ação extensionista que implica na apresentação e exibição pública e livre ou também com clientela específica, do conhecimento ou produto cultural, científico e tecnológico desenvolvido, conservado ou reconhecido pela Universidade (FORPROEX, 2007).

Conforme citado no referencial teórico deste trabalho, o FORPROEX (2007) descreve o número de bolsas destinadas pela pró-reitoria de extensão da UFLA como um indicador de entrada e o número de Programas, Projetos, Eventos, Cursos e Prestação de Serviços realizados pela universidade como indicadores de processo de extensão. Dos cinco indicadores de processos citados acima, a UFLA, local de estudo deste trabalho, somente não dispõe do registro dos dados relacionados às prestações de serviços. Já, com relação aos indicadores, não foi possível identificar nenhum indicador de saída das atividades de extensão nas planilhas disponibilizadas pela PROEC para este trabalho.

3.3.2 Indicadores de Ensino

Para análise dos dados do Ensino Superior (ES) da UFLA, serão utilizados somente indicadores de entrada, uma vez que a PRG disponibilizou dados que fazem referência apenas por esses indicadores. Conforme citado no referencial teórico deste trabalho e pelos autores Estrada (1999) e Navarra (2004), os indicadores de Entradas referem-se aos recursos, tanto financeiros como humanos e tecnológicos, que se destinam à educação. Na Tabela da Figura 2 abaixo, estão descritos os indicadores de entrada que serão utilizados para análise do ES da UFLA, tomando como base os autores consultados e a disponibilidade de dados da referida instituição.

Figura 2 - Indicadores de ensino utilizados neste trabalho.

| | Entrada | Processo | Saída |
|------------------------------|---|-------------------------------|-------------------------------|
| INDICADORES DE ENSINO | - Numero total de alunos ingressantes por ano. - Numero de vagas ofertadas por ano. - Número total de cursos ofertados por ano. | - Nenhum indicador utilizado. | - Nenhum indicador utilizado. |

Fonte: Do autor.

3.3.3 Indicadores de pesquisa

Os indicadores de primeira geração (input) eram formulados, em grande parte, por insumos. Nessa geração de indicadores é possível observar um claro reflexo de uma visão do conceito de inovação que era focada para os chamados inputs como: investimento em educação, aplicação de capital, pessoas alocadas em pesquisa, número de diplomas universitários e intensidade tecnológica (GRUPP; MOGEE, 2004). Apesar dos indicadores de primeira geração terem surgido há muitas décadas, podem ser de extrema eficiência ao serem focados a dados diretos de investimento (CHIESA et al., 2007).

Já os indicadores de output de segunda geração estão classificados como indicadores comuns nas décadas de 70-80. Referem-se a produtos, melhorias de qualidade, publicações científicas e patentes, ou seja, resultados e produtos. Assim como os indicadores de primeira geração, esses representavam a linearidade do processo de inovação (MILBERGS; VONORTAS, 2004).

Há como um exemplo de indicadores do tipo output, os indicadores bibliométricos, que se referem a resultados mais imediatos, como a produção de artigos de inovação ou número de patentes. O Fator de Impacto de Publicações e outros indicadores enquadrados como output, como a Taxa de Inovação Tecnológica e o Balanço de Pagamentos Tecnológicos, referem-se a resultados mais duradouros e de longos períodos (MUGNAINI; JANNUZZI; QUONIAM, 2004).

Na Tabela da Figura 3 estão relacionados os indicadores de pesquisa de entrada, processo e saída realizados e disponibilizados pela UFLA e que foram utilizados na realização da análise deste trabalho.

Figura 3 - Indicadores de pesquisa utilizados neste trabalho.

| | Entrada | Processo | Saída |
|--------------------------------|---|--|--|
| INDICADORES DE PESQUISA | <ul style="list-style-type: none"> - Recurso financeiro investido por ano pela CAPES e FAPEMIG nos cursos de pós-graduação. - Número total de cursos de pós-graduação acadêmicos e profissionais. - Total de bolsas ofertadas pela CAPES e FAPEMIG nos cursos de pós-graduação. - Número de concorrentes aos cursos de pós-graduação inscritos por ano. - Número de alunos dos cursos de pós-graduação ingressantes por ano. | <ul style="list-style-type: none"> - Número de inscritos por ano no Congresso de pós-graduação realizado pela UFLA. | <ul style="list-style-type: none"> - Número de publicações no Congresso de pós-graduação realizado pela UFLA. - Total de teses e dissertações inseridos no repositório institucional da biblioteca UFLA. |

Fonte: Dados do trabalho.

3.4 Análise dos dados

A partir de todos os dados coletados de extensão, ensino e pesquisa, realizados pela UFLA, já com seus devidos recortes, no período de 2011 a 2015, classificados e agrupados por ano em planilhas distintas, eles foram utilizados para a confecção de gráficos e cálculos percentuais em um programa EXCEL que possibilitou relatar o percentual quantitativo dessas atividades no intervalo de tempo proposto.

Os cálculos percentuais ocorreram entre intervalos anuais, e o intervalo total de cinco anos de cada atividade listada anteriormente. Foi determinado como ponto de partida, ou seja, como 100%, os dados referentes ao ano de 2011 e calculados a partir deles, as variações que ocorreram nos anos posteriores.

Após realizar toda essa análise da extensão, do ensino e da pesquisa, esses índices foram comparados, permitindo, assim, a realização, também, de um panorama quantitativo do desenvolvimento percentual do tripé realizado pela UFLA.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Extensão

A extensão universitária da UFLA teve seu início, ainda, nas décadas de 20 e 30, quando promoveu a Primeira Exposição Nacional do Milho, sendo a Primeira Exposição Agropecuária do Estado de Minas Gerais e editou O AGRICULTOR, primeira revista do estado de Minas Gerais direcionada ao produtor rural. E, de acordo com a instituição, essas atividades foram se intensificando, dotando-se de maior dinamismo e contemplando-se nos dias de hoje, com centenas de atividades desenvolvidas em parceria com instituições públicas estaduais e federais, prefeituras, cooperativas agropecuárias, empresas privadas e organizações não governamentais (UFLA, 2016a).

De acordo com a PROEC (UFLA, 2016b), os projetos de extensão, cadastrados no período de 2011 a 2015, tiveram os seguintes dados: 95 projetos no ano de 2011, 181 em 2012, ano que apresentou maior número desses projetos, em 2013 houve o cadastro de 165 projetos, 99 no ano de 2014 e 41 projetos no ano de 2015.

Os cursos de extensão tiveram um registro de 10 cursos no ano de 2011, 142 no ano de 2012, 169 no ano de 2013, 318 no ano de 2014, sendo o maior número de cursos realizados nesse período, seguido pelo ano de 2015, com 294 cursos.

Já os programas de extensão tiveram o cadastro 4 atividades realizadas no ano de 2011, 7 no ano de 2012, nenhuma atividade cadastrada no ano de 2013, 15 no ano de 2014 e 10 no ano de 2015.

Os eventos de extensão não tiveram nenhuma atividade cadastrada no ano de 2011, 716 no ano de 2012, 1093 no ano de 2013, 892 no ano de 2014 e 876 no ano de 2015.

Quanto à quantidade de bolsas de extensão pagas a alunos da UFLA pela PROEC, obtiveram-se os seguintes números: nenhum registro nos anos de 2011 e 2012, 2141 no ano de 2013, 4489 no ano de 2014 e 4658 no ano de 2015.

De acordo com os demais dados apresentados acima, os Projetos⁹ de extensão, conforme Dalben e Vianna (2008), assumem uma extrema importância na busca de oportunidades de entrada em editais, para seus financiamentos, realizados no ano de 2011 pela UFLA. Apresentaram um aumento bem expressivo, quando comparados com o ano de 2012, no entanto, no ano recorrente, os cadastros dessas atividades apresentaram uma queda, porém mantendo, ainda, um índice bem acima do ano de 2011, início de avaliação deste trabalho. Já, no ano de 2014, esse número caiu de forma expressiva, aproximando-se do valor apresentado no ano início desta análise, do ano de 2011. Essa queda se manteve, atingindo o menor índice do período analisado, com um cadastro em torno 50% do total apresentado no ano de 2011. É importante, ainda, ressaltar que, no XII Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas realizado no MEC, em dezembro de 1997, os projetos de extensão foram selecionados, entre outros, como um indicador quantitativo das ações extensionistas, realizadas pelas IES (FORPROEX, 2001). Fato que reafirma a importância de se manter um elevado número de projetos de extensão nas IES.

Com relação aos Cursos¹⁰ de extensão, segundo os dados disponibilizados pela PROEC, o ano de 2011 teve o registro do menor número dos cadastros dessas atividades, porém, no ano subsequente, obteve-se a maior alta percentual do período analisado, atingindo um aumento de 1.300% nos registros dessas atividades. Nos anos seguintes, os registros dessas atividades mantiveram um aumento, porém com um percentual bem menor, em torno de

⁹ Projetos: Ações processuais contínuas, de caráter orgânico-institucional, que visam alcançar determinados objetivos a curto e médio prazo.

¹⁰ Cursos: Página 34.

19% no ano de 2013 e 88% no ano de 2014. Já, no ano de 2015, registrou-se uma queda de, aproximadamente, 8% com relação ao ano anterior, porém mantendo-se em um índice de 150% maior que o ano de 2011, ano inicial da análise deste projeto.

Os Eventos¹¹ de extensão, segundo o FORPROEX (2007), indicam uma ação que implicam a apresentação ou exibição de caráter público, com uma clientela específica ou não em que se expõe algum tipo de conhecimento ou produto cultural, artístico, esportivo, científico e tecnológico, reconhecido pela Universidade. Esses eventos podem ser avaliados de acordo com os seguintes indicadores: “total de eventos”, “total de público” – segundo área temática e os tipos de eventos como: congresso, seminário, ciclo de debates, exposição, espetáculos, eventos esportivos, festival e outros (Censo da Educação Superior 2005 - INEP) (FORPROEX, 2007). Dalbem e Viana (2008) descrevem que esses eventos de extensão podem ser avaliados, de acordo com a sua estrutura, ou seja, se estão ou não vinculados a outras atividades da instituição, quanto ao seu número de participantes nessas atividades e até mesmo como forma de produtos gerados pelas universidades.

Das opções de avaliação descritas acima, os dados disponibilizados pela PROEC/UFLA possibilitaram apenas realizar a análise do indicador que relata o total de eventos de extensão realizados pela instituição. De acordo com esses dados fornecidos pela referida Pró-Reitoria, a universidade não apresenta nenhum registro de evento de extensão no ano de 2011, porém, no ano de 2012, essas documentos apresentam um total de 716 eventos de extensão registrados. No ano subsequente, esses eventos apresentaram um aumento em torno de 50% dos seus registros, seguidos por duas reduções, sendo a primeira entre os anos de

¹¹ Eventos: Ação extensionista que implica a apresentação e exibição pública e livre ou também com clientela específica, do conhecimento ou produto cultural, científico e tecnológico desenvolvido, conservado ou reconhecido pela Universidade.

2013 e 2014 de 18,38% e a segunda, entre os anos de 2014 e 2015, de 1,79%, porém esses números, ainda, continuam sendo superiores aos primeiros registros do ano de 2012 ocorridos neste intervalo de tempo que está em análise neste trabalho.

Quanto aos dados dos programas de extensão coletados junto ao PROEC, no ano de 2011, foi disponibilizado o registro de quatro programas de extensão desenvolvidos na UFLA; no ano de 2012, esse número teve um aumento de 75%, atingindo um número de sete programas de extensão, porém, no ano decorrente, não houve o registro de nenhum programa de extensão realizado na instituição. No entanto, no ano de 2014, essa atividade atingiu seu maior índice, obtendo o registro de 15 programas de extensão desenvolvida e, em 2015, esse número voltou a cair para 10 registros, porém, mantendo, ainda, um percentual acima de 200% do ano de 2011, ano inicial da análise deste trabalho.

Segundo alguns servidores da UFLA envolvidos, diretamente, com estes cadastros, esse aumento significativo, nos programas de extensão ocorrido no primeiro ano analisado, seguido por uma constante queda desses registros, deu-se pelas seguintes hipóteses: (i) a veiculação pela universidade, entre os anos de 2010 e 2011, de uma possível transferência das denominadas “bolsas atividades” e ou “bolsas para alunos carentes”, disponibilizada pela UFLA aos alunos de graduação, para a PROEC; (ii) a necessidade de existência de um projeto cadastrado junto à PROEC para que os alunos envolvidos nesses projetos pudessem concorrer a essas bolsas (informação pessoal).

Ainda, segundo os servidores da UFLA, o que de fato ocorreu com as movimentações dessas bolsas foi que elas perderam a denominação de “bolsas atividades” e ou “bolsas para alunos carentes” e assumiram uma denominação de bolsa PIB (Programa Institucional de Bolsa), que atende dentro de uma lógica de vulnerabilidade socioeconômica dos alunos da instituição, porém sem

nenhuma necessidade de eles estarem vinculados à PROEC e nem mesmo a projetos cadastrados junto à pró-reitoria. Diante de uma possível apreciação desses fatos pelos coordenadores de projetos desenvolvidos e vinculados à PROEC/UFLA, que buscavam sua sustentabilidade econômica, em um formato de bolsas para os alunos envolvidos, foi que ocorreram, possivelmente, as divergências tanto dos projetos como também dos programas de extensão juntos a essa pró-reitoria (informação pessoal).

Essa movimentação, mesmo que pautada em números, sinaliza uma possibilidade dos coordenadores desses programas e projetos de extensão estarem voltados para uma plausível prioridade de sua sustentação econômica, adquirida a partir da aquisição dessas possíveis bolsas para os alunos envolvidos nessas atividades. Essas hipóteses, se concretizadas, desviam totalmente o propósito de se realizar uma atividade de extensão que, conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, é “um processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade”, mostrando que houve uma prioridade secundária ou até mesmo inexistente do seu real objetivo (BRASIL, 1996).

Os dados analisados sobre a concessão de bolsa (indicador de Entrada de extensão) pela PROEC nos permite apenas analisar que, no intervalo de tempo entre o segundo semestre de 2013 e os anos integrais de 2014 e 2015, a pró-reitoria manteve um pagamento de bolsas a alunos de graduação, em uma quantidade constante, ou seja, algo em torno de 2.000 bolsas/semestre. Já no intervalo entre 2011, 2012 e o primeiro semestre de 2013, não se obteve nenhuma informação sobre a realização ou não de qualquer pagamento de bolsa realizada pela PROEC.

De acordo com os indicadores de Processo de extensão (Projetos, Programas, Cursos, Eventos e Prestação de Serviços), propostos pelo

FORPROEX (2007), a UFLA somente não apresenta os cadastros dos indicadores de Prestação de Serviços. Entretanto, de acordo com alguns técnicos da instituição (informação pessoal), essas atividades são executadas por diversos departamentos da universidade, porém, sem nenhum registro dessas práticas junto à PROEC. Fato que apresenta uma total acomodação da UFLA, tanto com a quantidade assim como com a qualidade de execução desse indicador. A ausência de registros dessas atividades acaba tornando quase impossível a realização de qualquer operação que possa contribuir com essas atividades de extensão já praticadas e, ainda, veladas por essa instituição. Informa-se, também, que nenhum indicador de Saída de extensão foi fornecido nas planilhas disponibilizadas pela PROEC.

4.2 Ensino

O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Lavras (CEPE) aponta que os cursos de graduação da UFLA têm como objetivo a formação de cidadãos capacitados para o exercício de atividades profissionais que demandem estudos superiores. O conselho aponta, ainda, que, para cada curso de graduação, deverá existir um projeto pedagógico, no qual se apresenta o perfil do profissional a ser formado, o currículo do curso e as ações pedagógicas que permitirão alcançar o perfil proposto (UFLA, 2016a).

De acordo com os dados disponibilizados pela Pró-Reitoria de Graduação (PRG), a UFLA apresenta um número de alunos ingressantes, nos cursos de graduação, de 2.092 alunos no ano de 2011, 2.349 alunos no ano de 2012, 2.306 alunos no ano de 2013, 2.583 alunos no ano de 2014 e, no ano de 2015, o registro do maior número de alunos ingressantes desse período com 2.812 alunos ingressantes nesta instituição.

Quanto ao número de vagas ofertadas pela UFLA, nesse período, os dados são os seguintes: 1.490 vagas no ano de 2011, 1.670 no ano de 2012, 1.830 no ano de 2013, 2.200 no ano de 2014 e 2560 no ano de 2015.

O número de cursos de graduação ofertados pela UFLA, nesse período, foi de 15 cursos no ano de 2011, 18 no ano de 2012, 19 no ano de 2013, 24 no ano de 2014 e 26 no ano de 2015; o último ano desse período analisado, ou seja, o ano de 2015 registrou o maior número de cursos.

Os indicadores de ensino disponibilizados neste trabalho são todos classificados como indicadores de Entrada e por suas análises relata-se que ocorreu um aumento em seus índices, no período analisado, ou seja, entre os anos de 2011 e 2015.

Os percentuais de alunos ingressantes, nos cursos de graduação, registraram um aumento em torno de 34% entre os anos de 2011 e 2015, registrando uma média percentual de aumento em torno de 10% ao ano, porém com a ressalva apenas de uma pequena redução entre os anos de 2012 e 2013 em torno de 1,8%. Esses percentuais estão próximos aos apresentados pelo Ministério da Educação (ME) (CAPELATO; MORELLI, 2015) que descrevem um percentual de aumento nas matrículas dos cursos de graduação entre 2003 e 2013 de 47%, na região Sudeste. Ainda, segundo o (CAPELATO; MORELLI, 2015), tais resultados são consequências dos investimentos na interiorização da universidade pública e nas políticas de democratização do acesso desenvolvidas pelo governo federal, tratados neste documento como avanços 2003-2014, que descreve, entre outros, a criação, em 2013, do Programa de Bolsa Permanência; a implantação, a partir de 2013, da Lei das Cotas nas universidades federais, com previsão de reserva de, no mínimo, 50% das vagas, até 2016, para estudantes oriundos das escolas públicas de ensino médio; e a democratização do acesso à universidade, com o uso dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nos processos seletivos.

Já o número de vagas ofertadas pela UFLA, para os cursos de graduação neste período, teve um crescimento percentual em torno de 50%. Esses aumentos se deram pelo crescimento do número de cursos ofertados pela UFLA, neste período, que atingiu um percentual de aumento em torno de 75%.

Assim como na UFLA, no Brasil, também, é possível verificar uma expansão da Educação Superior. Segundo Costa, Goto e Costa (2009), nos anos entre 2007 e 2009, foram criadas dez novas universidades, assim como a criação de novos campi nas universidades já existentes (48 novos campi ao todo), pelo Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Esses fatores podem estar diretamente ligados aos crescimentos no número de vagas para matrículas no ensino superior da UFLA, assim como no aumento do seu número de cursos. Ferreira, Santos e Pessanha (2013) realizaram uma avaliação do ensino superior e relatam que as instituições de ensino superior bem administradas podem gerar melhorias ao crescimento do país. De acordo com Cunha Ribeiro (2014), a universidade tem, também, o desafio quantitativo de atender ao número de matrículas que se encontram em constante crescimento no país, sem sacrificar a qualidade inerente à educação superior. As autoras relatam, ainda, que este fato somente se concretiza diante de um equilíbrio entre as funções básicas de ensino, pesquisa e extensão e do enfrentamento pelas universidades para alcançar as metas educacionais, de formar especialistas e acadêmicos profissionais com capacidade apropriada para contribuir para o progresso, extensão e disseminação do conhecimento.

4.3 Pesquisa

De acordo com a UFLA, as atividades de pesquisa tiveram início na instituição, quando houve uma grande preocupação com a expansão e a qualificação do seu quadro de docentes, possibilitando, assim, que ela criasse

cursos de pós-graduação no ano de 1975. Essas ações tiveram grande impacto na pesquisa realizada pela instituição e desenvolveram um crescimento acentuado em volume e qualidade dessas atividades. Ainda, segundo a instituição, essas ações e atividades de pesquisa, produzidas pela UFLA, são divulgadas em artigos científicos, conferências, publicações em congressos e boletins técnico-científicos nos mais diversos temas da Ciência e Tecnologia Agropecuária (UFLA, 2016a).

No ano de 2011, foram ofertados pela UFLA 23 cursos de pós-graduação e, no ano de 2015, essa oferta atingiu o número de 33 cursos, o que proporcionou um aumento de 43,47% nos cursos de mestrado acadêmico, profissional e doutorado.

Já pelos números de cursos de mestrado, com uma distinção entre os cursos de mestrado acadêmico e profissional, relata-se uma variação de 20 cursos de mestrados acadêmicos ofertados no ano de 2011 para 26 no ano de 2015 e de três cursos de mestrados profissionais ofertados, no ano de 2011, para sete cursos no ano de 2015. Esses números registraram um percentual de aumento de 30% nos cursos de mestrado acadêmico e 133,33% nos cursos de mestrado profissional.

O aumento desses cursos na UFLA, possivelmente, está ligado a uma demanda que, de acordo com Durham (1998), pode estar atrelado tanto ao crescimento como à procura de um mercado de trabalho diferenciado pelo progresso tecnológico, que busca profissionais do setor terciário, ou seja, de uma população mais escolarizada. Assim como na multiplicação de funções do sistema das IES, atrelada a uma demanda de formação de pesquisadores e na contribuição por meio da pesquisa para o desenvolvimento tecnológico.

O número total de bolsas ofertado pelos cursos estrito-senso, das fontes CAPES e FAPEMIG foi de 545 no ano de 2011 para 973 no ano de 2015. Essa variação apresentou um aumento percentual de 78,53% no número das bolsas

disponíveis aos cursos de mestrado acadêmico e doutorado, demonstrando que ocorreu, também, um aumento na produção de pesquisas realizadas pela UFLA.

Já os recursos financeiros investidos pela CAPES e FAPEMIG nos cursos de pós-graduação da UFLA mostram um crescimento de R\$ 822.000,00 em 2011 para R\$ 1.855.700,00 em 2015 nos cursos de mestrado acadêmico e de doutorado, resultando em um aumento percentual de 55,70% desses investimentos neste período.

Os indicadores de pós-graduação da UFLA demonstram um crescimento no número desses cursos, assim como um aumento, consecutivamente, no número de bolsas e nos recursos financeiros disponibilizados pela CAPES e FAPEMIG no período de 2011 a 2015.

Pode-se afirmar que a UFLA apresentou, durante o período de 2011 a 2015, um aumento no número da produção de sua pesquisa. E, de acordo com Durham (1998, p. 25), a apreciação do indicador que “relata a quantidade da produção científica, indicada pelo número de cursos de Pós-Graduação”, com uma avaliação realizada pela CAPES, foi estudado e amplamente discutido pelo MEC, concluindo que esse indicador deve ser utilizado nas avaliações das IES do país.

Campos e Fávero (1994) citam, entre outras, a CAPES como uma das principais fontes financiadoras de pesquisa do país e que ela destina suas bolsas a alunos de mestrado e doutorado, por meio de cotas fixadas a programas de pós-graduação e sua demanda varia de acordo com a avaliação que os cursos recebem da CAPES.

Baseando-se na contribuição desses autores, pode-se destacar que o aumento no número de bolsas disponibilizadas, para os programas de pós-graduação da UFLA, assim como o aumento de recursos financeiros e o número de cursos disponibilizados pelos seus programas de pós-graduação demonstram que, durante o intervalo de 2011 a 2015, os cursos de pós-graduação da

instituição tiveram uma avaliação positiva perante a CAPES e um avanço do indicador de quantidade de pesquisa, segundo o MEC.

4.4 Extensão, Ensino e Pesquisa

A extensão, o ensino e a pesquisa vêm sendo destacados no discurso acadêmico como um princípio da indissociabilidade entre esses segmentos. Esse princípio se instalou na Constituição Federal de 1988, em seu art. 207. Porém, de acordo com Maciel (2010), a ideia de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão já estava presente na Reforma Universitária de 1968 que evidenciou o conteúdo do art. 207, diante de um amplo debate que se forjou, ao longo de quase vinte anos, marcado pela pressão exercida pelos movimentos sociais, em geral, e, em especial, pelo movimento estudantil.

Moita e Andrade (2009) descrevem sobre a importância de se equiparar as funções básicas, tanto na igualdade quanto no tratamento da extensão, do ensino e da pesquisa, trabalhadas nas universidades, para que se consiga realizar com êxito a indissociabilidade entre esses segmentos.

Exercer essa indissociabilidade pode permitir a estas IES a possibilidade de abranger todos os temas mencionados, em seu plano de desenvolvimento institucional (PDI), assim como contemplar um atendimento dilatado das demandas geradas pelas sociedades próximas e distantes destas instituições. Este aumento, por sua vez, pode proporcionar, também, uma elevação no acúmulo de conhecimentos da instituição, originada a partir dos acréscimos destes possíveis contatos com a população.

De acordo com Couto et al. (2004), a universidade é uma organização capaz de contribuir para o acúmulo de conhecimento socialmente útil e, conforme Ribeiro (2013), esse avanço de conhecimentos, nas universidades, depende não apenas das experiências de aprendizagem associadas a cada função

específica, mas também da forma relevante em que se articulam essas três funções básicas: extensão, ensino e pesquisa.

A figura abaixo descreve os percentuais de atividades ocorridos nas funções da extensão, do ensino e da pesquisa, entre os anos de 2011 a 2015, na UFLA e apontam a um crescimento de forma irregular entre esses três pilares. O ensino e a pesquisa apresentaram um equilíbrio nesse crescimento, com um percentual de aumento em torno de 30%, já a extensão apresentou um aumento próximo de 9 %, bem abaixo do apresentado pelas atividades de ensino e pesquisa.

Pode-se declarar que o acúmulo de conhecimento, gerado pelas atividades de extensão, ensino e de pesquisa da UFLA, durante o período de 2011 a 2015, apresenta-se de forma irregular, levando a considerar que existe uma baixa incidência da possibilidade de práticas efetivas da indissociabilidade entre o ensino-pesquisa-extensão realizado pela UFLA.

Figura 4 - Percentual de desenvolvimento das atividades de Extensão, Ensino e Pesquisa realizadas pela UFLA entre os anos de 2011 a 2015.

| Percentual de desenvolvimento das atividades de Extensão, Ensino e Pesquisa realizadas pela UFLA entre os anos de 2011 a 2015. | | | | | | |
|--|------|--------|---------|--------|--------|--------|
| Anos \ Atividades | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | Total |
| Extensão | 100% | 33,59% | -7,606% | 14,06% | -96,31 | 8,75% |
| Ensino | 100% | 13,67% | -2,97% | 20,17 | 21,61% | 30,49% |
| Pesquisa | 100% | 27,96% | 11,72% | 14,10% | 11,12% | 32,98% |

Fonte: Dados do trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização deste trabalho, foi possível notar um distanciamento entre as atividades de extensão universitária realizada pela UFLA e as propostas feitas pelo FORPROEX. Exemplo disso foi a enorme dificuldade encontrada, durante a realização deste trabalho, em quantificar as atividades de extensão universitária realizadas pela UFLA. Fato que, possivelmente, deu-se pela inexistência de planilhas contendo uma gama maior de informações dessas atividades de extensão. De acordo com o FORPROEX, as informações, propostas nas planilhas criadas pelo fórum, são essenciais tanto para sua avaliação mais precisa assim como necessárias para se criar possíveis condições de avanços e melhorias nas futuras realizações dessas ações de extensão.

Outro fato que despertou a atenção neste trabalho foi a não identificação de cadastros das prestações de serviços¹² que, de acordo com alguns servidores da instituição, é realizada de forma bem expressiva pela instituição, porém sem nenhum registro passível de verificação.

Os outros (indicadores de extensão universitária)¹³ identificados e utilizados, durante a realização deste trabalho, também, mostram uma imensa limitação desses dados, ou seja, cadastros que dispõem apenas de informações básicas que possibilitam somente mensurar, friamente, seus dados quantitativos.

Acredita-se que se faz necessária criação pela UFLA, em suas pró-reitorias, de planilhas contendo maiores informações de suas atividades desenvolvidas. Como, por exemplo, as propostas sugeridas no documento criado pelo FORPROEX (2007) e que se encontra em anexo neste trabalho.

¹² Indicador de grande importância na análise da extensão universitária, conforme relato do FORPROEX (2007).

¹³ Cursos, Eventos, Programas e Projetos de extensão universitária, realizado pelas IES conforme o FORPROEX (2007).

De uma forma geral, as atividades de extensão universitária, ensino e pesquisa, que vêm sendo desenvolvidas pela UFLA, necessitam ser aprimoradas em seus quesitos de acondicionamento de dados, ou seja, de arquivos que armazenem maiores detalhes e com uma amplitude maior na acessibilidade dessas informações.

Talvez a criação de um sistema de indicadores pela UFLA poderia possibilitar a implantação de uma estrutura mais clara, objetiva e capaz de identificar o funcionamento das atividades de extensão universitária, ensino e pesquisa realizadas por essa instituição. Essas ações podem proporcionar a identificação e compreensão dessas atividades de forma mais dinâmica, favorecendo as possibilidades dos seus avanços e melhorias.

Enfim, quando foram comparadas as atividades de extensão ensino e pesquisa, realizadas pela UFLA, observou-se que ocorreu um aumento quantitativo de forma equivalente entre o ensino e a pesquisa, entretanto, reduzido nas atividades de extensão.

Desta forma, foi possível concluir que a UFLA realiza as atividades de extensão universitária, ensino e pesquisa, conforme estabelecido em seu PDI, porém com uma maior apreciação nas atividades de ensino e de pesquisa e com uma menor importância para as atividades de extensão.

REFERÊNCIAS

- AMÂNCIO, C. O. G. Educação popular e intervenção comunitária: contribuições para a reflexão sobre empoderamento. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2004. 1 CD-ROM.
- ANTHONY, R. N.; GOVINDARAJAN, V. **Sistemas de controle gerencial**. São Paulo: Atlas, 2002.
- BARROS, E. C. **A política de pós-graduação: um estudo da participação da comunidade científica**. São Carlos: UFSCAR, 1998.
- BASTOS, L. C. A Extensão universitária e a educação de jovens e adultos: metodologias de trabalho adotadas na UFMG. In: ARAÚJO FILHO, T.; THIOLENT, M. J. M. **Apresentação e discussão**. São Carlos: Cubo Multimídia, 2008.
- BECKER, D. et al. Empowerment e avaliação participativa em um programa de desenvolvimento local e promoção da saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 655-667, 2004.
- BEDIM, J. G. **Uma proposta de metodologias participativas na extensão universitária: o ensino de idiomas como uma vertente instrumental**. 2006. 307 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- BERTOLIN, J. C. G. Indicadores em nível de sistema para avaliar o desenvolvimento e a qualidade da educação superior brasileira. **Revista de Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 12, n. 2, p. 309-331, 2007.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 8 mar. 2016.

BRASIL. Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1997. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=146756&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 5 maio 2016.

BRASIL. Decreto nº 3.501, de 12 de junho de 2000. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas do Ministério da Educação (Revogado). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3501.htm. Acesso em: 16 jun. 2015.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 16 maio 2015.

BRASIL. Decreto nº 6.495, de 30 de junho de 2008. Institui o Programa de Extensão Universitária - PROEXT. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6495.htm>. Acesso em: 11 nov. 2015.

BRASIL. Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas do ministério da educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm>. Acesso em: 16 jun. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Brasília, 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 62.927, de 28 de junho de 1968.** Institui, em caráter permanente, o Grupo de Trabalho "Projeto Rondon", e dá outras providências. Brasília, 1968a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62927-28-junho-1968-404732-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 21 jan. 2016.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1968b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 12 abr. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 5 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular**: uma visão da extensão. Porto Alegre: UFRGS; Brasília, 2006.

CAMPOS, M. M.; FÁVERO O. A pesquisa em educação no Brasil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 88, p. 5-17, fev. 1994.

CAPELATO, R.; MORELLI, K. C. **Mapa do ensino superior no Brasil**. Ipiranga: Semesp, 2015. 210 p.

CAPORAL, F. R. **Bases para uma política nacional de formação de extensionistas rurais**. Brasília: MDA/SAF, 2009. 55 p.

CHIESA, V. et al. How do measurement objectives influence the R&D performance measurement system design? Evidence from a multiple case study. **Management Research News**, Bingley, v. 30, n. 3, p. 187-202, Mar. 2007.

CORREIA, O. V. **A extensão universitária no Brasil**: um resgate histórico. São Cristóvão: UFS, Fundação Oviêdo Teixeira, 2000. 417 p.

COSTA, D. M.; COSTA, A. M.; MELO, P. A. A retroalimentação da educação superior no Brasil. **Revista Pretexto**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 61-84, abr./jun. 2011.

COSTA, D. M.; GOTO, M. M. M.; COSTA, A. M. Expansão da educação superior no Brasil: uma análise descritiva dos programas do governo federal. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 9., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2009. 1 CD-ROM.

COUTO, A. P. et al. Ciência, inovação e desenvolvimento sustentável: desafios e implicações estratégicas para a universidade. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL - REDE ALFA PLAnGIES, 2., 2004, Covilhã/Portugal. **Anais...** Covilhã/Portugal: Universidade da Beira Interior, 2004. 1 CD-ROM.

CUNHA, L. S. Extensão universitária brasileira: as tensões das propostas acadêmicas. In: MELO NETO, J. F et al. **Extensão universitária**: diálogos populares. João Pessoa: UFPB, 2002. p. 22-48.

CUNHA RIBEIRO, R. M. C. Os desafios contemporâneos da gestão universitária: discursos politicamente construídos. **Cadernos ANPAE**, Goiânia, v. 1, p. 1-14, 2014.

DALBEN, A. I. L. F.; VIANNA, P. C. M. Gestão e avaliação da extensão universitária: a construção de indicadores de qualidade. **Interagir: Pensando a Extensão**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 31-39, jan./dez. 2008.

DURHAM, E. R. As universidades públicas e a pesquisa no Brasil. **NUPES – Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior USP**, São Paulo, n. 9, p. 1-28, jun. 1998.

EGGERT-STEINDEL, G. A. Extensão universitária uma contribuição na atuação da docência em biblioteconomia e documentação: um relato. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, São José, v. 7, n. 1, p. 51-58, 2002.

EMBIRUÇU, M.; FONTES, C.; ALMEIDA, L. Um indicador para a avaliação do desempenho docente em Instituições de Ensino Superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 795-820, out./dez. 2010.

EMRICH, E. B. **Indicadores de inovação tecnológica na cadeia produtiva do tomate**. 2012. 97 p. Tese (Doutorado em Agronomia/Fitotecnia) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2012.

ESTRADA, L. R. G. Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 21, set./dez. 1999. Disponível em: <<http://rieoei.org/rie21a06.htm>>. Acesso em: 22 maio 2016.

FAGUNDES, J. **Universidade e compromisso social: extensão, limites e perspectivas**. 1985. 170 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1985.

FERREIRA, M. C.; SANTOS, W. J. L.; PESSANHA, J. F. M. Avaliação do ensino superior: análise dos indicadores instituídos pelo TCU para as IFES. **Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 104-124, jan./abr. 2013.

FONSECA PIMENTEL, A. **A educação e o treinamento por correspondência (Histórico e Potencialidades)**. Rio de Janeiro: DASP, 1995. (Ensaio de Administração, 5).

FONSECA, S. A.; LORENZO, H. C. D. Breve perfil das atividades de extensão nas unidades da UNESP, campus de Araraquara: um enfoque na transferência de tecnologia e conhecimento. **Revista Ciência em Extensão**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 112-129, 2004.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Plano nacional de extensão universitária**. Ilhéus: Editus, 2001.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Extensão universitária:** organização e sistematização. Belo Horizonte: COOPMED, 2007. 112 p.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer:** teoria e prática em educação popular. Rio de Janeiro: Vozes, 1989.

GAMBOA, S. S. A pesquisa na construção da universidade. Compromisso com a aldeia num mundo globalizado. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Pesquisa em educação:** história, filosofia e temas transversais. Campinas: Autores Associados e UnC, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176 p.

GRUPP, H.; MOGEE, M. E. Indicators for national science and technology policy: how robust are composite indicators? **Research Policy**, Amsterdam, v. 33, n. 9, p. 1373-1384, Nov. 2004.

GURGEL, R. M. **Extensão universitária:** comunicação ou domesticação? São Paulo: Cortez/Autores Associados; Fortaleza: UFC, 1986. 182 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Dados finais do censo da educação superior 2009.** Brasília, 2010.

LIMA, M. C. P. B. Modelo matemático para mensurar ações de extensão. **Interfaces: Revista de Extensão**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 36-53, 2014.

MACIEL, A. S. **O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: um balanço do período 1988-2008.** 2010. 196 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

MARTINS, C. B. A pós-graduação no contexto do ensino superior brasileiro. In: MORHY, L. (Org.). **Universidade em questão.** Brasília: UnB, 2003.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, 2009.

MARTINS, C. B. Sobre a noção da prática em Bourdieu. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 62, p. 163-181, mar. 2002.

MELO, J. R. **A extensão universitária na UFPE: uma análise sobre a produção extensionista na perspectiva docente 2004-2009**. 2010. 162 p. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

MELO NETO, J. F. Extensão universitária: bases ontológicas. In: _____. **Extensão universitária: diálogos populares**. João Pessoa: UFPB, 2002. p. 7-22.

MILBERGS, E.; VONORTAS, N. **Innovation metrics: measurement to insight**. Washington: IBM Corporation, 2004.

MOITA, F. M. G. S.; ANDRADE, F. C. B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 269-280, maio/ago. 2009.

MUGNAINI, R.; JANNUZZI, P.; QUONIAM, L. Indicadores bibliométricos da produção científica brasileira: uma análise a partir da base Pascal. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 123-131, maio/ago. 2004.

NAVARRA. **Sistema de indicadores de la educación de Navarra 2003**. Navarra, 2004.

NOGUEIRA, M. D. P. **Políticas de extensão universitária brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

PALACIOS, M. L. **Las universidades populares**. Valencia: [s. n.], 1908. p. 175-202. Disponível em: <<http://filosofia.org/aut/lpm/lup12.htm>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

PIVA JÚNIOR, D.; PUPO, J. R. S.; GAMEZ, L. **EAD na prática: planejamento, métodos e ambientes de educação online**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

- RIBEIRO, R. M. C. **Responsabilidade social universitária e a formação cidadã**. 2013. 163 p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- RIFKIN, S. B. A framework linking Community Empowerment and Health Equity: it is a Matter of CHOICE. **Journal of Health Population and Nutrition**, Bangladesh, v. 21, n. 3, p. 168-180, 2003.
- ROCHA, R. M. G. A. Construção do conceito de extensão universitária na América Latina. In: FARIA, D. S. **Construção conceitual da extensão na América Latina**. Brasília: UNB, 2001.
- ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- SERRANO, R. M. S. M. **Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire**. 2011. Disponível em:
<http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2015.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo : Cortez, 2007.
- SILVA, J. R.; SGUISSARDI, V. Reforma da educação superior no Brasil: renúncia do Estado e privatização do público. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 13, n. 2, p. 81-110, 2000.
- SOUZA, O. S. S. A Extensão universitária e as universidades populares. **Revista da Faced**, Salvador, n. 9, p. 252-264, 2005.
- SUGAHARA, C. R. A extensão universitária como ação socioeducativa. **Revista Conexão**, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 164-169, 2012.
- TAVARES, S. M. N. Governança no ensino superior privado. In: COLOMBO, S. S.; RODRIGUES, G. M. **Desafios da gestão universitária contemporânea**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 175-190.
- TEIXEIRA, A. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1989. 186 p.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 136 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. **Institucional sobre a UFLA:** história. Lavras, 2016a. Disponível em: <<http://www.ufla.br/portal/institucional/sobre/historia/>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. **Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC).** Lavras, 2016b. Disponível em: <<http://www.proec.ufla.br/site/a-pro-reitoria/historia>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

VELLOSO, J. **O PIBIC e a formação de cientistas.** Brasília, DF: NESUP, 2000.

VERGER, J. **As universidades na Idade Média.** Tradução de Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1990.

ZABALZA, M. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXOS

Tabelas dos indicadores propostos pelo FORPROEX (2007).

Tabela 5 - Planilha para a tabulação dos Programas de Extensão realizados pela Universidade Federal de Lavras durante o período de 2011 a 2014.

| Número total de Programas (1) e seus respectivos projetos vinculados, público atendido e pessoas envolvidas na execução, segundo a área temática de extensão (por ano). | | | | | | | | | | |
|---|----------------------------|--|---------------------------------|---|----------------------|--|-----------------------------|--------------|--------------|-------|
| Áreas temáticas | Total de Programas | Total de projetos (2) Vinculados aos programas | Total de públicos atingidos (3) | Equipe envolvida na execução | | | | | Externos (9) | Total |
| | | | | Da própria Instituição de Ensino Superior (IES) | | | | | | |
| | | | | Docentes (4) | Alunos (5) Graduação | | Alunos de pós-graduação (7) | Técnicos (8) | | |
| Bolsistas (6) | Não Bolsistas | | | | | | | | | |
| 1 | Comunicação | | | | | | | | | |
| 2 | Cultura | | | | | | | | | |
| 3 | Direitos humanos e Justiça | | | | | | | | | |
| 4 | Educação | | | | | | | | | |
| 5 | Meio - Ambiente | | | | | | | | | |
| 6 | Saúde | | | | | | | | | |
| 7 | Tecnologia e Produção | | | | | | | | | |
| 8 | Trabalho | | | | | | | | | |
| 9 | Não identificado | | | | | | | | | |
| Total | | | | | | | | | | |

Fonte: FORPROEX (2007).

1. Conjunto articulado de projetos e outras atividades de extensão (cursos, eventos e prestação de serviços), de caráter orgânico-institucional, com diretrizes e objetivos comuns, desenvolvidos em médio e longo prazo.
2. Ações processuais contínuas, de caráter orgânico-institucional, que visam alcançar determinados objetivos em curto e médio prazo. Essas ações (nesse quadro) estão vinculadas a programas.
3. Somatória do público atendido nos projetos vinculados aos programas.
4. Professores que ministram aula na instituição envolvida na execução dos programas de extensão.

5. Alunos matriculados nos cursos de graduação da IES envolvidos na execução dos programas de extensão (bolsistas e não bolsistas).
6. Número de bolsistas de extensão (bolsas institucionais) seja com verba do programa seja com verba externa (alunos de graduação e pós-graduação).
7. Alunos matriculados nos cursos de pós-graduação da IES envolvidos na execução dos programas de extensão (bolsistas e não bolsistas).
8. Funcionários técnicos e/ou administrativos da IES envolvidos na execução dos programas de extensão.
9. Pessoas de outras IES ou comunidade externa, envolvidas na execução dos programas de extensão.

Observação: A definição das áreas temáticas tem como parâmetro as políticas públicas. A classificação por área temática deve observar o objeto ou assunto que é focado na ação. Mesmo que não se encontre no conjunto das áreas, uma correspondência absoluta entre o objeto de um programa e o conteúdo descrito nas áreas, a mais aproximada, tematicamente, deverá ser escolhida.

Tabela 6 - Planilha para a tabulação dos Projetos de Extensão realizados pela Universidade Federal de Lavras durante o período de 2011 a 2014.

| Número total de Projetos não vinculados (1), público atendido e pessoas envolvidas na execução, segundo a área temática de extensão (por ano). | | | | | | | | | | |
|--|----------------------------------|---------------------------|---------------------------------|---|----------------------|---------------|-----------------------------|--------------|--------------|-------|
| Áreas temáticas | Total de Projetos não vinculados | Total de público atendido | Total de públicos atingidos (2) | Equipe envolvida na execução | | | | | Externos (8) | Total |
| | | | | Da própria Instituição de Ensino Superior (IES) | | | | | | |
| | | | | Docentes (3) | Alunos (4) Graduação | | Alunos de pós-graduação (6) | Técnicos (7) | | |
| | | | | | Bolsistas (5) | Não Bolsistas | | | | |
| 1 | Comunicação | | | | | | | | | |
| 2 | Cultura | | | | | | | | | |
| 3 | Direitos humanos e Justiça | | | | | | | | | |
| 4 | Educação | | | | | | | | | |
| 5 | Meio - Ambiente | | | | | | | | | |
| 6 | Saúde | | | | | | | | | |
| 7 | Tecnologia e Produção | | | | | | | | | |
| 8 | Trabalho | | | | | | | | | |
| 9 | Não identificado | | | | | | | | | |
| Total | | | | | | | | | | |

Fonte: (FORPROEX, 2007).

1. Ações processuais contínuas, de caráter orgânico-institucional, que visam alcançar determinados objetivos a curto e médio prazo. Essas ações (nesse quadro) são as não vinculadas a programas.
2. Somatória do público atendido nos projetos não vinculados aos programas.
3. Professores que ministram aula na instituição, envolvidos na execução dos projetos de extensão.
4. Alunos matriculados nos cursos de graduação da IES envolvidos na execução dos projetos de extensão (bolsistas e não bolsistas).
5. Número de bolsistas de extensão (bolsas institucionais) seja com verba do projeto seja com verba externa (alunos de graduação e pós-graduação).
6. Alunos matriculados nos cursos de pós-graduação da IES envolvidos na execução dos projetos de extensão. (bolsistas e não bolsistas).

7. Funcionários técnicos e/ou administrativos da IES envolvidos na execução dos projetos de extensão.

8. Pessoas de outras IES, ou de comunidade externa, envolvidas na execução dos projetos de extensão.

Observação: A definição das áreas temáticas tem como parâmetro as políticas públicas. A classificação por área temática deve observar o objeto ou assunto que é focado na ação. Mesmo que não se encontre no conjunto das áreas, uma correspondência absoluta entre o objeto de um programa e o conteúdo descrito nas áreas, a mais aproximada, tematicamente, deverá ser escolhida.

Tabela 7 - Tabela Planilha para a tabulação dos Cursos de Extensão presencial realizados pela Universidade Federal de Lavras durante o período de 2011 a 2015

| Número total de cursos, total de carga horária, concluintes e ministrantes em cursos de extensão presencial (1), segundo a área de conhecimento do CNPq, oferecidos por ano. | | | | | | | | |
|--|-----------------------------|----------------------------|--------------------------|---|--------------|----------------|--------------|--|
| Áreas de conhecimento | Total de Cursos (2) | Total de carga horária (3) | Total de concluintes (4) | Ministrantes | | | | |
| | | | | Da própria Instituição de Ensino Superior (IES) | | | Externos (8) | |
| | | | | Docentes (5) | Técnicos (6) | Estudantes (7) | | |
| Total até 30 Horas | | | | | | | | |
| 1 | Ciências Exatas e da Terra | | | | | | | |
| 2 | Ciências Biológicas | | | | | | | |
| 3 | Engenharia/Tecnologia | | | | | | | |
| 4 | Ciências de Saúde | | | | | | | |
| 5 | Ciências Agrárias | | | | | | | |
| 6 | Ciências Sociais Aplicadas | | | | | | | |
| 7 | Ciências Humanas | | | | | | | |
| 8 | Linguística, Letras e Artes | | | | | | | |
| Total acima de 30 Horas | | | | | | | | |
| 1 | Ciências Exatas e da Terra | | | | | | | |
| 2 | Ciências Biológicas | | | | | | | |
| 3 | Engenharia/Tecnologia | | | | | | | |
| 4 | Ciências de Saúde | | | | | | | |
| 5 | Ciências Agrárias | | | | | | | |
| 6 | Ciências Sociais Aplicadas | | | | | | | |
| 7 | Ciências Humanas | | | | | | | |
| 8 | Linguística, Letras e Artes | | | | | | | |
| | Total Geral | | | | | | | |

Fonte: (FORPROEX, 2007).

1. Conjunto articulado de ações pedagógicas, de caráter teórico ou prático, a distância, planejadas e organizadas de modo sistemático, com carga horária mínima de 8 horas e processo de avaliação. Atividades com menos de 8 horas devem ser classificadas como “evento”. Prestação de Serviço realizada como curso, deve ser registrada como curso. Curso de extensão a

distância é caracterizado pela não exigência da presença do professor durante toda a oferta da carga horária; atividades presenciais (sessões de esclarecimento, orientação presencial, avaliação, etc) não devem ultrapassar 20% da carga horária total.

2. Número total de cursos oferecidos em 2005 por área de conhecimento.
3. Total de carga horária de todos os cursos oferecidos por área de conhecimento.
4. Número total de concluintes ou de certificados emitidos por área de conhecimento.
5. Número de docentes que ministram aula na instituição, envolvidos na execução de cursos de extensão.
6. Número de alunos matriculados nos cursos de graduação ou pós-graduação da IES envolvidos na execução dos cursos de extensão.
7. Funcionários técnicos e/ou administrativos da IES envolvidos na execução dos cursos de extensão.
8. Pessoas de outras IES, ou de comunidade externa, envolvidas na execução dos cursos de extensão.

Tabela 8 - Planilha para a tabulação Evento de Extensão realizado pela Universidade Federal de Lavras durante o período de 2011 a 2015.

| Número total de eventos (1) desenvolvidos, por tipo de evento e público participante, segundo a área temática de extensão, por ano. | | | | | | | | | | |
|---|----------------------------|-----------------------------|-----------|------------------|-----------|------------|------------------|----------|--------|-------------------------------------|
| Tipo de Evento / Área Temática | | Número total de eventos (2) | | | | | | | | Total de públicos participantes (3) |
| | | Congresso | Seminário | Ciclo de Debates | Exposição | Espetáculo | Evento Esportivo | Festival | Outros | |
| 1 | Comunicação | | | | | | | | | |
| 2 | Cultura | | | | | | | | | |
| 3 | Direitos Humanos e Justiça | | | | | | | | | |
| 4 | Educação | | | | | | | | | |
| 5 | Meio - Ambiente | | | | | | | | | |
| 6 | Saúde | | | | | | | | | |
| 7 | Tecnologia e Produção | | | | | | | | | |
| 8 | Trabalho | | | | | | | | | |
| Total | | | | | | | | | | |

Fonte: (FORPROEX, 2007).

1. Ação extensionista que implica a apresentação e exibição pública e livre ou, também, com clientela específica, do conhecimento ou produto cultural, científico e tecnológico desenvolvido, conservado ou reconhecido pela Universidade.

2. Tipos de eventos:

Congresso - Evento de grandes proporções, de âmbito nacional ou internacional, em geral, com duração de 3 a 7 dias, que reúne participantes de uma comunidade científica ou profissional ampla. Abrange um conjunto de atividades como: mesa-redonda, palestras, conferências, cursos, oficinas (ou workshop ou laboratório com duração de até oito horas – se igual ou superior a oito horas, deve ser classificado como curso).

Seminário - Eventos científicos de âmbito menor do que o congresso, tanto em termos de duração (horas a 1 ou 2 dias), quanto de número de participantes, cobrindo campos de conhecimento mais especializados. Incluem-se nessa classificação: encontro, simpósio, jornada, colóquio, fórum, reunião.

Ciclo de Debates - Encontro sequencial que visa à discussão de um tema específico. Inclui: Ciclo de..., Circuito, Semana de...

Exposição - Exibição pública de obras de arte, produtos, serviços, etc. Inclui: feira, salão, mostras, lançamento.

Espetáculo - Demonstração pública de eventos cênicos musicais. Inclui: recital, concerto, show, apresentação teatral, exibição de cinema e televisão, demonstração pública de canto, dança e interpretação musical.

Evento esportivo - Inclui: campeonato, torneio, olimpíada, apresentação esportiva.

Festival - Série de ações /eventos culturais ou esportivos, realizados, concomitantemente, em período determinado de tempo, geralmente, com edições periódicas.

Outros – Outros eventos não classificados nos itens anteriores.

3. Total de público participante ou presente ao evento.

Observação: A definição das áreas temáticas tem como parâmetro as políticas públicas. A classificação por área temática deve observar o objeto ou assunto que é focado na ação. Mesmo que não se encontre, no conjunto das áreas, uma correspondência absoluta entre o objeto de um programa e o conteúdo descrito nas áreas, a mais aproximada, tematicamente, deverá ser escolhida.

Tabela 9 - Planilha para a tabulação de Prestação de Serviço institucional realizada pela Universidade Federal de Lavras durante o período de 2011 a 2015. (Continuação)

| Número total de prestação de serviço institucional (1) segundo tipo e área do conhecimento CNPq, por ano. | | | | | | | | | |
|---|----------------------------|---------------------|------------------------|-------------------|-------------------|------------------------------|------------------|-----------------------------|-------|
| Áreas de conhecimento | Ciências Exatas e da Terra | Ciências Biológicas | Engenharia/ Tecnologia | Ciências da Saúde | Ciências Agrárias | Ciências Sociais e Aplicadas | Ciências Humanas | Linguística, Letras e Artes | Total |
| Atendimento ao Público em Espaços de Cultura Ciência e Tecnologia (2) | | | | | | | | | |
| Espaços e Museus Culturais | | | | | | | | | |
| Espaço e Museus de Ciência e Tecnologia | | | | | | | | | |
| Cines-clube | | | | | | | | | |
| Outros | | | | | | | | | |
| Serviço Eventual (3) | | | | | | | | | |
| Nº Assessoria | | | | | | | | | |
| Nº Consultoria | | | | | | | | | |
| Nº Curadoria | | | | | | | | | |
| Nº Outros | | | | | | | | | |
| Atividades de Propriedade Intelectual (4) | | | | | | | | | |
| Nº Depósito de Patentes e Modelos de Utilidades | | | | | | | | | |
| Nº Registro de Marcas e Softwares | | | | | | | | | |
| Nº Contratos de Transferência de Tecnologia | | | | | | | | | |
| Nº Registros de Direitos Autorais | | | | | | | | | |
| Exames e Laudos Técnicos (5) | | | | | | | | | |
| Nº Laudos Emitidos | | | | | | | | | |
| Atendimento Jurídico (6) | | | | | | | | | |
| Nº atendimentos | | | | | | | | | |
| Atendimento em Saúde Animal (7) | | | | | | | | | |
| Nº de atendimentos veterinários ambulatoriais (8) | | | | | | | | | |
| Nº Internações veterinárias (9) | | | | | | | | | |

Tabela 9 - Planilha para a tabulação de Prestação de Serviço institucional realizada pela Universidade Federal de Lavras durante o período de 2011 a 2015. (Conclusão)

| Número total de prestação de serviço institucional (1) segundo tipo e área do conhecimento CNPq, por ano. | | | | | | | | | |
|---|----------------------------|---------------------|------------------------|-------------------|-------------------|------------------------------|------------------|-----------------------------|-------|
| Áreas de conhecimento | Ciências Exatas e da Terra | Ciências Biológicas | Engenharia/ Tecnologia | Ciências da Saúde | Ciências Agrárias | Ciências Sociais e Aplicadas | Ciências Humanas | Linguística, Letras e Artes | Total |
| Nº Cirurgia veterinária (10) | | | | | | | | | |
| Nº de Exames Laboratoriais e complementares em veterinária (11) | | | | | | | | | |
| Nº Outros Atendimentos veterinários (12) | | | | | | | | | |
| Total Geral | | | | | | | | | |

Fonte: (FORPROEX, 2007).

1. Realização de trabalho oferecido pela IES ou contratado por terceiros (comunidade ou empresa). A prestação de serviços se caracteriza por intangibilidade, inseparabilidade e não resulta na posse de um bem. Quando a prestação de serviço é oferecida como CURSO ou PROJETO DE EXTENSÃO, deve ser registrada como tal (curso ou projeto).
2. Total de Público atendido em visita nos Espaços e Museus de Cultura, Ciência e Tecnologia da IES. Inclui: visitas a museus, centros de memória, jardim botânico, estação ecológica, observatório, planetário, museus de ciência, cine clube, dentre outros.
3. Número total de Serviço Eventual, oferecido pela IES envolvendo pessoal do quadro, contratado por terceiros (comunidade ou empresa), incluindo assessorias, consultorias, curadoria e outros (cooperação técnica, pesquisa encomendada, restauração de bens móveis e imóveis, etc.).
4. Total de atividades de Proteção e Transferência dos Direitos de Propriedade Intelectual.
5. Número de exames, perícias e laudos realizados em Laboratórios / Departamentos, envolvendo pessoal do quadro da IES, que oferece serviço permanente. Inclui: análise de solos, exames agrônômicos e botânicos, análise farmacológica, qualidades de produtos, laudos psicológicos, antropológicos, perícia ambiental, dentre outros.
6. Total de atendimentos a pessoas em orientação ou encaminhamento de questões jurídicas ou judiciais.
7. Número total de atendimentos em Unidades Hospitalares e Clínicas da IES e em Estágio Rural ou Trabalho de Campo, em assistência à saúde veterinária.
8. Número de consultas veterinárias ambulatoriais (urgências e programadas).
9. Número de animais atendidos em regime de internação hospitalar.
10. Número de animais atendidos com intervenção cirúrgica (hospitalares e ambulatoriais).

11. Número de exames de patologia clínica, anátomo-patológicos, radiologia, ultrassonografia e outros exames por imagem, provas funcionais, endoscopia, etc.

12. Número de outros atendimentos não classificados nos itens 7 a 11.

Observação: A classificação por área deve observar o **objeto** ou o **assunto** que é enfocado na ação. Mesmo que não se encontre no conjunto das áreas, uma correspondência absoluta entre o objeto de uma prestação de serviço e o conteúdo descrito nas áreas, a mais aproximada, tematicamente, deverá ser escolhida.