

MARIA GONTIJO CASTRO

**ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: ORIGEM, TRAJETÓRIA E
RECONFIGURAÇÃO INSTITUCIONAL NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE VIÇOSA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL

2015

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

Castro, Maria Gontijo, 19-
C355e Ensino, pesquisa e extensão : origem, trajetória e
2015 reconfiguração institucional na Universidade Federal de Viçosa /
Maria Gontijo Castro. – Viçosa, MG, 2015.
xiii, 159f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexos.

Orientador: Daniela Alves de Alves.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.142-153.

1. Universidade Federal de Viçosa - História. 2. Ensino superior. I. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD 22. ed. 378.8151

MARIA GONTIJO CASTRO


**ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: ORIGEM, TRAJETÓRIA E
RECONFIGURAÇÃO INSTITUCIONAL NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE VIÇOSA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa,
como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação
em Educação, para obtenção do título de *Magister
Scientiae*.

APROVADA:15 de maio de 2015.



Denilson Santos de Azevedo



Claudenir Fávero



Daniela Alves de Alves
(Orientadora)

DEDICATÓRIA

À UFV e a todos que encontrarem nesse trabalho
contribuições para se “pensar e fazer” Universidade.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço à minha orientadora Daniela, por construir uma relação “pós-moderna”, atribuindo dimensionamento às minhas inquietações em direção à elaboração de um trabalho que se tornou bem mais profundo do que havia imaginado.

Ao Willer, personagem rompante e responsável por me despertar, sem saber, o questionamento que me levou à construção do projeto que originou este trabalho.

Ao Gustavo Sabioni, pelas conversas sobre a história da UFV, apoio no encontro de materiais e acesso a dados desta pesquisa.

Ao professor César Luiz De Mari, pela mediação proporcionada no tema de políticas educacionais.

Ao Rennan por me encorajar em leituras “não lineares” e possibilitar uma visão mais abrangente acerca do meu objeto. A você devo o contato com o paradigma indiciário.

À Wânia, pelas noções de Bourdieu e pelos elogios na banca do projeto que instigaram a continuidade desta proposta de pesquisa.

Ao Denilson, presente desde a *origem, trajetória e reconfiguração* deste trabalho. Obrigada pelas orientações no trato com a história da UFV de forma a garantir e manter o rumo almejado.

Ao Claudenir Fávero (Paraná) pela leitura atenciosa, sugestões corretivas e enriquecedoras. Foi um imenso prazer dialogar com um dos personagens participantes da história revelada nesta dissertação.

Aos colegas que participaram da comissão do SIA: Nélio, Rita Braúna, Cristine Muggler, Andrêssa, Thales, Ivone e muitos outros. Em especial à Elaine, pelos embates que certamente influíram na definição do objeto desta pesquisa.

À Pró-Reitoria de Ensino, pelo incentivo à minha qualificação. Em especial à Leci, chefe sempre compreensiva e apoiadora dessa investida.

Aos colegas da DIP: Valeska, Paulon, Maria Luiza e Daniela Rodrigues. Agradecimento especial à Juliana e Tereza (já partida) pela presteza e cuidado na assunção das minhas funções durante meu afastamento.

Aos colegas Margot, Rodrigo, Toninho e Elson pelas contribuições advindas nos debates e diálogos nos bastidores da UFV. Com vocês conheci a UFV por vieses que influenciaram na decisão de rumos deste trabalho.

Ao Celso, cuja dedicação e organização no trabalho facilitaram, e muito, o meu acesso a todos os anais do SIC.

À Nancy, por me acolher e me ajudar no contato com os arquivos e informações sobre o SIA. Aos demais técnicos que me apoiaram na busca de material: Carol da PPG, Tatiana da PPO, Sandra da PEC, Elizete da PRE, Júnior e Adriana da SOC.

À Suely da PPG e à Luciene da PGP, pelos cuidados na documentação e no trâmite do meu processo de afastamento.

Ao Herculano, por cuidar do meu computador e me assistir em minhas limitações informáticas.

À Eliane do PPGE, pessoa querida e fundamental no bom andamento do programa de pós-graduação em educação.

À Leila, pela amizade, companheirismo e apoio dinâmico nas configurações gráficas dos meus trabalhos. À Yasmin, por apresentar o mar ao Ian.

Ao meu querido Ianzinho que nesse período cresceu, amadureceu e até acalmou.

Ao Guilherme pelo apoio distante e torcida pelo fim desse processo.

À Cacá, por presentear o Ian com o milagroso e venenoso “tablet”, acionado em momentos de urgência e desespero no cumprimento de prazos.

À Laura, a melhor amiga mais rápida que o Ian já construiu. A você devo a entrada em nossas vidas da Emiliana e da Marlene, pessoas especiais.

À Clarice e Emanuela, por ampliarem o reinado das princesas priminhas do Ian, trazendo doses de encantamento na trajetória de realização deste trabalho.

Aos meus pais, France e Jurany, e à Rosa pelos diversos apoios diretos e indiretos nessa conjugação de mãe estudante. E novamente à Dona France, pelo apoio no acesso a materiais e diálogos que me fizeram, talvez por coincidências de *habitus*, tangenciar estudos outrora já realizados por ela.

À Maria Júlia, amiga histórica que não pode ficar esquecida num momento de agradecimento como este.

Ao querido Willy, extensionista sempre presente.

Por fim, a todos os sujeitos informantes desta pesquisa (técnico-administrativos, docentes e ex-alunos da UFV) que por limites colocados pela ética na pesquisa, optei por não citar os nomes. Agradeço a disponibilidade em contribuir com o testemunho de suas experiências.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	vii
LISTA DE FIGURAS	viii
LISTA DE SIGLAS	ix
RESUMO	xii
ABSTRACT	xiii
APRESENTAÇÃO	1
CAPÍTULO 1	
ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: A MARCA (AMERICANA) DE ORIGEM	9
1.1 ESAV: os primeiros “suspiros” de um projeto.....	10
1.1.1 As primeiras atividades de pesquisa e sua vinculação ao projeto da Escola.....	15
1.1.2 Extensão na ESAV: a preocupação com o “ensino ao agricultor”.....	18
1.2 UREMG: a consolidação (mineira) do modelo inspirador.....	22
1.2.1 Cooperação Americana: a base material e ideológica de sustentação do modelo.....	27
1.3 A trilogia na ESAV/UREMG: uma análise comparativa com o cenário nacional.....	33
CAPÍTULO 2	
UNIVERSIDADE FEDERALIZADA: ATUALIZAÇÃO E CRISE DA TRILOGIA DE ORIGEM (1969-1988)	42
2.1 Pesquisa e extensão na UFV: em sintonia com a política de desenvolvimento do país ...	45
2.2 O contexto da abertura política: sintomas de uma política universitária em crise.....	52
2.2.1 O princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão: processo e significado de uma conquista legal.....	55
2.3 Trilogia de origem x princípio da indissociabilidade: pontuando diferenças.....	60
CAPÍTULO 3	
ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: PISTAS E SINAIS DE RECONFIGURAÇÃO INSTITUCIONAL (1988-2010)	64
3.1 Os prêmios de mérito dos docentes: rito de culto à tradição.....	68
3.2 Os eventos de iniciação acadêmica: rito instituinte do “fazer universitário”.....	79
3.2.1 A origem do SIC na UFV: motivação “política” e “acadêmica”.....	79
3.2.2 Atribuindo identidade “institucional” ao SIC: a prevalência das normas do PIBIC.....	85
3.2.3 O Simpósio de Extensão Universitária: espaço de visibilidade da extensão acadêmica.....	94
3.2.4 Simpósio de Ensino: a trilogia se completa no espaço dos eventos.....	104
3.2.5 Simpósio de Integração Acadêmica: a fusão via interação temática.....	109

3.2.5.1 Iniciação acadêmica: uma reconceituação da iniciação científica	113
3.3 O “jogo” institucional de visibilidade da trilogia	119
3.4 Universidade em movimento: concepções “em jogo”	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	142
ANEXOS	154

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação dos Simpósios da UFV (1989-2010).....	154
Quadro 2 – Programas de Bolsas de Graduação na UFV (1970-2010)	159

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Quantidade de trabalhos apresentados nos Simpósios da UFV (1989-2010) 157
- Figura 2** – Número de bolsas de IC concedidas pelo CNPq (1976-2010) - Brasil 158

LISTA DE SIGLAS

ABC	Associação Brasileira da Ciência
ABE	Associação Brasileira de Educação
ABCAR	Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural
ACAR	Associação de Crédito e Assistência Rural
AIA	<i>International Association for Economics and Social Development</i>
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANPAE	Associação Nacional de Políticas de Administração Escolar
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APG	Associação dos Pós-Graduandos
BIC	Bolsa de Iniciação Científica
BIOAGRO	Núcleo de Biotecnologia Aplicada à Agropecuária
CA	Centro Acadêmico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Centro de Ensino de Extensão
CEPE	Conselho de ensino, pesquisa e extensão
CINCRUTAC	Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária
CODAE	Comissão das Atividades de Extensão do Ministério da Educação
CONEA	Congresso Nacional de Estudantes de Agronomia
CONSU	Conselho Universitário
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPB	Confederação dos Professores do Brasil
CRUTAC	Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
CTE	Conselho Técnico de Extensão
CTG	Conselho Técnico de Graduação
CTQ	Conselho Técnico de Pesquisa
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DA	Diretório Acadêmico
DEX	Divisão de Extensão
DCE	Diretório Central dos Estudantes
EMAF	Escola Média de Agricultura de Florestal
EMATER-MG	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural de Minas Gerais
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EMBRATER	Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural
EPAMIG	Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais
ESA	Escola Superior de Agricultura
ESAL	Escola Superior de Agricultura de Lavras
ESAV	Escola Superior de Agricultura e Veterinária
ESCD	Escola Superior de Economia Doméstica
ESF	Escola Superior de Florestas
ESUB	Escolas Superiores de Uberaba
ETA	Escritório Técnico de Agricultura
EUA	Estados Unidos
IC	Iniciação Científica
IES	Instituição de Ensino Superior
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

FASUBRA	Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras
FCAP	Faculdade de Ciências Agrárias do Pará
FEAB	Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil
FENVA	Faculdade de Engenharia de Varginha
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FNDCT	Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FORPROEX	Fórum de Pró-reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras
FUNARBE	Fundação Arthur Bernardes
FUNARBEN	Programa da Fundação Arthur Bernardes de Apoio a Projetos de Ensino
FUNARBEX	Programa da Fundação Arthur Bernardes de Apoio a Projetos de Extensão
FUNARBIC	Programa da Fundação Arthur Bernardes de Bolsas de Iniciação Científica
GERES	Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
GTU	Grupo Tarefa Universitário
MEC	Ministério da Educação
NAPE	Núcleo de Apoio a Projetos e Programas de Extensão
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OEA	Organização dos Estados Americanos
PAC	Pró-Reitoria Acadêmica
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PEAS	Programa de Educação Agrícola Superior
PEC	Pró-Reitoria de Extensão
PBDCT	Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PET	Programa de Educação Tutorial
PGM	Programa Gilberto Melo
PIBEX	Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária
PIBEN	Programa Institucional de Bolsas de Apoio a Pesquisas em Ensino
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBITI	Programa de Iniciação Tecnológica e de Inovação
PIBIC AF	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica das Ações Afirmativas
PICD	Programa Institucional de Capacitação dos Docentes
PNPG	Planos Nacionais de Pós-Graduação
PPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
PRE	Pró-Reitoria de Ensino
PROBIC	Programa de Bolsas de Iniciação Científica da FAPEMIG
PROCULTURA	Programa Institucional de Bolsas de Cultura e Arte
PROEXT	Programa de Extensão Universitária
PROTUT	Programa de Tutoria da UFV
PUCRECE	Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos
RADOC	Sistema de Registro das Atividades Docentes da UFV
RAEN	Sistema de Registro das Atividades de Ensino da UFV
RAEX	Sistema de Registro das Atividades de Extensão da UFV
RAPPAD	Regimento de Admissão, Promoção e Aperfeiçoamento do Pessoal Docente
RE	Representante Estudantil
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das

	Universidades Federais
RN	Resolução Normativa
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEAF	Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas
SEPA	Sistema Estadual de Pesquisa Agropecuária
SEN	Simpósio de Ensino
SEU	Simpósio de Extensão Universitária
SIA	Simpósio de Integração Acadêmica
SIC	Simpósio de Iniciação Científica
SIEX	Sistema de Informação da Extensão
SIMPÓS	Mostra Científica da Pós-graduação
TA	Técnico-administrativo
UBES	União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo
UREMG	Universidade Rural do Estado de Minas Gerais
USAID	<i>United States of Agency for International Development</i>

RESUMO

CASTRO, Maria Gontijo, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, maio de 2015. **Ensino, pesquisa e extensão: origem, trajetória e reconfiguração institucional na Universidade Federal de Viçosa.** Orientadora: Daniela Alves de Alves.

Esta pesquisa tem como objetivo caracterizar e analisar a significação dada pela UFV, ao longo de sua trajetória institucional, à trilogia ensino, pesquisa e extensão. Para tanto, adota a perspectiva da “reconstrução histórica” trazendo para análise as práticas que marcaram os três cenários institucionais - Escola Superior de Agricultura e Veterinária (1926-1948), Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (1948-1969) e Universidade Federal de Viçosa (desde 1969) - considerando as peculiaridades administrativas e estruturais destes contextos em diálogo com políticas de incentivo à pesquisa e à extensão na universidade brasileira. Nesta caracterização, ficou evidente o sentido diferenciado que a trilogia de origem, oriunda da adaptação do modelo americano dos *Land Grant Colleges*, carrega em contraste com a forma mais contemporânea de seu tratamento na legislação (Constituição Federal de 1988), a primeira orientando uma prática “funcionalizada” da instituição e a segunda como princípio social e político que baliza o padrão de qualidade da universidade brasileira. A análise da mediação dessas orientações no quadro recente de “reconfiguração institucional”, delimitada pelo período de 1988-2010, foi feita a partir de um estudo de caso ancorado no paradigma indiciário, tomando como campo empírico ações institucionais que proclamam apologia à trilogia. Através da abordagem histórica dessas ações, apreendidas neste estudo como “ritos institucionais”, foi possível identificar a presença de disputas e hierarquias internas em torno da afirmação institucional do ensino, da pesquisa e da extensão, aspectos que incidem na organização da relação dos atores atuantes na universidade, particularmente dos gestores das unidades administrativas. O “jogo institucional” de afirmação da trilogia atribuiu relevo à extensão, vista neste estudo como fonte de mudança institucional dado o reordenamento conceitual (de extensão rural para extensão universitária), de gestão e de prática que a mesma sofre neste período. A análise empírica apontou sinais de uma universidade em processo de mudança movida por tendências em disputa sobre o sentido e direção da prática acadêmica na universidade, dinâmica que se faz prospectiva neste trabalho para se pensar a formação acadêmica no contexto de uma universidade em transformação.

ABSTRACT

CASTRO, Maria Gontijo, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, May, 2015. **Teaching, research and extension: origin, trajectory and institutional reconfiguration at the Federal University of Viçosa.** Advisor: Daniela Alves de Alves.

The objective of this research is to characterize and analyze the signification given by UFV, throughout its institutional trajectory, to the trilogy of teaching, research and extension. For such, it adopts the perspective of "historical reconstruction" bringing into analysis the practices that marked its three institutional milestone sceneries - Superior School of Agriculture and Veterinary (1926-1948), Rural University of the State of Minas Gerais (1948-1969) and Federal University of Viçosa (since 1969) - considering the administrative and structural peculiarities of those contexts in communication with policies for the incentive of research and extension in Brazilian universities. In that characterization, it became evident that the differentiated meaning of the original trilogy, based on the adaptation of the american model of *Land-Grant Colleges*, carries a contrast with the more contemporary form of its treatment in legislation (the Federal Constitution of 1988), the first pointing toward a "functionalized" practice of the institution and the second as a political and social principle that guides the quality standards for Brazilian universities. The mediation of those guidelines in the recent scenery of "institutional reconfiguration", between 1988 and 2010, was analyzed based on a case study anchored in the evidentiary paradigm, using the empirical field of institutional actions which proclaim an apology to the trilogy. By using a historical approach of these actions, grasped in this study as "institutional rites", it was possible to identify the presence of internal disputes and hierarchies around the institutional affirmation of teaching, research and extension, aspects that affect how the relations of active participants in the university are organized, especially those who manage the administrative unities. The "institutional game" of the trilogy's affirmation has made extension prominent, which is seen in this study as a source of institutional change given the conceptual, managing and practical rearrangement (from rural extension to university extension) that it undergoes during this period. The empirical analysis has pointed to signs that it is a university in the process of change, moved by disputing tendencies regarding the meaning and direction of academic practices in the university, a dynamic which makes itself prospective in this work in order to reflect about academic formation in the context of a university in transformation.

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida tendo como objetivo analisar a forma como a Universidade Federal de Viçosa (UFV) construiu e vem construindo sua identidade institucional em torno do ensino, pesquisa e extensão, termos que compõem a trilogia¹ caracterizadora da prática das universidades brasileiras.

No âmbito do campo de estudos sobre educação superior, ensino, pesquisa e extensão são tratados como funções que integram a identidade da instituição universitária brasileira (MOROSONI, 2001). Tais funções vieram a constituir-se parte da prática universitária a partir de uma trajetória histórica com origens na denúncia no meio intelectual brasileiro do modelo napoleônico² de formação de profissionais, vindo a incorporar as funções pesquisa e extensão posteriormente, sendo a conquista de indissociabilidade entre as três uma conquista recente, afirmada na Constituição de 1988.

No caso específico da UFV, ensino, pesquisa e extensão se fazem presentes no discurso institucional desde sua origem, ainda na década de 1920, aspecto sempre proclamado e reverenciado na produção historiográfica oficial da universidade. Tal fato veio a despertar a curiosidade sobre o processo histórico específico que trouxe essa presença precoce se comparada com a trajetória que marca a maioria das universidades brasileiras, que tem na Reforma de 1968 o principal marco regulatório de incentivo oficial à pesquisa e extensão nas universidades brasileiras.

Frente a essas constatações, o trabalho de pesquisa, ao longo do seu desenvolvimento, envolveu duas frentes de estudos bibliográficos. Numa delas buscou-se construir uma referência analítica na história do princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão no Brasil, entendendo seu surgimento à luz do processo histórico mais amplo de consolidação das universidades brasileiras. Numa outra frente de estudos foram realizadas leituras sobre a história da UFV, que teve um projeto institucional de origem inspirado no modelo americano de escola superior agrícola (*land grant colleges*).

¹ O termo trilogia é usado mais correntemente para referenciar um conjunto de três obras ligadas entre si por um tema em comum (TRILOGIA, 2004). Neste trabalho, o termo será apropriado para referenciar, de forma sintética, ensino, pesquisa e extensão, estes entendidos como componentes da prática universitária.

² Modelo que surge no contexto da reforma da universidade francesa levada a cabo por Napoleão no período de 1799 a 1815. Este modelo inaugura uma concepção de universidade submetida ao Estado e responsável pela construção e legitimação da unidade do pensamento nacional, tendo como meta a preparação profissional dos servidores do Estado. Embora denominada “universidade”, o modelo francês caracterizou-se por um aglomerado de faculdades profissionais, concepção que embasou a criação das primeiras escolas de ensino superior no Brasil (MAZZILLI, 2011).

Este duplo viés histórico foi feito com intenções de problematizar a origem da trilogia tão proclamada pela UFV mediante contraposições com o contexto nacional, o que possibilitou a identificação de percursos diferenciados que originaram a associação ensino, pesquisa e extensão como expressão orientadora da prática universitária. Dessa forma, a caracterização desses percursos passou a integrar os objetivos dessa pesquisa, que sofre um redimensionamento e ampliação do objeto rumo a uma análise da trilogia sob uma perspectiva histórica no cenário brasileiro e na UFV particularmente, cenários que trazem sentidos diferenciados para esta expressão no que tange à orientação de práticas institucionais.

A opção em abordar a historicidade do princípio no debate nacional e na UFV transformou esse trabalho numa proposta que pretende contribuir com o tema das funções universitárias a partir de um caso empírico (o da UFV) e, ao mesmo tempo, também contribuir com a produção existente sobre a história da própria instituição.

Dentro do espectro das produções analisadas, a diferença entre o sentido que embasou o projeto institucional de origem e o sentido contemporâneo presente na legislação atual, ainda não foi tematizada. Alguns estudos inclusive costumam assinalar que “desde aquela época” (década de 1920) ensino, pesquisa e extensão já faziam parte do projeto institucional da UFV, sem diferenciar os sentidos que essa expressão carrega ao longo de sua trajetória.

Diante do vasto leque de produções (fonte secundária) sobre a história da UFV, esse trabalho exigiu a realização de uma “reconstrução” da mesma à luz dos objetivos pretendidos com essa investigação. A noção de “reconstrução histórica” trabalhada por Saviani (2013a) é aqui apropriada metodologicamente, perspectiva que pressupõe a construção do conhecimento existente sobre o objeto, o que *“não é outra coisa senão reconstruí-lo no plano do pensamento”* (p.49). Na visão do autor, reconstruir historicamente implica admitir a existência da instituição de interesse nessa pesquisa que, pelo seu caráter durável, tem uma história a qual necessitamos conhecer e sobre a qual procuraremos tecer interpretações. Neste sentido, a ação de reconstruir a história da UFV carrega, pois, a necessidade de reproduzir, no plano do conhecimento, as condições efetivas em que se deu a construção histórica desta instituição, tomando as produções e estudos já realizados como objeto também dessa pesquisa.

A “reconstrução” delineada nesta dissertação foi realizada mediante seleção de aspectos que se fazem importantes para atribuir moldura histórica ao contexto atual de ressignificação do ensino, pesquisa e extensão na prática institucional da UFV, trabalho este feito nos limites da produção existente sobre esta história. As análises esboçadas buscam principalmente caracterizar as práticas que informam a trilogia como componente do projeto

institucional da universidade até 1988, dando destaque às passagens institucionais dessa prática desde a condição de Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Estado de Minas Gerais – ESAV (1926-1948) e nos subsequentes momentos de sua configuração institucional marcados por sua transformação em Universidade Rural do Estado de Minas Gerais - UREMG (1948-1969) – e em Universidade Federal - UFV (desde 1969)³.

A perspectiva da “reconstrução histórica” também foi adotada para trazer, de forma comparativa, a trajetória que levou à conquista do princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão no contexto da constituinte de 1987, processo esse com estreitos vínculos com a história de consolidação da própria universidade brasileira (MAZZILLI, 1996; MACIEL, 2010). Assim, elementos da história institucional nos fazeres do ensino, pesquisa e extensão da UFV são analisados em referência também ao contexto nacional, buscando demonstrar especificidades locais e possíveis similaridades com as ações e políticas nacionais em cada um desses momentos.

No que tange à relevância desta retomada histórica, apesar do vasto leque de estudos que já tematizaram a história da UFV, principalmente nos cenários ESAV e UREMG, não identificamos estudos com a intenção específica de entender os significados que a trilogia veio a receber ao longo de sua trajetória institucional. Neste sentido, a trilogia ensino, pesquisa e extensão recebe neste estudo uma abordagem sócio-histórica, buscando entender sua gênese na UFV e no seio das universidades brasileiras, distinguindo e pontuando os processos sociais aos quais ela se vincula e que, em última instância, refletem também os interesses políticos e econômicos de um tempo e de uma sociedade.

Na “reconstrução” da história da UFV foram sistematizadas primeiramente fontes do tipo secundária, compostas principalmente por dissertações e teses que trouxeram interpretações de temas subjacentes ao interesse dessa pesquisa de entender a configuração da trilogia nos cenários ESAV, UREMG e UFV. Estas foram exploradas não só como fontes informativas, mas também como fontes analíticas, das quais foram apropriadas interpretações tecidas pelos autores que se revelaram interessantes na problematização colocada por esta pesquisa.

Da mesma forma, fontes secundárias foram consultadas para o estudo da história da trilogia no cenário nacional priorizando livros, artigos e teses sobre a educação superior no

³ A abordagem a partir de um período tão distante (desde 1926) se justifica pela presença da trilogia desde a origem da instituição. Sendo assim, assume-se a natureza parcial da reconstrução realizada nestes cenários, centrada na seleção de alguns elementos que se revelaram importantes para os objetivos deste estudo e nos limites postos pelos estudos já realizados sobre a instituição.

Brasil que versam principalmente sobre a trajetória de consolidação da universidade brasileira, o desenvolvimento da atividade científica no Brasil bem como a história da extensão universitária.

Além desse trabalho, esta pesquisa também traz a dimensão dinâmica do processo recente de reconfiguração da trilogia na UFV, conjugando a análise histórica anterior (de 1926 a 1988) com a realização de um estudo de caso para análise do período recente (1988 a 2010), metodologia eleita por proporcionar a construção de um retrato vivo deste período, mediando fontes primárias e depoimentos dos atores da instituição. Desenvolvido nos marcos de uma abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), o estudo de caso foi adotado de forma articulada com a adoção do paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (1989), articulação tomada de empréstimo do estudo de Braga (2008) que demonstra a fertilidade do paradigma na condução do estudo de caso, tanto no que se refere à atenção a ser dada ao caso em sua singularidade empírica quanto ao esforço de se fazer avançar das constatações empíricas para o desenvolvimento teórico. A chave para este empenho duplo, no ver de Braga (2008), está exatamente na apropriação pelo pesquisador de encaminhamentos relativos à orientação indiciária, paradigma que denomina a atividade fundante da pesquisa, caracterizada pela busca de indícios (definidos como elementos perceptíveis do caso) para apreensão e análise de fenômenos mais complexos.

O trabalho indiciário tem sua proximidade com o concreto, mas não necessariamente corresponde a privilegiar exclusivamente o empírico. Dessa forma, a adoção dessa orientação busca não somente colher e descrever indícios, mas selecioná-los e organizá-los para fazer inferências, natureza própria do processo de fazer pesquisa. Ao invés de, numa perspectiva empirista, acumular informações e dados do objeto, o paradigma implica fazer proposições de ordem geral a partir de dados singulares obtidos. A relação se dá, assim, entre os indícios e um ângulo das coisas para o qual aqueles indícios serão reveladores, movimento que se dá mediante articulações entre pistas e inferências por parte do pesquisador.

O paradigma indiciário se fez operante na construção do estudo de caso proposto para análise do período de 1988 a 2010 da trajetória da UFV, sendo delineado a partir do valor indiciário atribuído a ações institucionais atuais identificadas como proclamadoras de visibilidade institucional à trilogia. As ações selecionadas constituem os prêmios de mérito dos docentes e os eventos de apresentação dos trabalhos de iniciação acadêmica, que apresentaram características parecidas: ambas foram criadas no final da década de 1980 voltadas para a pesquisa e posteriormente passaram por um processo de “diversificação” para a extensão e para o ensino.

Quanto aos “eventos”, estes funcionaram até 2009 na condição de eventos com denominações específicas - Simpósio de Iniciação Científica (SIC), Simpósio de Extensão Universitária (SEU) e Simpósio de Ensino (SEN)⁴ - transformando-se em Simpósio de Integração Acadêmica – SIA em 2010, proposição que surge buscando redimensionar, sob uma denominação unificadora, os tradicionais eventos SIC, SEU, SEN, como ficaram conhecidos.

Quanto aos prêmios, esta é uma ação ritual que consiste em conceder medalhas a docentes que se destacam na pesquisa, na extensão e no ensino. Foi criado primeiramente para premiar o docente pesquisador em 1988 (Medalha Peter Henry Rolfs – Mérito em Pesquisa) e posteriormente, passou a ser concedida junto à Medalha Peter Henry Rolfs – Mérito em Extensão, criada em 1999 e à Medalha Peter Henry Rolfs – Mérito em Ensino, criada em 2000.

Os prêmios e eventos constituem as ações que foram eleitas para compor a realidade empírica da pesquisa, tomadas como foco de análise para refletir sobre os processos que marcaram (e que ainda podem estar contingenciando) a institucionalização dessas três funções, num quadro recente de “reconfiguração” da trilogia UFV. Sua seleção está relacionada à inserção da autora deste trabalho na própria instituição que atuou como membro da comissão organizadora do SIA, condição que instigou uma curiosidade sobre o seu processo de criação na universidade, dado que ele propõe unificar eventos que anteriormente eram específicos para a pesquisa, extensão e ensino. A reverência à trilogia nos eventos específicos instigou procurar entender a presença dessa prática em outras ações institucionais, processo que levou à identificação dos prêmios de mérito dos docentes que, da mesma forma, foram criados também para cada uma das dimensões da trilogia.

Nesta pesquisa, pressupõe-se que a configuração institucional atual em torno da trilogia, na UFV, se dá pela mediação do sentido histórico atribuído a ela e do sentido mais contemporâneo trazido pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Pressupõe-se também, sob orientação do paradigma indiciário, que as dinâmicas internas que consubstanciaram as ações selecionadas podem revelar pistas e sinais de processos internos indicadores da dinâmica institucional resultante da mediação dessas diferentes orientações. Tais pressupostos guiam a hipótese de trabalho desta dissertação que buscou atribuir ênfase às dinâmicas internas que caracterizam o estado de reconfiguração (fruto da mediação dos dois sentidos pontuados) vivenciada pela UFV no contexto atual.

⁴ O SIC foi criado em 1989 e agregou posteriormente o SEU a partir de 2004 e o SEN em 2007.

A construção do estudo de caso envolveu fonte primária da instituição composta de relatórios anuais de atividades da instituição (1988 a 2010), anais dos eventos SIC, SEU, SEN e SIA (de 1989 a 2010), boletins e jornais institucionais, e processos⁵ que originaram resoluções internas.

A “fonte empírica” foi composta por uma amostra qualitativa organizada a partir de aproximação e contatos com sujeitos da instituição - técnico-administrativos, docentes e representantes estudantis - para informar sobre as ações institucionais selecionadas. Nesta amostra houve também incorporação de sujeitos que, apesar de não terem atuado nas ações de interesse na pesquisa, revelaram-se como importante fonte a ser consultada dada a história vivenciada na instituição em relação às políticas internas que ficaram sem muito esclarecimento nas leituras realizadas sobre a história da UFV.

Pelo foco dado a ações institucionais, foram entrevistados principalmente gestores que ocuparam cargos de direção das unidades administrativas voltadas ao ensino, pesquisa e extensão (oito), técnico-administrativos que trabalharam nessas unidades (cinco), representantes estudantis que atuaram na organização dos eventos (dois), e um docente não ocupante de cargo, compondo uma amostra total de dezesseis sujeitos/atores institucionais.

As entrevistas possibilitaram a construção de uma fonte oral da história da UFV⁶, fonte que incorpora a perspectiva e significação atribuídas pelos sujeitos e que foram fundamentais na composição de um quadro interpretativo acerca das dinâmicas institucionais analisadas.

A perspectiva da “reconstrução” permeia o trato de todo material consultado e construído (caso das narrativas) nesta pesquisa, envolvendo uma ação ativa de desconstrução e “trituração” no nível do trabalho interno com as fontes (primárias, secundárias, empíricas) a partir da qual se procede depois a uma reconstrução, com vistas a responder aos objetivos postos pela pesquisa (CELLARD, 2010).

Nesta direção, as preocupações relativas ao trabalho histórico realizado foram as priorizadas na estruturação escrita desta dissertação. Na lógica da “reconstrução histórica”

⁵ Na UFV, “processos” constituem a documentação gerada ao longo da tramitação de proposição de ações e políticas internas e que passam por apreciação dos órgãos colegiados competentes. Por eles é possível identificar as justificativas que motivaram a criação de ações, bem como pessoas que propuseram sua criação e que deram pareceres sobre a proposta. São documentos que, por revelarem o “processo” de aprovação de uma proposta, vieram a se configurar como fonte informativa de sujeitos para a amostra empírica.

⁶ As narrativas obtidas pelas entrevistas trouxeram dados tanto do período de 1988 a 2010, como também algumas interpretações e análises sobre momentos que antecedem esse período, sendo particularmente úteis também na abordagem do primeiro período da UFV após a federalização (1969 a 1988).

aqui assumida, foram elaborados capítulos que abordam, de forma sincrônica⁷, os momentos que marcaram a trajetória da UFV na assunção dessa trilogia enquanto projeto institucional e os momentos que marcaram, no cenário nacional, a construção da ideia de indissociabilidade entre as funções ensino, pesquisa e extensão enquanto princípio contemporâneo almejado pelas universidades brasileiras. A exposição desses dois processos (o da UFV e o nacional) é feita a partir dos cenários cronológicos relativos às configurações institucionais da própria UFV, e servirá de ponto de partida na atribuição da “moldura” do contexto que será descrito e interpretado no período de 1988 a 2010.

O capítulo 1 “Ensino, pesquisa e extensão: a marca (americana) de origem” traz os cenários relativos à ESAV (1926-1948) e à UREMG (1948-1969), situando as características de gênese e consolidação da trilogia na instituição a partir da adaptação dos *land grant colleges* americanos. Apontamentos do cenário nacional, particularmente quanto à gestação da pesquisa e da extensão no debate universitário, são trazidos na forma de contrapontos, de forma a evidenciar a peculiaridade da prática da trilogia na ESAV/UREMG e os aspectos seminais do contexto nacional que mais adiante darão origem ao princípio da indissociabilidade conquistado na Constituição de 1988.

O capítulo 2 “Universidade federalizada: atualização e crise da trilogia de origem (1969-1988)” aborda o cenário de passagem da condição de Universidade Rural para uma universidade pautada na universalidade de campo, situação que ocorrerá em pleno período de regime militar e sob influência das medidas trazidas pela Reforma Universitária de 1968, marco regulatório responsável pela institucionalização enquanto política oficial, da trilogia ensino, pesquisa e extensão nas universidades brasileiras. As políticas nacionais são tratadas de forma mesclada com as especificidades da UFV, dado que neste período a UFV compartilha mais diretamente das orientações nacionais emanadas pelo MEC. A análise se estenderá até 1988, mediante documentos normatizadores da instituição (regulamentos e estatutos) e estudos que já sinalizavam tendências internas à ritualização e burocratização de estruturas para responderem à assunção das funções de ensino, pesquisa e extensão conforme preconizado na legislação brasileira. No final do capítulo, demarcamos a diferenciação da trajetória da trilogia até então presente na UFV e da trilogia que foi esboçada como ideal que qualifica uma universidade pública, conquista que se dá exatamente em 1988, data que abre o período a ser analisado no capítulo 3.

⁷ A análise sincrônica aqui se refere à intenção de tratar com simultaneidade temporal aspectos relativos aos dois processos: a trajetória da UFV e a trajetória nacional.

O capítulo 3 “Ensino, pesquisa e extensão: pistas e sinais de reconfiguração institucional (1988-2010)” foi construído de forma diferente dos anteriores, partindo da descrição das ações indiciárias (prêmios e eventos), tidas como fonte para análise das mediações que concorrem na configuração institucional da trilogia UFV no período recente. Através da história de criação dessas ações na universidade, apreendidas como “ritos institucionais” (BOURDIEU, 1996c), busca-se trazer à tona o cenário da dinâmica institucional que culminou na promoção de eventos e prêmios para cada uma das dimensões da trilogia. Articulando indícios e inferências, este é um capítulo que procura evidenciar atores em movimento e em disputa no espaço social e simbólico (BOURDIEU, 1996a) da universidade, espaço este que marcado por relações hierarquizadas. Nesta dinâmica, as políticas atuais voltadas para o incentivo ao ensino, pesquisa e extensão na universidade são consideradas tendo em vista suas repercussões na conduta de atores institucionais da UFV e nas políticas internas, entendidas num quadro de reconfiguração institucional que mescla marcas de continuidade de uma prática histórica de uma trilogia funcionalizada com sinais de reconfiguração frente ao desafio posto pela prática da indissociabilidade das funções no âmbito do fazer acadêmico. Sendo assim, para além da análise da dinâmica institucional delineada pelas ações, procura-se desvelar e caracterizar as diferentes concepções que atuam neste espaço e sua relação com a institucionalização e prática da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

CAPÍTULO 1

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: A MARCA (AMERICANA) DE ORIGEM

A história da UFV tem sua especificidade reconhecida nos estudos sobre o ensino agrícola em Minas Gerais e no país, devido à implantação de um modelo organizacional inspirado nos *land grant colleges* americanos, em que o ensino, a pesquisa e a extensão compõem a proposta de formação considerada “moderna” para a época.

Na abordagem histórica trazida neste capítulo, tomamos como ponto de partida a instituição aqui focalizada buscando caracterizar o contexto administrativo e institucional que marca sua trajetória primeiro como Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Minas Gerais (ESAV) e depois como Universidade Rural (UREMG). É a partir destes contextos que serão analisadas as práticas que marcaram o ensino, pesquisa e extensão dentro da dinâmica da instituição na época e que se relacionaram ao projeto para o qual ESAV e UREMG funcionaram.

Neste sentido, será dada ênfase à forma como se deu a vinculação de seu projeto institucional de ensino agrícola ao modelo americano e, ao mesmo tempo, ao projeto de “modernização” almejado pelas elites mineiras, articulação que trouxe uma conseqüente “funcionalização” da trilogia ensino, pesquisa e extensão percebida em seus primeiros “suspiros” ainda na ESAV e consolidada quando da transformação em universidade rural a partir de 1948.

Esta é uma história que marca a imagem da UFV no passado, vinculada ao ensino das ciências agrárias e à contribuição dada à pesquisa agropecuária e ao desenvolvimento do serviço de extensão rural no país. Marcas dessa história se fazem incidentes até hoje nas práticas institucionais da UFV, constatação que motivou tomá-la como ponto de partida necessário para entender as conformações que essa trilogia veio a receber posteriormente no contexto mais amplo de assunção dessa trilogia como parte da identidade da universidade brasileira. Neste sentido, apontamentos do contexto nacional são considerados procurando situar o surgimento da pesquisa e da extensão no projeto institucional da universidade brasileira de forma comparativa com o processo vivenciado pela instituição aqui estudada, tanto na condição de escola isolada (ESAV) como também no primeiro momento que adquire estatuto universitário (UREMG).

1.1 ESAV: os primeiros “suspiros” de um projeto

A constituição da Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Estado de Minas Gerais (ESAV), conhecida como “Escola de Viçosa”, será analisada a partir de estudos consultados⁸ que a tomaram como objeto, os quais forneceram elementos importantes na construção de um quadro interpretativo crítico e necessário para situar a forma como a tríade “ensino, pesquisa e extensão” integrou o projeto de sua criação, distinguindo-se das outras escolas superiores até então existentes por sua organização nos moldes dos *land grant colleges*⁹.

Esta Escola foi fundada, conforme lei de criação¹⁰ como uma instituição destinada ao “ensino prático-teórico de agricultura e veterinária” e à realização de “estudos experimentais que concorram para o desenvolvimento de tais ciências no Estado de Minas Gerais”. Ela surge na condição institucional de escola isolada de ensino superior, condição que vai de 1926 a 1948, inaugurando o ensino agrícola superior público no Brasil, oferecendo os cursos de agronomia e medicina veterinária¹¹. Sua criação teve influência da decisão política do então presidente do Estado Arthur Bernardes (1918-1922) que viria posteriormente a se tornar Presidente da República (1922-1926).

O modelo de ensino buscado por Bernardes foi o norte americano, trazendo Peter Henry Rolfs¹² para ser o organizador técnico da Escola e responsável pelo delineamento da mesma com feição e dinâmica de um *college* agrícola americano. A opção por esse modelo representava a busca por uma agricultura mais racional e produtiva em consonância com uma moderna concepção pedagógica, a segunda atuando de forma a justificar a primeira.

No contexto dos EUA, o modelo *land grant college* foi instituído no século XIX, introduzindo novidades para se pensar o sistema universitário na época que buscava responder às transformações no processo de ensino advindas das exigências do desenvolvimento capitalista e tecnológico (SANTOS, 2008). A resposta veio na forma de instituição de

⁸ Principalmente os estudos de Coelho (1992; 1999); Silva (1995); Barbosa (2004); Azevedo (2005); Cometti (2005) e Silva (2007).

⁹ A denominação deste modelo faz alusão à forma como essas escolas foram criadas nos EUA, mediante doação de terras do governo federal aos Estados que se comprometessem à criar instituições destinadas ao ensino prático para jovens da agricultura (RIBEIRO, 2006).

¹⁰ Lei nº 761, de 6 de setembro de 1920 (MINAS GERAIS, 1920).

¹¹ Primeiramente essa escola inicia suas atividades oferecendo cursos de nível elementar e médio. O curso superior de agronomia teve início somente em 1928 e o de veterinária em 1932.

¹² Especialista americano reconhecido pela experiência com o sistema *land-grant*. Foi formado no Iowa State Agricultural College, primeira instituição *Land Grant* dos Estados Unidos.

orientação pragmática de treinamento técnico-profissional capaz de responder aos novos desafios postos no espaço da produção.

Em termos de proposta de ensino, esse modelo foi apresentado como um novo tipo de educação, trazendo uma proposta democrática que se justificava pela apologia à sua feição pragmática de atender às necessidades imediatas dos cidadãos americanos, com flexibilidade para se adaptar às condições de cada realidade onde fosse implantado. Dentro da prerrogativa de democratização preconizada, vale ressaltar o papel que as mesmas tiveram ao trazer ensino superior também para as mulheres nos EUA, ainda no século XIX, proporcionando um tipo específico de educação prática a esse público específico, denominado de *home economics*¹³ (LOPES, 1995; RIBEIRO, 2006).

A implantação dos *land grant colleges* nos EUA ocorreu de forma integrada com a sedimentação do que posteriormente recebeu a denominação de Serviço de Extensão Rural, consolidado no início do século XX. Essa articulação cimenta os laços orgânico-institucionais entre os departamentos de agricultura dos Estados, os colégios de agricultura e instituições de extensão agrícola. Esta foi uma relação que ocorreu em bases cooperativas e que veio a originar um sistema que daria forma e conteúdo a projetos de intervenção planejada no setor agrícola do país (OLIVEIRA, 1987).

A configuração dos *land grant colleges* mediante parcerias com um complexo de instituições e agências voltadas para a pesquisa (que mantinham as estações experimentais) e extensão (com a cessão de técnicos para o campo), é que sedimenta a caracterização desse modelo como que pautado em atividades de ensino, pesquisa e extensão, vistas como complementares dentro de um sistema de articulação desta instituição de ensino com produção agrícola e industrial do país.

Vale ressaltar que o modelo dos *land grant colleges* veio a se constituir em símbolo da fórmula exitosa adotada pelos EUA no campo educacional e responsável pelo seu vertiginoso crescimento e desenvolvimento como potência econômica mundial. Dessa forma, veio a servir de modelo a ser demandado pela elite agrária mineira (representada na pessoa de Arthur Bernardes) na criação da Escola de Viçosa.

A influência e o sentido da adoção desse modelo na origem da ESAV devem ser entendidos em conjunto com as origens sócio-históricas que motivou sua criação (SILVA, 2007), que estão vinculadas ao cenário da realidade mineira, realidade esta que se apresentava, no início do século XX, com dinâmica sociopolítica e condições produtivas bem

¹³ Vertente de estudos que dará origem aos cursos de Economia Doméstica na UREMG, a partir de 1948, de forma integrada com o engendramento do próprio sistema de extensão rural oficial de Minas Gerais.

diferentes da realidade americana. Nas palavras de Coelho (1992): “*Não havia aqui uma estrutura industrial agrícola ou de pesquisa, nem uma redistribuição de terras implementadas a partir de intervenção estatal ou uma organização de produtores como as americanas*” (p.46).

Neste entendimento procuraremos situar a ESAV como um projeto articulado na Zona da Mata mineira com raízes em motivos de ordem política, econômica, social e cultural no contexto do desenvolvimento mineiro nas primeiras décadas do século XX.

Na análise de Silva (2007), a ESAV está articulada aos objetivos esperados com o sistema de ensino agrícola de Minas Gerais, sistema que tem raiz no projeto de “desenvolvimentismo mineiro¹⁴” engendrado pelo Estado e pelas classes produtoras mineiras durante as décadas iniciais do regime republicano. O roteiro seguido pelas classes dirigentes movidas pelo ideário do desenvolvimentismo partia da ideia de superação do atraso econômico estadual. A ele veio associado também o projeto de recuperação e dinamização da economia mineira esboçado pelo Estado e pela elite agrária, pautada na diversificação de culturas, uma medida que advém dos efeitos da crise cafeeira (SILVA, 2007). Neste projeto, a educação adquire importância, principalmente em torno da atenção que a disseminação do ensino agrícola recebe no contexto do debate ruralista como fórmula de superação da crise da agricultura brasileira na primeira República.

Sob o ângulo de sua origem e articulação ao projeto de que foi tributária, a ESAV direcionava uma formação de futuros agentes difusores do ideal modernizador do homem e da lavoura mineira, os quais receberiam os conhecimentos técnicos e científicos modernos sobre agropecuária, associados às ideias e valores morais, cívicos, higienistas e de educação para o trabalho preconizado pela elite agrária e política da época (AZEVEDO, 2005; SILVA, 2007).

As proposições em torno da reforma e modernização da agricultura, a luta pela expansão da instrução agrícola e pelo reconhecimento de seus profissionais, atestam que o movimento ruralista foi coetâneo com o movimento de maior preocupação com formulações pedagógico-administrativas, inspiradas por preceitos da Escola Nova, com gradativa incorporação/valorização do saber técnico e pedagógico ou do especialista nas escolas (AZEVEDO, 2005).

No âmbito pedagógico, os novos métodos e o estilo de trabalho do americano engendraram, ao longo da trajetória da Escola, uma concepção “moderna” de ensino agrícola,

¹⁴ Termo utilizado para designar o pensamento que focaliza a superação do atraso socioeconômico numa perspectiva de projeto, envolvendo, portanto, uma clara dimensão política, com sentido estratégico e potencial mobilizador, que se traduz em ações governamentais e articulações de classes e grupos em torno das mesmas (DULCI, 2005 apud SILVA, 2007, p.21).

calcado no “aprender fazendo” e na articulação entre “ciência e prática”, forjando a crença na teoria informando a prática, no incentivo à observação direta e recusa ao ensino bacharelesco (AZEVEDO, 2005), espírito que contrastava com a tradição vigente no país de opção pelo modelo europeu de ensino agrônômico.

Neste cenário, o contexto da modernidade foi fundamental na forma como a filosofia dos *land grant colleges* se conjugaram com os objetivos da elite agrária aqui em Minas Gerais, uma vez que a formação moderna buscada no modelo atribuiu suporte aos propósitos do governo mineiro de modernização da agricultura.

Associada aos quesitos pedagógicos dessa moderna Escola está a dimensão política (e ideológica) da formação oferecida na ESAV explicada pela forte relação da mesma com a constituição histórica do campo profissional agrícola¹⁵. Esta é uma dimensão que se operacionaliza dada as intersecções existentes entre formação profissional recebida pelos agrônomos “esavianos¹⁶” e projeto específico de intervenção no mundo rural no qual iriam atuar, elo fundamentado na crença que caberia ao técnico produzir informações seguras e de suporte às novas necessidades do Estado e da sociedade. Neste sentido, o ensino da instituição se circunscreve dentro de um novo paradigma na modalidade de ensino agrícola de fornecer gestores ao mundo rural, vindo a cumprir papel bem específico no projeto de desenvolvimento em vigor de rearranjo da estratégia das elites agrária mineiras de se firmarem frente à perda de hegemonia em relação ao Estado de São Paulo (BARBOSA, 2004).

A importância da Escola de Viçosa não estava em introduzir em Minas o ensino agrícola de nível superior, uma vez que algumas escolas particulares, subvencionadas pelo poder público, já o ministravam em escala modesta. O que a distinguia era, sobretudo, o fato de ter sido planejada como base para um grande salto no rumo da modernização do campo, pretendida pelo projeto de diversificação produtiva (DULCI, 2005 apud SILVA, 2007, p.64).

Neste contexto, vê-se que o ensino agrícola não foi um simples projeto pedagógico, possuindo marcas fortes de identificação com a política econômica e agrícola que visava o desenvolvimento das forças produtivas de uma nova ordem política para o campo. O projeto da escola foi desenvolvido dentro de um programa de racionalização do meio rural, sob contornos ideológicos reformistas, sem questionar a estrutura fundiária e respectivas relações de trabalho que a sustenta. A escola atuava assim, não somente na formação de quadros

¹⁵ Este campo se engendra na primeira república e se consolida no período da Era Vargas de 1930 a 1945 (BARBOSA, 2004).

¹⁶ Termo cultuado por ex-alunos e dirigentes da instituição para referir-se aos alunos formados na Escola.

profissionais para esse projeto, mas também como importante polo de irradiação de ideias e valores (DULCI, 2005 apud SILVA, 2007).

Diferentemente da feição democratizante¹⁷ que os *colleges* americanos trouxeram nos EUA, a ESAV atua de forma a fortalecer hierarquias sociais no campo brasileiro e que se fizeram refletidas na oferta dos diferentes níveis de formação: elementar, que formava o operário ou capataz rural (trabalhadores rurais); médio, que formaria o administrador ou técnico agrícola (destinado aos pequenos proprietários) e o superior que titularia o Engenheiro Agrônomo e o Médico Veterinário (“filhos de fazendeiros”, grandes proprietários de terra).

era uma escola para os “filhos de fazendeiros”, não por uma intencionalidade discriminatória de concepção, mas, por motivos estruturais da própria sociedade, tornando-se diferenciadora e rígida (COELHO, 1999,p.101).

Interessante observar que as normatizações para o ensino superior agrícola provinham do Ministério da Agricultura e não do Ministério da Educação¹⁸, uma referência importante para compreensão do processo de organização institucional da ESAV. Neste quadro é importante destacar as instabilidades vivenciadas por essa escola isolada de ensino superior que sentiu os reflexos, sobretudo após 1934 e durante o Estado Novo, em sua condição institucional, das políticas centralizadoras e fiscalizadoras¹⁹ adotadas, ocasionando redução de recursos orçamentários e a retirada de sua autonomia na relação com a Secretaria de Estado de Agricultura de Minas Gerais. Essa situação também tem relação, conforme analisado por Azevedo (2005), com o endurecimento do governo Vargas e de seus interventores estaduais para com a Escola, principalmente devido a sua imagem estar atrelada a Arthur Bernardes, liderança política contrária à Vargas.

Caracterizada brevemente em seus aspectos políticos e administrativos, e circunscrita enquanto um projeto que se vinculou ao processo de modernização conservadora da agricultura mineira, daremos destaque à forma como a influência do modelo dos *land grant colleges* estimulou o desenvolvimento precoce, nesta instituição de ensino superior, de atividades de pesquisa e de extensão, destacando as marcas institucionais dessas práticas que

¹⁷ Até o final da primeira metade do século XIX o ensino superior oferecido nos Estados Unidos era exclusivamente de orientação clássica, pautado no modelo inglês. A implantação do sistema land-grant no final do século XIX foi o que propiciou o acesso ao ensino superior a grupos que almejavam formação técnico-profissional e que não tinham acesso aos *colleges* tradicionais.

¹⁸ Vínculo que se dará até 1967 (AZEVEDO, 2005).

¹⁹ A política fiscal dos órgãos federais responsáveis pelo ensino agrícola nos primeiros anos da década de 1930 levou ao fechamento de 67% dos cursos de engenharia agrônômica criados antes do período ditatorial. A ESAV sobreviveu a essa política, porém manteve-se sob condições financeiras precárias para a manutenção de suas atividades (AZEVEDO, 2005).

antecedem a assunção da pesquisa e da extensão como integrantes da identidade das universidades brasileiras neste período. A forma como a ESAV atendeu ao projeto de diversificação produtiva almejado pelo Estado e pela elite agrária permite analisar o ensino, a pesquisa e a extensão desta instituição como parte das estratégias políticas de atuação, em que o ensino teórico-prático, a pesquisa utilitária e prática extensionista consolidam uma estrutura eficiente de ação em prol da modernização do campo.

1.1.1 As primeiras atividades de pesquisa e sua vinculação ao projeto da Escola

A pesquisa está presente como parte do projeto de implantação da ESAV desde a Lei de autorização de criação da Escola de 1920, na qual se prevê a “*realização de estudos experimentais*” relativos às áreas de agricultura e veterinária. Esta presença, que posteriormente se fortalece nos regulamentos da Escola, revela o efeito organizacional da inspiração do modelo dos *land grant college* na ESAV, trazendo a pesquisa como atividade básica.

Quanto aos primórdios dessa atividade, Coelho (1992) realizou exaustivo estudo em torno das produções, denominadas de técnico-científicas, advindas dessa época. Constatando intensa produção por parte dos docentes da instituição, a autora identifica a pesquisa como uma prática que possibilitou criar um espaço na ESAV que, desde a origem, destacava a necessidade de intercâmbio científico entre a sociedade mineira e os fomentos científicos externos.

As primeiras pesquisas vinham sendo feitas desde a década de 1920, antes mesmo da inauguração da Escola²⁰, onde eram vistos campos de produção e experimentação instaladas pelo Prof. Rolfs. Caracterizavam-se por observações metódicas, registro e análises amplas e exploratórias e, em alguns casos, consistiam em pesquisas de demonstrações de eficiência e reaplicação de processo e variedades geradas no exterior, dada a intenção da escola de estimular a diversificação produtiva no Estado.

Numa primeira fase da atividade científica da Escola, Coelho (1992) delimita o período de 1920 a 1936 como aquela em que as pesquisas foram denominadas de “*experiências*”, caracterizadas como um saber metódico, classificado como científico, mas que mantinha proximidade com o fazer cotidiano da agricultura, com produtos resultantes da seleção natural. Na opinião da autora, essa era uma forma “*natural em seus métodos e*

²⁰ A Escola foi inaugurada em 1927.

holística em sua forma de observação e manipulação do mundo natural” (p.125), forma de estudo trazida à época por Rolfs, que trazia a sofisticação da observação metódica de uma agricultura científica e técnica.

No início, essas pesquisas eram conduzidas com certa liberdade conforme áreas de interesse dos professores da instituição. Frente às condições ainda precárias de instalações da Escola, as mesmas tinham percursos ligados a personalidades persistentes em algumas linhas de pesquisa, estas nem sempre com aplicação técnica.

Porém, os primeiros suspiros de estímulo à pesquisa foram sofrendo transformações internamente, culminando com a absorção do discurso da busca de eficiência científica e tecnológica no meio agrícola brasileiro. Esse foi um processo iniciado a partir de 1937, conforme demonstrado pela autora, período em que se verifica uma redefinição epistemológica da forma de fazer pesquisa agrícola na Escola e que trará repercussões importantes na constituição das chamadas ciências agrárias. Esta data traz como marco o início do período de atuação do americano Dr. Griffing como Diretor da Escola, responsável por dar início ao processo de treinamento em nível de pós-graduação no exterior, em sua maioria para os EUA, aos docentes da instituição²¹.

Com o treinamento dos professores nos EUA entra em ação um outro projeto de conhecimento, que preteriria projetos de concepção mais ecológica e biológica em prol das pesquisas mais produtivistas. Através desses professores, veio dos EUA a novidade no campo: o melhoramento genético, a experimentação e o instrumental estatístico de análise modificando a forma de se fazer as pesquisas que até então ocorriam na instituição. Com esse direcionamento, cria-se na Escola, em 1938, o departamento de genética, experimentação e biometria, em que o milho e o algodão passaram a ser prioridades em termos de produção vegetal na instituição.

Essa mudança de referência na forma de fazer pesquisa foi analisada por Coelho (1992) como de passagem de um processo de realização de “experiências” (que se faz em ambiente natural de cultivo no campo) para “experimentos” (que exigem uma situação de controle, voltado para determinados aspectos do produto e realizada em ambiente artificialmente construído a fim de analisar as variáveis), produzindo tecnologias resultantes do “*engenheiramento biológico do processo de produção*” e que implicava mudanças na dinâmica da produção do espaço agrário, a exemplo da hibridação de sementes.

²¹ Essa foi uma estratégia, conforme analisado por Azevedo (2005), de enfrentar a alta rotatividade de docentes da instituição diante da crise financeira por que passava a instituição no período.

Além das mudanças nas metodologias de pesquisa veio também a priorização de pesquisas voltadas para um grupo de produtos demandados pelas possibilidades que apresentavam como intermediários com processos industriais (milho, algodão, soja...).

Dessa forma, duas eram as orientações que estavam presentes nas pesquisas da ESAV no final dos anos 1930: uma de *cunho mais básico*, e até ecológico e conservacionista de se proceder ao levantamento empírico da realidade natural (mantido pelas personalidades insistentes) e outra de *forma mais aplicada*, com a finalidade de obter resultados produtivos e econômicos mais imediatos e que se fortalece mais adiante por razões de ordem política e econômica e principalmente pela indução americana que já se fazia presente no financiamento das mesmas.

Pelos caminhos da pesquisa na ESAV, percebe-se que a referência científica sempre foi internacional, inicialmente com o impulso dado por americanos que aqui se instalaram e, posteriormente, pelo treinamento dos professores nos EUA, fortalecendo uma influência via aquisição de competências e via efeito-demonstração dos professores da instituição, pois os mesmos retornavam e assumiam o comando das investigações em curso na Escola (COELHO, 1992).

Como marca da intencionalidade política mais ampla da história das atividades de pesquisa da ESAV, Coelho (1992) procurou demonstrar também como a ciência agiu como força legitimadora da proposta de desenvolvimento para o Estado. As prioridades das pesquisas dirigiam-se não para o desenvolvimento da ciência e tecnologia agropecuária e sim para o fomento da produção agrícola definidos em função e na dependência das relações internacionais estabelecidas. As pesquisas, dessa forma, sofriam influências da articulação indireta da ESAV com o Estado, apesar de ter vivenciado momentos de “suspiros” e de certa margem de autonomia em suas primeiras “experiências” por parte dos docentes que aqui atuaram.

A despeito da inspiração em modelos de fora para dirigir os projetos de pesquisa na instituição, interessante trazer aqui a análise da autora acerca da internalização da função de professor que ensina, pesquisa e difunde o conhecimento para transformar a realidade agrícola, num tempo em que não havia verbas próprias para as atividades de pesquisa nas instituições de ensino superior do país.

Além da estruturação dos campos de experimentos e de estruturas administrativas de coordenação dessas investigações, foram criadas, no final dos anos 1930 e início dos anos 1940, duas revistas de divulgação científica, a CERES e a SEIVA, a primeira mantida pela

Associação científico-cultural constituída pelo corpo docente e formandos e que é publicada até hoje e a segunda mantida pelos estudantes e que teve a produção finalizada em 1990.

1.1.2 Extensão na ESAV: a preocupação com o “ensino ao agricultor”

Uma das primeiras atividades de extensão promovida pelo Prof. Rolfs na ESAV foi a promoção da Semana do Milho, um encontro realizado em 1926 que envolvia uma dinâmica de troca de sementes entre os professores da Escola e os agricultores da região para fins de experimentação do cultivo dessa cultura²² (COELHO, 1992).

Já o estudo de Cometti (2005) revela que o serviço de extensão da Escola, identificado como extensão rural, remonta desde 1927, data de intensa atividade de resposta às correspondências dos agricultores e profissionais de indústrias rurais que pediam informações sobre assuntos agrícolas e solicitavam produtos da instituição. Ainda nesta data, também se registrava a prática de venda de livros e revistas aos agricultores, e distribuição gratuita de folhetos publicados pelo Ministério da Agricultura.

Outra forma de relacionamento com os “fazendeiros” da região era o estímulo à prática de visita à instituição mediante convite da ESAV aos mesmos e a “pessoas ilustres”. Nestas visitas, eram proferidos “*ensinamentos úteis à agricultura e pecuária*”, dinâmica que gerou a criação de estruturas na ESAV para hospedar os fazendeiros e autoridades governamentais. Conforme registro presente no Anuário da Escola de 1927:

Por meio destas visitas tem a Escola espalhado muitos ‘conhecimentos agrícolas úteis’ entre o povo rural desta zona sem ele perceber que está sendo instruído. Consideramos o fato dos agricultores procurarem a Escola, como sendo uma grande vitória para o estabelecimento e seus métodos (apud COMETTI, p.119)

Outra marca da Escola foi a promoção de feiras e exposições que tinha a função primordial de expor os produtos da Escola, com destaque à exposição anual de milho, realizada desde 1931, atividade que teve continuidade em anos subsequentes e que também estimulou sua realização em outros municípios próximos (AZEVEDO, 2005).

²² Coelho (1992) considera de forma especial esse encontro, pela natureza de “troca” de conhecimentos ocorridos mediante compartilhamento dos tipos de sementes existentes na região, proclamando-a como a primeira atividade de extensão promovida pela ESAV. Essa semana simboliza a prática de melhoramento por seleção de variedades, perspectiva que veio a ser modificada com a entrada do melhoramento genético nesta cultura mais adiante conforme influência trazida pelos pesquisadores que retornavam dos treinamentos nos EUA no final dos anos 1930.

Ao mesmo tempo em que aconteciam visitas e respostas às correspondências, a Escola promovia a publicação de seus artigos e pesquisas (em boletins, jornais e revistas) e conferências agrícolas, estas proferidas pelos professores catedráticos e ocorriam mediante convite às prefeituras próximas e fazendeiros.

Conforme estudo de Cometti (2005), a Escola inicia em 1933 o ensino agrícola ambulante como uma de suas práticas de extensão, modalidade já oficializada e prevista nas regulamentações de ensino agrícola do Estado e destinada “à *instrução de lavradores cujas fazendas se acham situada a grandes distâncias dos estabelecimentos de ensino*” ficando a cargo dos mestres ambulantes de cultura. A Escola tornou-se distrito agrônômico responsável pela circunscrição da Zona da mata, sendo os professores também os mestres ambulantes, conforme já previsto no regulamento estadual do ensino ambulante no qual define a divisão do Estado em distritos agrônômicos para a realização desta modalidade.

Pelo exposto, vemos que a estrutura da escola, em seus primeiros anos, já visava uma interação com os agricultores da Zona da Mata mineira, com a criação de estações experimentais, serviços de demonstração e a própria prática de pesquisa utilitária voltada para solucionar problemas imediatos encontrados pelos fazendeiros. Essas atividades engendraram uma dinâmica própria das atividades de extensão, caracterizadas como ações que foram dando corpo a um serviço de apoio e auxílio aos agricultores da região.

As atividades de maior projeção que marcaram a perenidade desse serviço e que deram grande visibilidade à Escola foram a semana do fazendeiro e o mês feminino (ou semana das fazendeiras). A “semana do fazendeiro” surge em 1929 como a estratégia permanente e anual de difundir técnicas agrícolas aos fazendeiros, evento de oferta de cursos variados lecionados por professores da escola e que, ao longo de suas edições, veio a crescer significativamente²³. Esta atividade é famosa na história da extensão rural, tornando-se símbolo das atividades de extensão realizadas neste período e que demarca a configuração da identidade institucional da UFV até os dias de hoje (SILVA, 1995). Da semana do fazendeiro veio a necessidade da semana dedicada à instrução das esposas, que ficou conhecida como mês feminino, realizada apenas por duas edições, em 1934 e 1935.

Historicamente marcada pela natureza demonstrativa dos cursos (mostras de experimentos e de alternativas tecnológicas), a semana do fazendeiro fortaleceu na Escola a noção de extensão universitária como uma forma de socialização da produção técnica e científica da universidade, fazendo da extensão a dimensão justificadora da elaboração de

²³ Foram registrados 43 participantes na primeira edição em 1929 chegando a 1.531 participantes na vigésima edição em 1948 (COMETTI, 2005).

conhecimentos de caráter pragmático que se desenvolvem na instituição (SILVA, 1995). Desta forma, a extensão na Escola vem a justificar as pesquisas e seu direcionamento de forte sentido utilitário²⁴, voltadas para a aplicabilidade e objetivos econômicos.

Azevedo (2005) analisa que essas atividades e eventos da ESAV expressam o compromisso da mesma para com a difusão de uma nova mentalidade no trabalho agrícola, mediante intensa divulgação de seus produtos e de difusão de uma concepção técnica e tecnológica como recursos para a modernização da agricultura. Essas atividades acabaram por promover a própria projeção da Escola. Nas palavras do autor:

[...] as visitas ao estabelecimento, os eventos promovidos (...), os serviços de extensão prestados, e a teia de comunicação que vai sendo construída, forjaram a estratégia de *marketing* da ESAV, que lhe conferiu uma visibilidade e prestígio nacional e internacional (p.88)

As ações de extensão acima descritas eram experiências associadas às atividades da Escola e que engendraram a organização de setores responsáveis pela sua realização. Em termos de estrutura, o serviço de extensão da Escola tem seu auge de organização, em 1939, quando passou a ficar a cargo do Departamento de Educação Rural.

A dinâmica de extensão vivenciada no período da ESAV ocorreu em estreita vinculação com o ensino, este prático e articulado com experimentações. Ela também veio a dar origem ao ensino de extensão que, conforme atesta o estudo de Coelho (1992), constituía uma modalidade com registros significativos nas produções técnico-científicas da Escola em suas primeiras décadas, semeando uma experiência que será futuramente apropriada nos processos de efetivação política de um serviço de extensão oficial dos governos mineiro e brasileiro. Tal era a relação da extensão com o ensino da escola que o serviço de extensão esteve a cargo do departamento de educação rural, responsável pela semana do fazendeiro e entendida como a modalidade do trabalho de propaganda da escola em que o agricultor vem receber ensinamentos²⁵.

²⁴ O utilitarismo é uma concepção que advém da herança do modelo de educação americana transmitida por Rolfs. Constitui uma vertente do pragmatismo norte-americano que nasceu no seio das instituições americanas no século XIX com Charles Pierce, William James, John Dewey e George H. Mead e que traz consequências na forma de produzir ciência. Noronha (1998) analisa que “*a perspectiva utilitarista de ciência para resolver problemas imediatos se sobrepõe à formação de uma mentalidade científica, em que a união teoria/prática poderia contribuir para a implantação do modo de entender e de dominar a natureza que ultrapassasse tanto os limites da ciência desinteressada quanto os do utilitarismo estreito*” (apud COMETTI, 2005, p.75).

²⁵ A organização interna de uma estrutura de extensão de caráter difusor na ESAV dará base futura ao trabalho de assistência técnica (dimensão que a extensão será revestida, após a segunda guerra, como parte de um programa nacional de intervenção na agricultura brasileira) e efetivada pela mediação da ACAR a partir de 1948 (questão aprofundada no item 1.2).

Desde seu primeiro regulamento de 1926 (Art. 1º) a Escola é caracterizada como um estabelecimento de ensino agrícola que tem por fim “*adquirir conhecimento e disseminar conhecimentos relativos à economia rural, em todos os seus graus e modalidades*”, visando formar além de especialistas (administradores, tecnologistas, engenheiros agrônomos, veterinários e professores para o ensino agrícola) “*os agricultores com conhecimentos científicos necessários à exploração racional do solo*”. De forma assemelhada às atividades de extensão norte-americana, em que o agricultor era considerado a parte mais interessada na proposta de divulgação das pesquisas e experimentos, o ensino não seria restrito aos alunos devendo ser referência também para os agricultores. Para tanto, vê-se nos regulamentos da Escola²⁶ menção à organização de “*cursos breves para agricultores, exposições agrícolas, ensino ambulante e serviço de informações escritas e orais*” para divulgação de conhecimentos, ações que traduzem as intenções de formação dos agricultores via atividades de extensão.

Até mesmo quando se refere a atividades experimentais (atividades de pesquisa da instituição) a extensão aparece subentendida como fim para o qual se destinam essas atividades:

Na fazenda da escola serão feitas culturas em grande escala, sendo cuidadosamente observada a parte econômica, com o fim de serem induzidos os lavradores do Estado a aplicar os métodos ensinados pela Escola (Regulamento de 1927, Art. 143).

Os regulamentos da ESAV, assim, fazem alusão ao sentido utilitário das pesquisas sentido este que subentende as atividades de extensão intencionadas pela Escola, uma influência do modelo americano, que traz uma extensão cooperativa caracterizada pela ideia de prestação de serviços, com discurso explícito, conforme analisado por Silva (1995), de compromisso com o agricultor ideal que participa, incorpora, acredita e utiliza o padrão de agricultura proposto.

Devemos considerar que as primeiras experiências de extensão da Escola (a exemplo da semana do milho, das correspondências, visitas, semanas do fazendeiro e das fazendeiras) ocorreram de forma atrelada mais à dinâmica da própria instituição e na relação que construiu junto aos fazendeiros, do que por parte do Estado. Isso fica evidente em meados da década de 1930 - em meio às intersecções no âmbito administrativo e organizacional da política estadual de contenção de verbas e à padronização do ensino agrícola do período Vargas - quando foi ventilada a proposta de fechamento da mesma. Tal intento não veio a se concretizar dado a

²⁶ Referimos aos Regulamentos da ESAV de 1926, 1927 e de 1931 (MINAS GERAIS, 1926;1927;1931).

visibilidade e reconhecimento social alcançado pela ESAV, sobretudo em função das diversas atividades de extensão e publicidade realizadas pela Escola em seus primeiros anos.

a presença de representantes do poder público estadual e federal e dos vínculos tecidos com diversas entidades da sociedade civil são indicativos da credibilidade conferida à instituição (AZEVEDO, 2005, p.82).

Num outro ângulo de análise, as atividades de extensão da ESAV precedem o serviço de extensão rural e assistência técnica que veio a se estruturar posteriormente no Estado de Minas Gerais, desenvolvendo o modelo extensionista americano em sua variante extensão rural. A ESAV, neste sentido, contribuiu na geração das bases do serviço oficial de extensão no final dos anos 1940, num contexto em que a modernização da agricultura será assumida como um projeto de desenvolvimento para o qual a instituição deveria atuar. Esta vinculação veio a demarcar a feição difusionista da extensão na instituição a despeito de experiências iniciais da Escola de natureza mais comunicativa e de trocas de conhecimento com os produtores da região.

1.2 UREMG: a consolidação (mineira) do modelo inspirador

A “Escola de Viçosa” a partir de 1948 é transformada em Universidade Rural de Minas Gerais (UREMG), uma universidade criada em ato legal pela junção de Escolas e Serviços componentes²⁷: Escola Superior de Agricultura; Escola Superior de Veterinária; Escola Superior de Ciências Domésticas; Escola de Especialização; Serviço de Experimentação e Pesquisa e Serviço de Extensão.

Merece análise o fato de a UREMG ter se concretizado em ato legal antes mesmo de ter suas escolas componentes funcionando na prática, dado que a Escola de Veterinária já estava transferida para Belo Horizonte desde 1942²⁸ e a Escola de Economia Doméstica ainda estava para ser criada, datando de 1952 o início do curso de Administração do Lar, ainda de nível médio, sendo o superior iniciado somente em 1954 (LOPES, 1995).

²⁷ Conforme definição expressa em sua lei de criação: Lei nº 272 de 13 de novembro de 1948 - Cria a Universidade Rural de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 1948).

²⁸ Desde que ocorreu essa transferência, a ESAV passou a ser denominada de ESA - Escola Superior de Agricultura do Estado de Minas Gerais. Apesar de reintegrada à UREMG em 1948, em sua lei de criação, continuou funcionando em Belo Horizonte (MAGALHÃES, 2006) e, mais adiante, em 1961, é federalizada passando a integrar a Universidade de Minas Gerais.

De forma coincidente com a criação da UREMG, data de 1948 a assinatura do convênio²⁹ entre a *International Association for Economics and Social Development (AIA)*³⁰ com o Estado de Minas Gerais, que deu origem à criação da Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), sistema que vai inaugurar o serviço oficial de extensão rural do Estado e junto ao qual a UREMG terá participação efetiva. A extensão rural surge neste contexto como um dos instrumentos de transferência de modelos americanos de difusão de práticas modernas da agricultura e as instituições de ensino ocupam lugar destacado nessa tarefa e, portanto, tornaram-se base dos programas de cooperação e assistência técnica. Tal o sentido que podemos relacionar com a urgência em se estruturar legalmente a UREMG, funcionalizada neste período em prol do projeto de modernização da produção agrícola encampado pelo governo estadual.

Conforme identificado nos estudos sobre a história da instituição (LOPES, 1995) a criação da UREMG representa a consolidação do modelo dos *land grant colleges*, dado que é nesta nova condição institucional que se verifica o fortalecimento dos laços com o modelo, adquirindo maior estrutura na concretização de suas práticas de pesquisa e de extensão. Porém, a consolidação dessa universidade se dá dentro de uma estrutura organizativa brasileira vindo a experienciar uma trajetória institucional marcada por várias injunções estruturais-administrativas de uma universidade rural criada, na prática, a partir de uma Escola Superior de Agricultura e que foi, ao longo dos anos, integrando a Escola de Economia Doméstica (1952) e de Floresta (1964).

Nos termos de seu primeiro Estatuto (MINAS GERAIS, 1950)³¹ podemos verificar a função de “*adquirir e disseminar conhecimentos relativos à produção, indústria e defesa agropecuária*” que é atribuída à universidade, bem como a colaboração de suas unidades de ensino, experimentação e pesquisa, e serviço de extensão³² “*com instituições não-universitárias do mesmo gênero*” (Arts. 2º; 3º). Sua regulamentação expressa a natureza desta instituição de compromisso com a modernização agrícola em curso no Estado e no país. Além da função de fornecer formação de nível superior e de especialização, aparecem os chamados cursos de extensão, “*destinados a difundir conhecimentos da técnica*” (Art.33,§3º).

²⁹ Esse convênio deve ser entendido no âmbito das formas de cooperação que os Estados Unidos estabeleceram no pós-guerra na América latina mediante programas de intercâmbio (LOPES, 1995).

³⁰ Corporação privada criada por Nelson Rockefeller como entidade filantrópica em 1946 e que mediu a realização de convênios de assistência técnica entre Brasil e Estados Unidos.

³¹ Estatuto da Universidade Rural de Minas Gerais, aprovado pelo decreto nº 3.292 de 25 de maio de 1950 (MINAS GERAIS, 1950).

³² Nesta organização pesquisa e extensão passam a ser serviços regimentados (Serviço de Extensão e Serviço de Experimentação e Pesquisa) com chefias próprias, o que anuncia a estruturação mais orgânica dessas atividades na prática da instituição.

A criação do curso de economia doméstica resguarda estreita ligação com as preocupações da extensão rural, esta vinculada a programas governamentais de desenvolvimento e que começa a ter um serviço oficial engendrado. Através deste curso a UREMG importa o modelo de ensino americano destinado às mulheres (*home economics*) formando extensionistas para atuar na extensão rural, ao mesmo tempo que se consolida como centro de difusão desse modelo de formação para novos cursos desse tipo no Brasil:

A Economia Doméstica fazia parte daquele movimento, dentro do projeto de hegemonia americana com o advento da guerra fria, que seria progressiva e insistentemente recomendada depois do final da II Grande Guerra para os países do Terceiro Mundo, da mesma forma que a extensão rural, um dos instrumentos de estratégia de superação do atraso na agricultura (...). Aqui se efetiva, na prática extensionista, a divisão sexual do trabalho entre o agrônomo, responsável pela difusão de técnicas produtivas, e a economista doméstica responsável pelas práticas de administração do Lar. Tanto o campo acadêmico da Universidade Rural quanto a prática do serviço de extensão se apropriam da divisão do trabalho e da oposição masculino/feminino.(...) (LOPES, 1995,p.105).

Na condição de universidade subordinada à secretaria de agricultura do Estado de Minas Gerais, a UREMG vive uma relação administrativa peculiar, sofrendo também com interferências do governo federal a partir de 1950, quando de forma controversa passa a compor o sistema federal de ensino superior³³. Esta foi uma medida que pode ser entendida dentro das ações do governo federal na época que promoveu, nas palavras de Cunha (1983), um “*surto de federalização*” dos estabelecimentos mantidos pelos estados, municípios e particulares, processo articulado ao crescimento da demanda e da oferta do ensino superior no país e que favoreceu um crescimento expressivo de universidades³⁴. Vale ressaltar que as instituições universitárias desse período pouco tinham de universitárias no sentido estrito, sendo fruto de junção de escolas, conforme definições trazidas desde o Estatuto de 1931 e que foi ratificado novamente na LDB de 1961³⁵ (CUNHA, 1983).

³³ No ano de 1950 o governo federal insere a UREMG como integrante do sistema federal de ensino superior, surpreendendo a própria administração da época que alegou não ter sido consultada sobre tal mudança. Essa foi uma medida que trouxe reação da Universidade que ainda não ventilava movimentos em seu interior em prol da federalização e que culminou, em 1955, numa “adequação” de sua condição para subvencionada pela União, porém mantendo-se como Universidade Estadual (MAGALHÃES, 2006).

³⁴ De 1945 a 1967 houve um salto de 5 para 37 universidades. Porém, após a instauração da ditadura militar foi dado grande impulso à fragmentação interna do ensino superior via incentivo à privatização, favorecendo o crescimento de escolas isoladas (CUNHA, 1983).

³⁵ Pelo Estatuto de 1931 uma universidade poderia se compor a partir da junção de 3 escolas superiores, na LDB de 1961 considera-se a necessidade de junção de 5 escolas, definição que pouco contribuiu para aprofundar o debate sobre a universidade brasileira (CUNHA, 1983).

Os percalços dessa “federalização indesejada” ficam evidentes ao abordamos a criação da Escola Superior de Florestas (ESF), anexada após o decreto de criação desta universidade. Esta é criada em 1960, como Escola Nacional de Florestas, por iniciativa do governo federal e que veio a ser transferida para Curitiba em 1963³⁶. Essa transferência estimulou a criação de uma Escola Superior de Floresta da própria UREMG, mantida pelo Estado, em 1964, passando a compor então sua organização.

Dadas as instabilidades institucionais, marcadas por anexação³⁷ e transferência de escolas³⁸, somente em 1965 que temos uma estrutura da UREMG de forma coerente com a organização legal prevista em seu estatuto que novamente reitera sua função como instituição promotora de desenvolvimento agrícola do país:

Art. 2º. Constitui objetivo fundamental da Universidade Rural do Estado de Minas Gerais instituir e desenvolver sistemas de ensino, pesquisa e extensão agropecuária, florestal e de ciências domésticas de nível médio, superior e de pós-graduação, **ajustados à política do desenvolvimento do Estado** (BORGES; SABIONI, 2010, p.201, grifos nossos)³⁹.

Nesta nova organização a UREMG foi reestruturada em institutos e departamentos⁴⁰, e o ensino, pesquisa e extensão aparecem organizados em forma de Diretorias: Diretoria de Ensino; Diretoria Geral de Experimentação e Pesquisa e Diretoria Geral de Extensão. A marca de sua função associada à extensão e assistência técnica é tônica no Estatuto de 1965 que reafirma os objetivos da instituição para além da formação de engenheiros-agrônomo, florestais e bacharéis de ciências domésticas, englobando também “*o ensino a todos os interessados, especialmente a agricultores e seus filhos, bem como prestar-lhes assistência técnica*” (Art 2º, inciso VIII).

Interessante observar a criação de carreiras de extensionistas e de pesquisadores no quadro de pessoal da instituição, fortalecendo a estrutura da universidade para se dedicar às

³⁶ A condição de ser subvencionada pela união parece que deu autoridade ao governo federal de intervir na UREMG no caso específico da Escola Nacional de Florestas, criando-a e a transferindo mais adiante.

³⁷ Tais modificações podem ser visualizadas de forma comparativa nos dois estatutos desse período, o de 1950 e outro em 1965. Em 1955 houve a integração da Escola Média de Agricultura de Florestal- EMAF, voltada para a formação de técnicos agrícolas e em 1964 a Escola Superior de Florestas.

³⁸ Caso da Escola Superior de Veterinária, transferida definitivamente em 1961 para Universidade de Minas Gerais e da Escola Nacional de Florestas, transferida em 1963 para Curitiba.

³⁹ Decreto nº 8.143 de 1º de fevereiro de 1965. Dispõe sobre a organização da Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 1965).

⁴⁰ A criação de Institutos na década de 1960 na organização estrutural das universidades representa uma forma de estimular o desenvolvimento da pesquisa. Somente a Escola Superior de Agricultura estruturou institutos (de Biologia e Química; de Engenharia Rural; de Fitotecnia; de Tecnologia de Alimentos; de Zootecnia e de Economia Rural), já as demais, a de Ciências Domésticas e Floresta, mantiveram suas subunidades como departamentos, dada a condição ainda recente de criação dessas Escolas.

atividades de pesquisa e extensão, que não necessariamente ocorriam via atuação de docentes, englobando atuação de técnicos para auxiliar nas ações. Quanto aos extensionistas estes possuíam atribuições muito parecidas com os técnicos da ACAR: difusão de conhecimentos técnico-científicos; orientação dos extensionistas do campo; preparação de boletins de divulgação para o meio rural (MINAS GERAIS, 1965).

A extensão da universidade neste período é marcada pela contribuição principalmente do serviço de extensão rural (ACAR) via formação de extensionistas (principalmente agrônomos e economistas domésticas) e via contribuição na promoção de ações dessa entidade (dias de campo, assistência técnica, organização rural) aspecto que demonstra a indiferenciação da extensão rural realizada com a extensão universitária da instituição na época.

Nos estudos analisados atribui-se ao projeto de modernização da agricultura brasileira o impulso dado a essa relação da Universidade com o serviço de extensão, num projeto que além de “*ajustar à instituição à política de desenvolvimento do Estado*” e do país, também

atendia, em parte, os interesses do governo norte-americano em sua estratégia de manter nosso país como economia agroexportadora inserida de forma subordinada ao mercado internacional e como aliado político no contexto da guerra fria que se iniciava (RIBEIRO, 2007,p.53)

Esse é um processo que irá construir fortes relações com o golpe militar, contexto no qual verificamos a funcionalização das instituições pelas políticas fomentadas para o desenvolvimento do país⁴¹. A UREMG vem a se consolidar como uma instituição, pelas particularidades históricas de relação institucional com os Estados Unidos, já tinha desenvolvido o discurso da modernização da agricultura como imperativo da transformação do padrão tecnológico da produção agrícola antes da institucionalização das políticas modernizantes trazidas pelo estado autoritário (SILVA, 2014)⁴² e, portanto, é alvo de funcionalização por parte do governo militar a partir de 1964⁴³.

⁴¹ Em 1965 cria-se a Central de Experimentação, Pesquisa e Extensão do Triângulo mineiro, unidade criada por um grupo de produtores e empresários de Capinópolis e que expressa a fase de expansão da UREMG buscando laços numa região de expressivo desenvolvimento da agropecuária nacional. É uma estrutura que surge como resultado do convênio UREMG, Governo do Estado e Fundação Ford, dando suporte técnico ao ensino e pesquisa da universidade bem como extensão nessa região e que evidencia o compromisso desta instituição com o desenvolvimento agrícola do país (BRITO, 2006).

⁴² Os efeitos da política desenvolvimentista do período militar serão analisados no capítulo 3 tomando como referência os efeitos advindos da Reforma de 1968 e que foram mais incidentes no período de sua condição como universidade federalizada, a partir de 1969.

⁴³ Conforme identificado por Coelho (1999), a UREMG, no ano do golpe militar, sedia, no Instituto de Economia Rural, o primeiro encontro de secretários de agricultura estaduais para traçar as linhas mestras da

O período da UREMG foi marcado por crescentes dificuldades financeiras por parte do Estado para sua manutenção, condição que encontra amparo na interação com convênios internacionais de cooperação americana, contribuindo significativamente na alocação de recursos e na dinâmica diferenciada de seu desenvolvimento institucional enquanto universidade rural.

1.2.1 Cooperação Americana: a base material e ideológica de sustentação do modelo

O desenvolvimento da pesquisa e da extensão dentro dessa universidade deve ser entendido no contexto da criação da UREMG, uma universidade que protagonizou as atividades previstas nos acordos de cooperação firmados entre Brasil e Estados Unidos no pós-guerra. A marca americana de origem que incentivou as primeiras ações de pesquisa e extensão na ESAV se intensificam neste contexto de assinatura de convênios de assistência técnica⁴⁴ criados no âmbito do Acordo Brasil-EUA na década de 1950⁴⁵.

Neste quadro não há como negar que a criação da ESAV em 1926 no modelo americano dos *land grant colleges* permitiu o estabelecimento de uma estrutura institucional que facilitaria esses intercâmbios, constituindo-se em centro difusor do modelo americano, mantendo sempre aceso o vínculo com os EUA (COELHO, 1999).

A influência institucional e científica americana em Viçosa é fortalecida com a criação de acordos de cooperação com a Universidade de Purdue⁴⁶. A primeira atuação deste convênio se deu em 1951, operacionalizando treinamento para técnicos em extensão rural e em economia doméstica, sendo fundamental no processo de organização e estruturação do Curso de Economia Doméstica na UREMG. Mais adiante é que se firma o grande contrato entre as instituições, de 1958 a 1973, englobando ações em prol do desenvolvimento institucional e fortalecimento da pesquisa científica por meio da institucionalização da pós-graduação na universidade (SILVA, 2014)

política de desenvolvimento rural do Governo Castelo Branco. Tal encontro é indicador de identidade da instituição com a política de desenvolvimento agrário a ser impulsionado pelo novo regime.

⁴⁴ A assistência técnica se apresentava como um dos instrumentos eficazes de transferência de modelos dos Estados Unidos para a América Latina, representando uma via técnica de um conjunto econômico, financeiro, cultural e diplomático de influência (LOPES, 1995).

⁴⁵ Acordo firmado no contexto do processo estreitado pelos EUA no pós-guerra de aproximação com os países subdesenvolvidos da América Latina via cooperação técnica nas áreas de agricultura e educação (RIBEIRO, 2007). Tais acordos são fundamentados no Ponto IV do Presidente Truman, nome que ficou conhecido o programa de cooperação técnica e científica lançado no final da década de 1940 pelo presidente dos EUA.

⁴⁶ Universidade americana estruturada no molde dos *land grant colleges* e que teve importante atuação na difusão do modelo na América Latina.

O convênio Purdue-Brasil é analisado na história da instituição como um dos mais bem sucedidos empreendimentos de ajuda estrangeira para a agricultura, com intercâmbio intenso de professores da UREMG com os americanos, além de receber recursos que viabilizaram a concretização de uma prática pautada nas diretrizes dos *land grant colleges*.

Segundo Silva (2014), os termos deste convênio proclamavam igualdade entre ensino, pesquisa e extensão, tomando como vetores principais de ação o serviço de extensão rural e o desenvolvimento da pós-graduação na instituição. A seguir vemos o ideário intencionado com este convênio divulgado pela própria instituição na época:

O projeto cooperativo UREMG-PURDUE é uma atividade da “Aliança para o Progresso⁴⁷” que vem dando um grande impulso à educação brasileira de nível superior da agricultura. **A universidade rural, com a colaboração de Purdue, assumiu a responsabilidade de adaptar o sistema de educação norte-americano às condições brasileiras.** O sistema, dentro da trilogia ensino, pesquisa e extensão rurais, é responsável, em grande parte, pelo progresso fabuloso da agricultura norte-americana que, com menos de 10% da mão-de-obra nacional, produz alimentos para o povo estadunidense e exporta para outros países. A UREMG, nesta colaboração com o grupo de Purdue, **está demonstrando que o sistema é viável, também, no Brasil** (INFORMATIVO UREMG, 1965, p.2, grifos nossos)

Vemos neste trecho que este projeto fortalece uma agenda que já tinha sido cultivada de relação científica e institucional da UREMG com as instituições americanas. Em relação ao desenvolvimento da pesquisa, mais do que a consolidação da pós-graduação, o projeto Purdue foi fundamental na configuração de quadros na UREMG voltados à pesquisa agrícola nos padrões novos (COELHO, 1999).

No que tange à pesquisa desenvolvida na instituição, estudos realizados mostram que a cooperação possibilitou a criação de vínculos dos Estados Unidos com o Brasil no que se refere ao conteúdo científico e tecnológico propagado pelas pesquisas realizadas na instituição, de forma compromissada com um projeto de desenvolvimento agrícola capitalista do país, relação marcada por uma confluência de interesses (COELHO, 1992; SILVA, 2014). Neste contexto, o projeto Purdue favoreceu a condição da UREMG como centro oficial difusor de um padrão agrícola para o país e instância acadêmica legitimadora das políticas desenvolvimentistas para a agricultura (LOPES, 1995; SILVA, 2014).

⁴⁷ Tratado assinado em 1961 numa conferência da Organização dos Estados Americanos (OEA), realizado em Punta del Este, no Uruguai e que simboliza um novo marco de investida dos EUA sobre os países latino americanos e que veio a dar sequência às ações de cooperação dos EUA aos países da América Latina (RIBEIRO, 2007).

Segundo Ribeiro (2007) o trabalho desenvolvido a partir destes convênios modernizou a instituição e atuou na propaganda ideológica favorável aos Estados Unidos no contexto de disputas hegemônicas que marcaram a guerra fria, contribuindo na difusão de ideias e valores da sociedade americana na população do campo.

O desenvolvimento da pesquisa se dá num quadro de um período de forte identificação entre o pensamento geral da instituição, preocupada em contribuir com a definição de políticas públicas, e as políticas adotadas pelos governos no país. Neste contexto, a despeito dos “suspiros” de autonomia verificada na prática de alguns pesquisadores da antiga ESAV, esse será um período de fortes evidências do atrelamento, mais utilitarista e imediato, da pesquisa com os propósitos desenvolvimentistas do Estado. É a fase da hegemonização e expansão do padrão de pesquisa “experimento” conforme caracterização feita por Coelho (1992), processo que vem acompanhado com o desenvolvimento, na década de 1950, de um pacote tecnológico da agricultura em que inovações mecânicas, biológicas e químicas contribuirão no desenvolvimento dessas pesquisas.

Na década de 1960, inicia o treinamento em nível de pós-graduação na universidade, afirmando a especialização no campo das ciências agrárias e fortalecendo a pesquisa em termos de estrutura e de aportes financeiros, processo concomitante com uma maior absorção de agenda de pesquisa americanas do que próprias.

A centralidade da Universidade de Purdue na rede científica de produção agrícola da UREMG expressou a articulação com outros parceiros na resolução de problemas financeiros⁴⁸, surgindo em cena outros grupos que mediarão essa relação: *USAID*⁴⁹, Aliança para o Progresso, Fundação Ford e Rockefeller. Dessas intermediações, múltiplos investimentos foram alocados na construção de laboratórios, bibliotecas, compras de materiais para a pesquisa, recursos para viagem dos pesquisadores, bolsas para a pós-graduação e treinamento nos EUA, bem como a compra de veículos e tratores (SILVA, 2014).

Além do desenvolvimento da pesquisa na instituição, a cooperação internacional neste período deu especial impulso ao desenvolvimento das atividades de extensão na universidade, uma história de consolidação que ocorre de forma imbricada com a estruturação do serviço oficial de extensão (ACAR). Esse processo é sinalizado já pela relação íntima da criação de ambas instituições, UREMG e ACAR, tendo como denominador comum a função de

⁴⁸ A UREMG compartilha do estado de crise que afetava todas as instituições mantidas pelo Estado naquele período. Somente em 1969, com a federalização da universidade, que esta passa a ter uma situação mais estável.

⁴⁹ Agência criada em 1961 e que passa a administrar os programas de assistência econômica nos países da América latina. Ela passa a acompanhar as ações do Projeto Purdue a partir de 1966, juntamente com as Fundações Ford e Rockefeller (SILVA, 2014).

modernizar o campo via aumento da produtividade, crença na técnica e na ciência na solução dos nossos problemas agrários.

A criação da ACAR concretiza a extensão rural como instrumento de política pública no Brasil, dando origem ao que veio a ser denominado de serviço de extensão rural, uma ideia influenciada pelos padrões norte-americanos de desenvolvimento (OLIVEIRA, 1987). Conforme analisado por Coelho (1999), essa entidade foi responsável nos anos 1940 e 1950 por divulgar uma agricultura ideal, moderna, produtiva, mecanizada e capitalizada mediante uma estrutura de crédito e de assistência técnica e ação de profissionais que seriam a vanguarda da anúnciação da modernização agrícola.

Entendemos a extensão rural como um movimento (essencialmente ideológico) embutido no processo mais geral de industrialização ou de modernização da agricultura brasileira. Nesse sentido, ela teve uma participação importante na elaboração e na propagação de uma visão de mundo (rural). **Mas ela não deve ser entendida como uma ideia importada: quando de sua introdução no Brasil, no final da década de 1940, as chamadas classes rurais em função das alianças com os novos setores dominantes, também possuíam a sua visão de mundo.** No geral essas visões coincidiam: era preciso mudar o modo de produzir na agricultura, eliminar o atraso, a miséria, sem contudo alterar a sua estrutura fundiária. A terra e o poder, que sempre estiveram juntos, deverão continuar assim. Enfim, modernizar sem reforma agrária (QUEDA, 1987apud SILVA, 1995, p.75).

Em Minas Gerais, o serviço de extensão foi estruturado dentro das preocupações de recuperação econômica e fomento da produção de forma casada com a preocupação das elites para a educação rural como antídoto de esvaziamento das tensões no campo (COMETTI, 2005). A extensão rural, assim, foi conduzida, desde o início, como parte de uma proposta mais abrangente de desenvolvimento que as elites agrárias e o Estado engendraram para o país, estando em suas preocupações a formação de recursos humanos para atuar num processo de transformação da base científico-tecnológica da agricultura, processo esse imbricado de um conteúdo ideológico difusionista.

O entendimento da extensão rural dentro de um modelo difusionista de ação é aquele que admite a possibilidade de mudanças de uma comunidade através da difusão e adoção de novas ideias, acreditando ser essa a fórmula que dará a passagem do subdesenvolvimento ao desenvolvimento (LIMA, 1985).

Frente a essas considerações, devemos entender o papel desempenhado pela UREMG num período em que a extensão se firmaria institucionalmente enquanto prática de intervenção sistemática do Estado no meio rural brasileiro (OLIVEIRA, 1987). Neste

contexto, ela se engendra como uma instituição funcionalmente alocada no propósito de formação de técnicos para atuarem no serviço de extensão rural e na promoção de pesquisas ancoradas no padrão moderno intensivo de agricultura, objetivando maior produção e produtividade.

Vale ressaltar que o sistema de extensão rural era um projeto para todo o país, inaugurado em Minas Gerais e que depois se amplia por diversos estados brasileiros, tendo como órgão centralizador a Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR) criada em 1956.

Dada a imbricação com que o serviço de extensão nasce na UREMG, este trouxe implicações na feição da extensão praticada pela universidade, que contribuía principalmente com a formação de técnicos para esse sistema bem como nas ações realizadas pela ACAR (dias de campo, visitas técnicas, demonstrações técnicas...) num processo de intensa relação e proximidade entre professores da universidade e técnicos da ACAR. Estruturas físicas e institucionais vieram como consequência dos acordos cooperativos com as instituições internacionais, estas voltadas principalmente para capacitação e aperfeiçoamento de extensionistas para atuar no sistema de extensão rural.

A criação da Escola de Ciências Doméstica fez parte deste movimento, advindo de um acordo firmado por convênio entre o governo brasileiro e o governo americano, para apoiar a formação de pessoal para atuar na extensão, construída com apoio de técnicos e professores da Universidade de Purdue.

Outro importante convênio firmado nesta direção foi o estabelecido entre a UREMG e o Escritório Técnico de Agricultura (ETA)⁵⁰ em 1957, de onde adveio a principal estrutura física da UREMG de apoio ao treinamento de extensionistas ao sistema brasileiro de extensão rural, o Centro de Ensino de Extensão (CEE), criado em 1963, cuja estrutura e manutenção passaram a ser asseguradas por convênio entre a universidade e a ABCAR (LEAL, 1993). O CEE simboliza o papel desempenhado pela UREMG de polo irradiador de uma forma de fazer e pensar extensão rural, canalizando a colaboração de professores e técnicos da universidade para esta política governamental.

Segundo Silva (1995) a UREMG reforçou nesse período o serviço de extensão organizando-o em todos os institutos, sendo definidos conteúdos a serem difundidos,

⁵⁰ O Escritório Técnico de Agricultura é fruto de um acordo de cooperação agrícola entre Estados Unidos e Brasil tendo como objetivo o treinamento de recursos humanos e a coordenação de atividades correlatas e de cooperação entre governos estaduais, federais e municipais. Basicamente, teve a preocupação de colaborar na formação de novos técnicos para a extensão rural e de manter e equiptar os centros de treinamento.

conforme a área do conhecimento que dominavam e que teria aplicabilidade imediata perante a modernização que se efetivava.

De certa forma, este serviço ampliava a extensão universitária de Viçosa não só porque a UREMG, que formava a maioria dos agrônomos e economistas domésticas para a ACAR, mas também pela identidade de conteúdo e metodologia com a Semana do fazendeiro e demais atividades de extensão a universidade (SILVA, 1995, p.73)

A extensão rural trouxe também marcas no ensino da instituição. Como efeito, foi criada a disciplina denominada extensão rural em 1958, inicialmente como optativa e depois passou a ser obrigatória, consequência da imbricação do ensino da universidade com o projeto político modernizante acelerado do país na década de 1960, em que a formação de profissionais (voltados principalmente para o serviço de extensão rural) constituía uma preocupação do Estado necessária para a transformação da base científico-tecnológica da agricultura (LEAL, 1993).

Vale ressaltar que o modelo de extensão rural preconizado para o qual se justificou a criação do serviço, era inspirado no pequeno agricultor da produção familiar americana, não se inspirando na realidade brasileira marcada por latifúndios e trabalhadores rurais que os serviam, desprovidos de terras próprias. O trabalho de extensão rural, assim, trazia um choque cultural do saber técnico com as percepções populares, processo que será alvo de críticas mais adiante⁵¹ por sua visão difusionista e tecnicista, vista em seu caráter ideológico de assistência a um produtor idealizado. Os cursos oferecidos para treinamento de extensionistas na UREMG tinha como base a teoria comunicacional criada por David Berlo, um dos precursores da criação do modelo de comunicação pautada na relação fonte-mensagem-canal-receptor. Esta teoria surge no seio das universidades americanas na década de 1960 e muito influencia a prática de trabalho da extensão rural desenvolvida no Brasil, em que no técnico extensionista se identifica a fonte do saber, no agricultor o receptor dos novos conhecimentos, na prática de extensão o canal para se transmitir esses conhecimentos e nos conhecimentos científicos e técnicos sobre a agricultura a base material da mensagem dessa relação⁵².

⁵¹ As críticas foram protagonizadas pelos movimentos populares no campo, principalmente no final da década de 1970, aspecto abordado no capítulo seguinte.

⁵² Esta é uma informação obtida em uma das entrevistas realizadas com um gestor que se formou no período da UREMG (Gestor 1).

Ressonâncias dessa perspectiva teórica e ideológica se fazem presentes nas práticas de universidade e que marcará a forte referência difusionista de sua história para com a extensão universitária.

1.3 A trilogia na ESAV/UREMG: uma análise comparativa com o cenário nacional

Na exposição feita neste capítulo procuramos delinear a forma como ensino, pesquisa e extensão veio a compor o projeto institucional da ESAV desde sua origem e seus desdobramentos no período da UREMG, situando historicamente a criação dessa instituição como uma estratégia de desenvolvimento e recomposição de hegemonia da elite agrária mineira de forma conjugada com a adoção do modelo americano dos *land grant colleges*.

A ESAV surgiu em meio a um período em que a modernidade dava o sentido para a evolução da sociedade brasileira e o espaço agrário participava desses debates a partir das classes conservadoras que via nas ideias de progresso, via técnica e ciência, a saída para seu desenvolvimento. Neste contexto, ensino, pesquisa e extensão surgem nesta trajetória como uma marca moderna do projeto educacional da Escola e que veio a casar com o discurso de consenso na primeira República de modernização tanto do meio rural, almejado pelas elites agrárias, quanto da própria Escola, característica enfatizada por aqueles que semeavam os preceitos do Movimento da Escola Nova⁵³ no Brasil.

As primeiras atividades de extensão da ESAV acenaram para experiências próprias atreladas à dinâmica da Escola e a sua relação com a região, gerando inclusive o desenvolvimento de estruturas administrativas precursoras para esta atividade dentro de uma instituição de ensino superior. Já o incentivo dado à pesquisa, desde a origem, propiciou, por um lado o “encantamento” por esta atividade pelos docentes, entendida como “*correlata e necessária para legitimar a praticidade do ensino e a veracidade dos conhecimentos na prática de extensão*” (COELHO, 1992, p.48). Tais configurações iniciais sofrem intersecções dos efeitos da articulação da ESAV com o projeto de desenvolvimento ao qual serviu e para o qual foi criada, adquirindo feições mais conformadas aos propósitos da modernização da agricultura.

⁵³ Escola Nova é um dos nomes dados a um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. No Brasil, as ideias deste movimento receberam projeção no início do século XX, sob influência do filósofo americano John Dewey. Tem como importante marco a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, elaborado por vários educadores adeptos ao ideário do movimento, entre os quais podemos mencionar Lourenço Filho e Anísio Teixeira.

Devemos ressaltar que o modelo de inspiração “importado” permitiu o estabelecimento de uma estrutura institucional que facilitou os intercâmbios com os EUA, fazendo da ESAV um centro difusor do modelo americano e com o qual veio a estreitar os laços mais adiante (na condição de UREMG) para a manutenção de grande parte de suas atividades, via convênios de cooperação.

O desenvolvimento de práticas de pesquisa e de extensão nesta instituição de forma precoce em relação ao cenário das instituições de ensino superior do país, é um aspecto que merece análise de forma comparativa com o processo de gestação da universidade brasileira que construiu uma trajetória de identidade em torno da assunção das funções ensino, pesquisa e extensão. Pesquisa e extensão passam a fazer parte da prática universitária brasileira num processo gradual, processo que será aqui abordado sequencialmente tomando como referência alguns marcos dessa trajetória nos períodos da ESAV (1926-1948) e da UREMG (1948-1969).

Nas primeiras décadas do século XX, sob o ideário da modernidade, desponta-se no cenário nacional a mobilização de intelectuais (principalmente no ambiente da Associação Brasileira de Educação - ABE⁵⁴) de crítica ao modelo essencialmente profissionalizante do ensino superior no Brasil, movimento este que inicia a gestação de um ideal de universidade, buscando introduzir a importância da prática científica em seu interior. Tais esforços têm sua concretização realizada na criação da Universidade de São Paulo (USP), primeira universidade organizada sob inspiração do modelo humboltiano⁵⁵ de associação do ensino e pesquisa e na instituição da Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935⁵⁶.

Conforme analisado por Schwartzman (1979), a atividade científica no Brasil nas primeiras décadas do século XX era desenvolvida principalmente fora do sistema de educação

⁵⁴ A atuação da ABE foi marco importante na defesa da criação de um sistema universitário que contemplasse a ciência em seu centro. Esta é uma influência oriunda da expansão da atividade científica no início do século nos países europeus colocando em questão a ideia germânica da unidade ensino e pesquisa, levando à criação de instituições e de novas formas de organização da própria atividade universitária (FÁVERO, 2006).

⁵⁵ Termo associado à concepção de universidade alemã inaugurada com a Universidade de Berlim em 1810 por Humbolt, que introduzia a pesquisa científica como função inerente à universidade. Este modelo constitui a primeira experiência de integração entre pesquisa e ensino nas universidades (MAZZILLI, 2011).

⁵⁶ A UDF surge como um projeto que busca dar vida às concepções da intelectualidade da época ligada à Academia Brasileira de Ciências- ABC - e à ABE que colocavam a universidade como lugar da atividade científica livre e de produção cultural própria, visando superar a tradição dos estabelecimentos existentes de difusão dos saberes, originários da atividade intelectual dos grandes centros técnico-científicos das nações desenvolvidas (LUCKESI et al, 1987). Em seu projeto, há uma definição clara de suas funções, com ênfase no ensino e na pesquisa, além de se preocupar em promover a cultura, formar profissionais em diferentes campos e prover a formação do magistério. Criada em 1935, período de agitação política e com tendências centralizadoras do poder, esta universidade, idealizada por Anísio Teixeira, será extinta em 1939, no bojo das ações autoritárias da ditadura de Vargas (FÁVERO, 2006).

superior, estando mais concentrada em institutos de pesquisa. Neste sentido podemos analisar o desenvolvimento da pesquisa na ESAV como um fato que destoa do padrão existente na época, em que praticamente não havia o desenvolvimento de pesquisas aplicadas nas instituições de ensino, estas concentradas nos institutos de pesquisas existentes.

A ideia de universidade começa a ser desenvolvida, no âmbito legal, a partir da Reforma Francisco Campos de 1931, que deu origem ao Estatuto das Universidades Brasileiras, documento que preconiza a formação de um sistema universitário a partir da junção de escolas profissionais. Porém, vale ressaltar que embora o estímulo à investigação científica estivesse presente nas orientações desse Estatuto, a pesquisa não recebeu de fato apoio e condições de estrutura e financiamento para um real desenvolvimento nas instituições existentes até fins do Estado Novo.

Quanto a extensão, devemos entender que a forma como foi desenvolvida na ESAV advém de uma prática oriunda da adaptação do modelo americano de extensão rural voltado para o desenvolvimento da agricultura daquele país. A experiência de extensão da ESAV, já nas primeiras décadas dos anos 1920, enquadra-se entre as experiências pioneiras de extensão no Brasil, dentro de uma vertente originária desse modelo de extensão norte-americano e que se difere, conforme classificação feita por Gurgel (1986), de uma outra vertente advinda da influência das universidades populares europeias e que vai ser protagonizada pelo movimento estudantil em solo brasileiro.

Ambas as vertentes se fizeram presentes no Brasil no início do século XX e carregam sentidos diferenciados. A extensão desenvolvida sob influência do modelo americano veio a influenciar os países da América Latina em direção a uma “extensão universitária técnica associada a programas de desenvolvimento” (Gurgel, 2001) e que no Brasil veio a casar-se com os propósitos do Movimento da Escola Nova. É dentro deste sentido que temos que entender a extensão que se desenvolveu na ESAV, reconhecida como uma das experiências pioneiras no Brasil⁵⁷. É sob influência desta vertente de extensão que se inaugura a ideia oficial de extensão universitária no Estatuto das Universidades em 1931, veículo normativo de divulgação da formulação da extensão como prestação de serviços operacionalizada por meio de cursos e conferências.

A extensão universitária oriunda das universidades populares surge na Inglaterra no século XIX, sendo constituídas a partir de críticas feitas à universidade pelo operariado e

⁵⁷ A Escola Superior de Agricultura de Lavras - ESAL, criada em 1908, também figura entre as pioneiras, antecedendo inclusive as práticas da ESAV. Data de 1921 o início dos trabalhos de difusão técnico-científica com a publicação da Revista “O Agricultor” (GURGEL, 2001).

desenvolvendo práticas com o objetivo de disseminação de conhecimentos técnicos ao povo. A irradiação dessas experiências atinge também a Espanha, principalmente a Universidade de Oviedo, que se tornará o núcleo de apoio à articulação de experiências extensionistas na Argentina (GURGEL, 1986). É neste país que será desenvolvido um novo paradigma de extensão que marcou o sistema universitário da América Latina, processo com raízes no movimento ocorrido na universidade de Córdoba, na Argentina, em 1918⁵⁸, deflagrado pelo movimento estudantil (GURGEL, 2001).

O Movimento de Córdoba simboliza o início do questionamento da universidade latino-americana tradicional e a extensão é vista como fonte “*para o fortalecimento da universidade, de projeção da cultura universitária ao povo e pela maior preocupação com os problemas nacionais*” (SOUSA, 2000, p.31). A este movimento atribui-se a noção de missão social da universidade que passou a constar efetivamente nos discursos oficiais nas propostas da estrutura universitária⁵⁹, contribuindo para definir o perfil da universidade latino-americana em que a extensão é assumida como elemento componente da universidade e revestida de papel político (GURGEL, 1986).

Conforme aponta Sousa (2000) os pressupostos do Manifesto de Córdoba entraram efetivamente no Brasil no momento em que os estudantes brasileiros resolveram lutar por uma Universidade a serviço do povo, tendo como instrumental a defesa das Universidades Populares⁶⁰. Para Gurgel (1986) a influência do Manifesto de Córdoba se faz presente desde o Plano de Sugestões da UNE de 1938⁶¹, documento que traz a ideia de extensão universitária juntamente com as questões relativas à democratização da universidade, autonomia e reorganização da vida acadêmica, vindo a representar o gérmen da presença da ideia de

⁵⁸ Surge num momento em que acontecimentos políticos como a deflagração da I Grande Guerra (1914-1918), Revolução Russa (1917) e Revolução Mexicana (1910) contribuíram para acentuar o desejo de romper com o passado europeu que marcou o caráter elitista das universidades da América Latina (MAZZILLI, 1996).

⁵⁹ O ideário deste movimento, proclamado no “Manifesto de Córdoba”, trouxe como consequência a incorporação da extensão universitária na legislação universitária da América Latina nas décadas de 1920 e 1930 (MAZZILLI, 1996). Este não foi o caso do Brasil, em que esta influência ficará restrita ao movimento estudantil de vanguarda, dado que a incorporação da extensão feita no Estatuto de 1931 aparece associada a cursos e conferências, esvaziada de qualquer conteúdo político.

⁶⁰ Esta ideia foi retomada duas décadas depois do fechamento da Universidade Livre de São Paulo (1917), primeira universidade a realizar atividades sob influência do modelo das universidades populares da Europa (SOUSA, 2000).

⁶¹ Documento originário do Segundo Congresso Nacional de Estudantes que apresentava ênfase sobre questões de reforma universitária, onde pôde ser verificada a apresentação da extensão como função acadêmica (Gurgel, 1986; SOUSA, 2000).

extensão desenvolvida sob influência do ideário de Córdoba dentro do movimento estudantil brasileiro⁶².

Após a exposição das vertentes de extensão existentes na época da ESAV, podemos analisar que os fundamentos econômico-sociais e pedagógicos da Escola de Viçosa eram de natureza pragmática e dirigida a determinados fins, deixando mais evidente a articulação do projeto de desenvolvimento para o qual a escola deveria servir e que virá mais sedimentado quando da sua transformação em UREMG. Extensão (aqui esvaziada de qualquer sentido político) é a dimensão principal de concretização dessa funcionalização e para o qual o ensino e a pesquisa já davam sinais de direcionamento: ensino voltado para a formação de técnicos para atuarem nesse cenário e pesquisa para abastecer o quadro de conhecimentos técnicos dessa formação e para serem difundidos no campo.

Conforme apontamentos feitos, podemos caracterizar as práticas fomentadas sob a inspiração do modelo americano no período da ESAV como os “primeiros suspiros” da funcionalização das práticas de ensino, pesquisa e extensão da Escola ao projeto de intervenção e modernização da agricultura mineira.

A marca de origem de influência dos *land grant college* semeou terreno para a consolidação da influência americana nas políticas educacionais e de assistência técnica no Brasil no final dos anos 1940, contexto no qual surge a UREMG.

Na condição de Universidade Rural, verificamos ainda mais a articulação das práticas da instituição com o projeto de desenvolvimento agrícola do país, ocorrendo de forma simultânea à institucionalização do serviço de extensão rural do Estado de Minas Gerais, através da criação da ACAR-MG.

No contexto da UREMG, as práticas de pesquisa, que inicialmente tiveram suspiros de autonomia por parte dos professores que as conduziam na instituição, foram sendo gradativamente funcionalizadas e padronizadas conforme interesses de produção científica demandados pela dinâmica intensiva de produtividade agrícola subjacente ao ideário de modernização do campo brasileiro, num contexto em que a pesquisa agrícola se desponta como a base da modernização a ser efetivada. Já as atividades de extensão da universidade passam a ter um revestimento específico de assistência técnica, ideia associada a extensão rural como instrumento de difusão do novo modelo ideal de agricultura e que tem na ACAR a institucionalização dessa prática com mais estrutura, técnicos e recursos de crédito para

⁶² A realização de ações pela UNE de extensão universitária ocorrerá de forma mais efetiva a partir da década de 1960 quando a UNE se desponta mais organizada politicamente e em articulação com os movimentos sociais (GURGEL, 2001).

acelerar a modernização. Dessa forma, ensino, pesquisa e extensão são práticas inspiradas na origem da instituição e que vão sendo funcionalizadas ao contexto ideológico de modernização da agricultura que circunscreveu os objetivos de criação dessa instituição desde a década de 1920.

Apesar de sua funcionalização a um projeto de desenvolvimento, reconhecidamente na literatura sobre ensino superior (OLIVEIRA, 1986a), a UFV figura-se entre as universidades que logo teve a atividade de pesquisa com tendência a se institucionalizar devido à interação com fontes externas de financiamento que surgiram nas décadas de 1950 e 1960, desenvolvimento este que se deu na definição de estratégias de coordenação das pesquisas com a assistência técnica e extensão rural propugnada pela cooperação internacional (SILVA, 2014).

Nos moldes dos *land grant colleges* americanos, a UREMG não só participava da profissionalização técnica de profissionais, como também da construção tecnocrática para modernização da agricultura brasileira, numa ação de complementariedade com a ACAR: a primeira forma os técnicos e gera conhecimentos técnicos para serem aplicados e a segunda dá a estrutura para realização da extensão. Neste contexto, a extensão universitária se funde com o serviço de extensão, processo que iniciará sua diferenciação após a autonomização deste serviço da universidade⁶³.

Esta prática de extensão entendida como assistência técnica praticada pela instituição em sua história está na raiz da lógica difusionista de extensão que por muitos anos irá pautar o significado e a prática de extensão dessa universidade. Identificar a raiz dessa lógica neste período se faz operativo neste estudo para compreender futuras análises sobre a mudança conceitual e de prática que a extensão irá sofrer ao longo da história da instituição.

Voltando às especificidades do cenário nacional referentes ao período da UREMG, é tônica o processo ativo de modernização que as universidades brasileiras começam a passar e a demandar (CUNHA, 1983), esta entendida e caracterizada pela adoção dos padrões de organização universitária vigentes nos EUA e que traz elementos sobre a forma como a pesquisa começa a ser acionada como parte componente das funções da universidade⁶⁴.

Conforme analisado por Meneghel (2002), a ideia de modernização da universidade brasileira neste período foi alimentada por aspirações do movimento intelectual que defendia

⁶³ Processo que vai ocorrer na década de 1970, no contexto da universidade federalizada. Aspecto tratado no capítulo 2.

⁶⁴ Conforme estudo de Cunha (1988), no início da década de 1960 identifica-se alguns ensaios de reforma que simboliza a modernização da universidade (e que precede a Reforma de 1968), a exemplo do projeto da UNB (1961) e das reformas iniciadas pela USP e UFMG no início da década.

a entrada da investigação científica como balizadora deste processo, buscando superar seu caráter restrito desta instituição ao ensino de profissões. Esta é uma defesa com raízes na inspiração do modelo humboltiano para a organização da universidade brasileira⁶⁵ e que se fortalece com o despontamento da SBPC⁶⁶ no cenário exigindo maior atenção e financiamento para a atividade científica no país.

O contexto pós-guerra, que no caso específico da UREMG fomentou acordos de cooperação técnica⁶⁷, será incidente também para as demais universidades brasileiras, favorecendo a ressonância da antiga aspiração da pesquisa como componente da prática universitária no âmbito do financiamento estatal. No quadro das forças produtivas que se instala após a segunda guerra, verifica-se, sob a égide da experiência dos EUA, a disseminação da visão do caráter utilitário das instituições universitárias, traduzida pela necessidade de articulação do desenvolvimento da ciência à organização (em termos de estrutura e financiamento) das mesmas para a pesquisa (CASTRO, 1985).

O início do impulso da criação de uma estrutura de investigação acadêmica se dá de forma concomitante ao fomento governamental desta atividade no Brasil no qual se destaca como marco significativo a criação do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq⁶⁸), em 1951. Segundo Motoyama (2002), esta agência surge num clima excepcional em favor da ciência e tecnologia diante do prestígio que ambas atividades adquiriram nesse período, tendo como missão implementar a política de energia nuclear⁶⁹ e promover a investigação científica e tecnológica. Sua criação⁷⁰ inaugura o contexto do novo padrão de incentivo e gestão da produção científica e tecnológica caracterizada pelo apoio e financiamento estatal.

⁶⁵ Que inspirou a UDF e a USP na década de 1930.

⁶⁶ A SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) é uma associação que surge em 1948 e que representa a luta da comunidade científica por participação no processo de tomada de decisão do Estado em questões relacionadas com a ciência, a educação e a tecnologia (FERNANDES, 2000).

⁶⁷ Contexto também da presença de consultores americanos através de acordos de cooperação que foram sendo materializados em vários convênios firmados entre o MEC e a USAID, beneficiando principalmente a pós-graduação via concessão de bolsas de estudos e que vieram a influenciar ações de reforma nas universidades brasileiras (VIEIRA, 2010).

⁶⁸ Órgão que receberá a denominação de Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico em 1971.

⁶⁹ Naquele momento histórico a energia atômica prometia uma nova perspectiva energética, mais barata e abundante, capaz de estabelecer uma nova ordem econômica internacional. Alguns segmentos da sociedade brasileira começaram a se movimentar em defesa do desenvolvimento autônomo da energia atômica como exercício da política científica e tecnológica, sobretudo o militar o que deu origem à criação de um Conselho Nacional de Pesquisas (MOTOYAMA, 2002). Porém vale ressaltar que os esforços do CNPQ de criar no país uma política nuclear nunca fora além das intenções estabelecidas em sua legislação. Despojado de seu objetivo principal, o CNPQ tornou-se uma agência destinada a distribuir recursos para instituições que desenvolvem pesquisa (SCHWARTZMAN, 1979).

⁷⁰ Podemos destacar que as bolsas de iniciação científica surgiram quase que conjuntamente à criação do CNPQ no Brasil, sendo instituídas em algumas universidades e institutos de pesquisa em 1955 inspiradas em programas

No âmbito interno das universidades o estímulo à pesquisa até o período militar⁷¹ ocorreu via organização de cursos de pós-graduação para aumento de especialistas e atendimento às necessidades da investigação científica e tecnológica de alto nível (CUNHA, 1983), processo também favorecido pela atuação da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior⁷² (CAPES) criada em 1955. Este é um processo ainda lento de incentivo da pesquisa nas universidades, contexto que se difere do vivenciado na UREMG, que teve um desenvolvimento da pesquisa mais intensivo dada a interação com convênios internacionais que possibilitaram o fortalecimento desta atividade na universidade.

No que diz respeito à extensão, segundo Sousa (2000) temos um quadro de ação das instituições de ensino superior durante todo o período do Estado Novo até o golpe de 1964, marcado pela ausência de qualquer concepção original de prática universitária, consistindo na promoção de cursos e conferências que aconteciam esporadicamente, atuando mais em direção do que era sugerido pelo Estado e sem estruturas institucionais que garantam continuidade de ações.

A despeito dessa vaga referência de extensão nas instituições neste período, os estudantes são os atores que se despontam nesse cenário trazendo o aceno de mudança da concepção de extensão associada a cursos e prestação de serviços, processo que se dá mediante ações concretas na direção do compromisso com as classes populares e protagonizada pelo movimento estudantil (NOGUEIRA, 2005).

O debate em torno da extensão universitária neste período acompanha o processo de recuperação política do movimento estudantil no Brasil que vem a assumir ações mais efetivas a partir de 1956, fase em que a UNE se despontam mais politizada e com maior atuação na vida nacional trazendo a reforma universitária como objeto específico de discussão em vários encontros convocados⁷³ (SOUSA, 2000; VIEIRA, 2010).

A extensão universitária assim surge desvinculada da ação direta das universidades, atrelada ao contexto do debate da reforma universitária liderada pelo movimento estudantil, de forma articulada às mobilizações populares em torno das reformas de base. As atividades extensionistas nesta época retratam um momento em que a extensão recebeu uma conotação de envolvimento político-social que os estudantes acreditavam que a universidade deveria ter,

de estágio desenvolvidos em laboratórios dos EUA e França (BAZIN, 1983). As bolsas de iniciação científica é um tema que será tratado mais profundamente no estudo de caso realizado no capítulo 3.

⁷¹ O investimento mais incisivo nas universidades de apoio ao desenvolvimento da pesquisa ocorrerá no período militar.

⁷² Hoje denominada de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

⁷³ São destaques neste período os Seminários Nacionais de Reforma Universitária realizados em Salvador, maio de 1961(1º); Curitiba, março de 1962 (2º) e Belo Horizonte, em 1963(3º).

sendo resultantes principalmente da mobilização de programas de educação popular, alfabetização de adultos e educação de base. Das formulações utilizadas nesse período e que foram caracterizadas como extensão, conforme estudo de Sousa (2000), quatro assumiram maior dimensão: o Serviço de Extensão Cultural (SEC), o Movimento Cultura Popular (MCP), o Centro Popular de Cultura (CPC) e a Universidade Volante (UNE-Volante). Tal foi o contexto de surgimento de uma nova significação da extensão universitária, com conteúdo crítico e potencial na orientação de um novo paradigma de universidade mas que será sufocado no período da ditadura militar.

As comparações feitas em relação à entrada da pesquisa e da extensão universitária no cenário mais amplo das universidades brasileiras no período da UREMG, colocam-nos frente ao desafio de analisar essa instituição de uma forma mais crítica. Pois vemos que a ESAV transforma-se em Universidade buscando aperfeiçoar sua função frente a programas governamentais, tornando-se uma instituição de grande utilidade para o desenvolvimento das ciências agrárias e do serviço de extensão rural do país. Nesta transformação não estava em questão a busca por uma identidade universitária (aspecto que pululava o debate na intelectualidade brasileira) processo substituído pela absorção do discurso da modernização acriticamente e colocando sua pesquisa e sua extensão a serviço de um projeto governamental de modernização da agricultura. Ensino, pesquisa e extensão não surgem como ações que fazem pensar o sentido desta universidade na sociedade e sim como atividades funcionalizados a um objetivo externo a ela e que pouco contribuiu para sua inserção no debate mais amplo sobre a questão universitária no país.

A ideia de universidade brasileira começa a tomar fôlego principalmente com o debate da reforma universitária na década de 1960 mobilizada pelo movimento estudantil, sendo a Reforma de 1968 um marco legal importante na regulamentação de suas atividades e finalidades, processo que será tratado no item seguinte dado que os efeitos dessa reforma se fizeram sentir principalmente na condição institucional de transformação da UREMG em Universidade Federal de Viçosa.

CAPÍTULO 2

UNIVERSIDADE FEDERALIZADA: ATUALIZAÇÃO E CRISE DA TRILOGIA DE ORIGEM (1969-1988)

Em 1969 foi instituída, sob a forma de fundação, a Universidade Federal de Viçosa, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura. Nesta nova condição, impulsionada pela reforma universitária de 1968, não levou o nome de Universidade Rural pela tendência de expansão prevista para a instituição que passa a acompanhar mais diretamente as diretrizes voltadas para as universidades públicas federais brasileiras dadas pelo Ministério Educação e Cultura⁷⁴.

Esta “definitiva” federalização (MAGALHÃES, 2006) ocorre num contexto de maior investimento nas universidades brasileiras e veio a se configurar como a saída necessária para prover recursos para a instituição, em situação de crise financeira desde a época da ESAV⁷⁵.

A mudança institucional apresenta similaridades com as modificações introduzidas nas demais universidades com a Reforma Universitária de 1968⁷⁶. Conforme aponta Cunha (1988), nesta reforma a marca da racionalização impunha-se, a médio prazo, à reestruturação do ensino superior, traduzindo as questões educacionais deste nível em termos de custos e benefícios. Da ideia de racionalização derivaram as demais diretrizes de linguagem tecnicista: eficiência, eficácia e produtividade e que passam a influenciar nas políticas voltadas ao ensino superior.

Encarada como questão técnica e perseguindo uma melhor articulação entre a universidade e as necessidades do desenvolvimento do mercado de trabalho, esta reforma introduziu medidas visando maior racionalização de modo a absorver maior contingente de estudantes (CUNHA, 1988). Na UFV, na rasteira dessas medidas, a federalização inaugura um período de expressivo crescimento de novos cursos, ampliando as áreas de atuação da universidade antes restrita ao campo das ciências agrárias. Em 1973 a oferta de cursos passou de 3 (do período da UREMG) para 8 cursos⁷⁷, chegando a 21 cursos em 1977⁷⁸, incluindo os

⁷⁴ Em 1967 as Universidades Rurais saem da regulamentação do Ministério da Agricultura e passam a ser regulamentadas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1967).

⁷⁵ Dada a origem da instituição de intensa atividade agropecuária e experimental a UFV se ergue numa situação orçamentária privilegiada comparada com outras IES federais no que tange às despesas com seu quadro de pessoal (QUEIROZ, 1980).

⁷⁶ A Reforma de 1968 na realidade institucionaliza um processo de reforma iniciado pelo governo militar através da Lei 5.440/1968. Entre as determinações legais que a antecedem estão os decretos-lei n.53 de 1966 e o n.252 de 1967.

⁷⁷ Agronomia; Economia Doméstica, Engenharia Florestal; Licenciatura em Ciências Biológicas, Matemática, Pedagogia, Química e Zootecnia.

de curta duração. Queiroz (1980) analisa que a ampliação dos cursos ocorreu conforme disponibilidade de recursos humanos no corpo docente já existente da UREMG, relativos às áreas de conhecimento de grades curriculares já oferecidas para os cursos de agrárias⁷⁹. De 1978 a 1983 o número de cursos permaneceu inalterado, por outro lado é dado incentivo ao crescimento da pós-graduação, tanto no nível de mestrado como de doutorado nos ramos de conhecimento das ciências agrárias, respondendo aos incentivos da política de incentivo à pós-graduação neste período (NEVES, 1993).

A organização curricular dos cursos também foi alvo de adequações conforme orientações da reforma. Os cursos passam a ser estruturados a partir de 1971 em ciclos (básico e profissionalizante), ancorados no regime didático de matrícula por disciplina e na oferta de um espectro diversificado de disciplinas classificadas em obrigatórias (indispensáveis à habilitação profissional), optativas (formação na área do conhecimento) e facultativas (ampliar formação cultural) a partir de 1973 (LEAL, 1993).

Em termos de estrutura organizacional, a reforma preconizou uma estrutura baseada na universalidade de campo⁸⁰ e não mais por justaposição de escolas (VIEIRA, 2010). Em seu primeiro estatuto (de 1970), a UFV expõe objetivos de uma instituição mais ampla em moldes similares aos das demais universidades e não mais de forma diretamente vinculada à sua função voltada para o desenvolvimento agropecuário do país, tal como era explícito nos estatutos da UREMG. Assim, compõem seus objetivos:

I- ministrar, desenvolver e aperfeiçoar o ensino de profissionais de nível universitário; II- estimular, promover e executar pesquisa científica; III- promover o desenvolvimento das ciências, letras e artes; IV – estender à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e o resultados da pesquisa (UFV, 1970, art 2º).

Ensino (I), pesquisa (II) e extensão (IV) surgem como funções componentes de seus objetivos conjugados à natureza da instituição pautada na universalidade de campo (III), demarcando assim uma nova condição institucional. No âmbito organizacional, cria-se a

⁷⁸ Ciências; Educação Física, Engenharia Agrícola; Engenharia de Alimentos; Tecnólogo em Cooperativismo, Tecnólogo em Laticínios; Administração de Empresas; Agrimensura, Ciências Econômicas; Letras; Engenharia Civil, Medicina Veterinária e Nutrição.

⁷⁹ A título de exemplo podemos analisar que alguns desses cursos são resultantes da especialização de áreas componente do campo da agronomia (Zootecnia, Agrimensura, Engenharia Agrícola e de alimentos). Já as licenciaturas criadas têm sua origem nas disciplinas básicas que compunham os cursos das agrárias (biologia, química e matemática). Do Instituto de Economia doméstica provieram os cursos de Letras, Educação e Nutrição e do Instituto de Economia Rural os cursos de Administração, Cooperativismo e Economia (NEVES, 1993; BORGES; SABIONI; MAGALHÃES, 2006).

⁸⁰ A universalidade de campos de conhecimento é uma característica definidora da instituição universitária que passa a ser exigida a partir da reforma de 1968, pressuposto que tem suas raízes no modelo alemão de universidade.

Coordenação de Ensino, Pesquisa e Extensão⁸¹ (CEPE), órgão superior de coordenação e supervisão das atividades de ensino, pesquisa e extensão no plano didático-científico, assessorada pelos conselhos técnicos de graduação (CTG), de pós-graduação (CTP), de pesquisa (CTQ) e de extensão (CTE), unidades que substituem as diretorias gerais de ensino, experimentação e pesquisa e de extensão da antiga UREMG.

Em 1978 houve nova reestruturação havendo a extinção dos Institutos e Escolas⁸² que compunham as unidades universitárias⁸³, que passam a ser substituídos por Centros de Ciências⁸⁴ e respectivos departamentos (LEAL, 1993). Nesta nova organização, cria-se a Pró-Reitoria Acadêmica a qual estiveram vinculados o Conselho de Graduação e o Conselho de Pós-graduação e, mais adiante, em 1986, o Conselho Técnico de Extensão e o de Pesquisa. Essa pró-reitoria veio a representar a instância administrativa central das atividades de ensino, pesquisa e extensão da universidade.

Devemos observar que com a reforma universitária, ensino, pesquisa e extensão surgem no cenário administrativo, estrutural e organizacional das universidades brasileiras, e a UFV passou a integrar esse novo discurso e prática. Porém, vale ressaltar que essas atividades já tinham estruturas internas na antiga UREMG (com raízes desde a ESAV) e, neste novo cenário, há uma apropriação das orientações da reforma universitária de forma acoplada com o culto às práticas de origem da instituição, trazendo uma espécie de rearranjo institucional de atualização da trilogia de origem, conforme presente em sua produção institucional:

A Universidade Federal de Viçosa que, desde os seus primórdios orientou-se pelo espírito filosófico do desenvolvimento integrado do ensino, da pesquisa e da extensão, tem por objetivos: ministrar, desenvolver e aperfeiçoar o ensino superior, visando a formação e aperfeiçoamento profissionais de nível universitário, estimular, promover e executar pesquisas e experimentos científicos e tecnológicos; promover o desenvolvimento das ciências, letras e artes, estender à comunidade sob forma de cursos e serviços especiais as atividades do ensino e dos resultados da experimentação e da pesquisa (UFV, 1983⁸⁵ apud SILVA, 1995, p.58-59)

⁸¹ Até 1969 o CONSU era o único órgão superior colegiado da instituição, com a criação do CEPE passam a ser duas as instâncias superiores de deliberação.

⁸² As unidades universitárias eram compostas pelos institutos de Ciências Exatas; Ciências Biológicas; Geociências; Ciências Humanas e de Letras e Artes e pelas Escolas Superior de Agricultura (ESA); de Economia Doméstica (ESCD) e Superior de Florestas (ESF).

⁸³ São definidas como os órgãos que administram o exercício simultâneo de atividades de ensino, pesquisa e extensão, em uma ou mais áreas de conhecimento (UFV, 1970, art.51).

⁸⁴ Os centros criados nessa época são os mesmos que hoje compõem a UFV: Centros de Ciências Agrárias, Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde e Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.

⁸⁵ UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA – UFV. **Informes acadêmicos**. Viçosa, 1983. 83p.

Neste contexto, iremos abordar mais detalhadamente a pesquisa e a extensão preconizadas na reforma de 1968 bem como o tipo de prática interna que elas proporcionaram tendo em vista o desenvolvimento institucional das universidades frente a essas atividades, em particular na UFV.

2.1 Pesquisa e extensão na UFV: em sintonia com a política de desenvolvimento do país

O ideário de modernização da universidade brasileira ganha mais fôlego com a instalação do regime militar, trazendo sua promoção acoplada ao processo de expansão/integração do ensino superior (CUNHA, 1983). Além da expansão de vagas e de cursos, a reforma em curso nesse período traz consigo a operacionalização de políticas de pesquisa e de extensão universitária, estas de forma subordinada à função da universidade como propulsora de desenvolvimento (CUNHA, 1988).

Vale ressaltar que a UREMG foi transformada em universidade federal em pleno período do “milagre econômico” e, neste contexto, conforme analisado por Silva (1995), vem a ser convocada para contribuir para a modernização efetiva da economia nacional, alinhamento este percebido nas atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas na instituição.

A política de apoio à pesquisa nas universidades tem suas raízes no contexto do novo padrão de incentivo e gestão da produção científica e tecnológica caracterizada pelo financiamento estatal iniciado desde o pós-guerra com a criação das agências CNPq e CAPES. A reforma de 1968 potencializa esses incentivos dada sua formulação de associação entre ensino e pesquisa nas universidades, marcando uma condição em que as universidades tornam-se lócus privilegiado da política científico-tecnológica do governo militar. Entre as medidas propostas para efetivar essa associação estão a instituição da pós-graduação⁸⁶ e a criação de uma carreira docente única, esta acompanhada da instituição do regime de dedicação exclusiva (VIEIRA, 2010).

O impulso à pesquisa no regime militar atribuiu maior ênfase de investimento à pós-graduação (principalmente nas décadas de 1970 e 1980), destinação que se fez prioritária

⁸⁶ A implantação formal da pós-graduação no Brasil se dá em 1965 (mediante Parecer 777 do Conselho federal de Educação) tendo como referência o modelo norte-americano (SANTOS, 2003). Na UFV, o primeiro programa foi instalado em 1961 como resultado dos incentivos promovidos pela cooperação com a Universidade de Purdue, antecedendo a institucionalização feita pelo governo deste nível de ensino. Com a Lei 5440/1968 a pós-graduação se institucionaliza de fato, quando passa a contar com financiamento das agências governamentais.

diante da necessidade de formação de mestres e doutores para preencher os quadros docentes das universidades, processo associado à expansão do ensino superior (CANAN, 2012). O incentivo à capacitação de docentes foi impulsionado com implantação do PICD (Programa Institucional de Capacitação dos Docentes), seguido da elaboração de Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) iniciados em 1975 (CASTRO, 1985).

Como parte da política de fortalecimento da atividade científica no país desse período podemos destacar a criação, em 1969, do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT) que teve suas aplicações coordenadas pela Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), tornando-se importante agência para financiamento da pesquisa no país, juntamente com o CNPq (CASTRO, 1985). Num plano mais amplo, amadurecia-se uma política governamental de promoção de ciência e tecnologia dando início à instituição de Planos Básicos de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT).

No caso da UFV, até 1973, foi preponderante a influência da Universidade de Purdue nas relações de treinamento em nível de pós-graduação e na mediação de recursos para a pesquisa da instituição. Com o fim do convênio, a UFV passa a interagir com os programas federais de incentivo à pesquisa e pós-graduação, período que coincide com uma maior especialização das profissões agrárias e institucionalização da pesquisa no campo agropecuário em articulação com a aceleração do processo de modernização na agricultura brasileira (SILVA, 2014).

No âmbito das ações governamentais deste período foi criado, em 1974, o Programa de Educação Agrícola Superior (PEAS) que colocou ênfase na expansão dos programas de pós-graduação, contemplando seis universidades entre elas a UFV⁸⁷. O desenvolvimento precoce da pós-graduação na instituição associado aos incentivos posteriores advindos da política do governo militar contribuiu para o despontamento da UFV neste período como instituição forte de pesquisa no campo agropecuário⁸⁸ (QUEIROZ, 1980).

Neste contexto, há uma simbiose favorecida entre a instituição e os programas de desenvolvimento do regime militar, que se expressa na produção científica da universidade deste período. Conforme analisado por Silva (2014), as produções sinalizam uma concepção de agricultura moderna, atrelada à ambição de alcançar níveis de produtividade em larga

⁸⁷ UFC, UFMG, UFRGS, UFRRJ, USP- Piracicaba foram as outras universidades que integraram esse programa (QUEIROZ, 1980).

⁸⁸ Na década de 1960 foram criados 7 cursos de pós-graduação, chegando a 18 no final da década de 1970 (QUEIROZ, 1980), todos relativos à especializações no campo das ciências agrárias.

escala, sendo o índice elevado da produtividade o grande trunfo do discurso da modernização e importante orientador do desenvolvimento das pesquisas agropecuárias no país⁸⁹.

Nesta direção, coaduna a criação da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa) em 1974 vindo a representar o alto grau de institucionalização da pesquisa agropecuária no país (COELHO, 1999; SILVA, 2014), processo no qual a UFV também contribui particularmente com a consolidação do Sistema Estadual de Pesquisa Agropecuária (SEPA) em 1976 em articulação com a EPAMIG, UFMG e ESAL.

A institucionalização de agências e demais estruturas externas de apoio à pesquisa, trouxe efeitos na organização interna das universidades, estimulando a criação de instâncias intermediárias entre os departamentos (lócus principal de atuação do docente-pesquisador) e agentes externos. Oliveira (1986a) analisa que, sob estímulo da própria CAPES, surgem as pró-reitorias e fundações com o papel de controlar burocrática e administrativamente as atividades de pesquisa, estas últimas com maior força e eficiência na obtenção e repasse de recursos. Na UFV, o Conselho Técnico de Pesquisa (CTQ), criado logo após a federalização, passou a exercer esse papel. Outra importante estrutura foi a criação, em 1979, da Fundação Arthur Bernardes (FUNARBE) que favoreceu um processo de intermediação de captação de recursos para a pesquisa, como também de assessorias e consultorias (estas entendidas como atividades de extensão) da universidade.

Quanto às ações de extensão universitária na UFV neste período, estas serão analisadas sob duas perspectivas: uma relativa à extensão rural que marcou historicamente a prática da instituição em colaboração com o sistema oficial e outra relativa à forma como ela participa das propostas oficiais de extensão universitária trazidas pelas políticas do governo militar e as influências dessas propostas na construção de ações institucionais próprias dentro desse novo contexto de ampliação de cursos e áreas de conhecimento.

Gurgel (1986) analisa que a extensão rural vai tomando uma configuração própria nas décadas de 1960/70 de forma desvinculada do ensino superior. O serviço de extensão vai ganhando autonomia e vínculos com as políticas de estado, engendrando-se sem ampliar organicamente a relação com MEC, e a extensão rural passou a ser vista simplesmente como uma função disseminadora de técnicas agrícolas modernas, ampliando relações com o

⁸⁹ Segundo Silva (2014), sintomas dessa tendência são identificados no conteúdo transmitido pelas produções científicas da UFV deste período, entre eles: ênfase das pesquisas às novas tecnologias; identificação dos pesquisadores no novo padrão tecnológico como a única saída para uma agricultura produtiva moldada pelas demandas de uma sociedade urbana; necessidade de aumentar a produção de alimentos potencializada pela adoção de adubos químicos; discurso a favor do aumento da produtividade das culturas; valorização do manejo a partir de sementes modificadas; culpabilização do modo tradicional de produção, entre outros.

Ministério da Agricultura no tripé fomento, pesquisa e extensão, sem relação com o processo educativo. Esse foi um processo acompanhado pela transformação da ABCAR em Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMBRATER) em 1974, organização que passa a contar com o apoio das estruturas estaduais descentralizadas (Emater) e coordenada pelo Sistema Brasileiro de Assistência Técnica e Extensão.

Em consonância com as políticas governamentais, o serviço de extensão passou a dar ênfase à produção de exportação, transferindo sua atuação (antes voltada para o homem do campo) para o apoio à produção de divisas para movimento da economia do país, processo esse acompanhado no desenvolvimento de um vigoroso sistema de crédito que financiou diversas unidades produtivas em direção à mudança tecnológica (LIMA, 1985). Vale ressaltar que esse dimensionamento dado ao serviço de extensão possui estreita vinculação com o dimensionamento dado também à estruturação de um sistema de pesquisa agropecuária no país conforme relatado anteriormente. Extensão rural e pesquisa agropecuária constituem atividades alvo da política de modernização agrícola do país impulsionada pelo governo militar.

Frente a autonomização do sistema oficial de extensão rural fica mais evidente a falta de identidade universitária da extensão praticada na UFV que passa a compartilhar de alguns programas oficiais promovidos pelo governo. A extensão universitária passa a compor de modo efetivo o discurso governamental a partir da Reforma de 1968, contando com meios para a sua operacionalização a partir de mecanismos de apoio institucional ao trabalho das universidades de ação junto às populações carentes. Desde o decreto lei n. 252 de 1967, a extensão universitária é oficialmente entendida como uma forma de exercício do ensino e da pesquisa, na forma de cursos, seminários e prestação de serviço, formulação que deu origem a uma concepção que orientou ações governamentais e administrativas que geraram a conjunção entre extensão e estágio (GURGEL, 1986).

De maneira geral, as primeiras experiências estimuladas por políticas oficiais trouxeram uma concepção de extensão como assistencialismo prestado por estudantes, desvinculado da participação docente e, conseqüentemente, da organização e planejamento departamental, consagrando, ao mesmo tempo, o envolvimento do estudante na ideologia desenvolvimentista do governo (NOGUEIRA, 2005). Dois programas se destacaram como exemplos dessa primeira política de extensão universitária, são eles: a experiência de implantação de Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária

(CRUTACs) que conjugava treinamento de estudantes com a assistência às comunidades rurais⁹⁰ e o Projeto Rondon.

A experiência do Projeto Rondon deu origem à criação de *Campus Avançados*, entendidos como o estágio mais maduro do Projeto, que instala, fora da cidade sede da universidade (e normalmente numa região “carente”), uma “base de operação” com um professor residente e rodízio de estudantes. Na opinião de Cunha (1988) estes *campi* reuniram os objetivos desenvolvimentistas com os de treinamento dos estudantes na sua especialidade profissional, representando elos de articulação do ensino com a realidade e de participação social buscando induzir um movimento estudantil simpático ao governo militar.

Essas ações (CRUTAC e Projeto Rondon) deram origem, em 1974, à Comissão das Atividades de Extensão do Ministério da Educação (CODAE), primeira formulação oficial emanada no sentido de estruturar o trabalho de extensão universitária desenvolvido nas IES do Brasil (GURGEL, 1986). Este foi um período, também, em que as universidades começam a criar estruturas para coordenar as ações de extensão universitária. Na UFV, essa estrutura foi o Conselho Técnico de Extensão, criado em 1970 no contexto da federalização da universidade, passando a executar as funções antes a cargo do Serviço de Extensão da UREMG relativas à coordenação e compatibilização de programas de extensão.

A UFV adere às propostas oficiais deste período pela participação no Programa Campus Avançado de Altamira no Pará. Este foi um programa criado em 1971 por intermédio de convênio entre o projeto Rondon e as Escolas Superiores de Uberaba (ESUB), visando o funcionamento de estágio no Pará. Em 1974 é feito o convite à UFV para integrar atividades relacionadas às ciências agrárias, dada a característica essencialmente de economia agrícola da região. No estudo feito por Resende (1989) este programa funcionou mais como uma prática pedagógica de treinamento dos estudantes, que eram encaminhados para estágio mediante o Grupo Tarefa Universitário (GTU) instância na UFV que mediava o envio desses estudantes. Todo o apoio logístico e financeiro era mantido pelo Projeto Rondon, ficando a cargo da UFV coordenar as atividades. Este trabalho foi mantido de 1974 a 1986 quando é transferido para a Universidade Federal do Pará (UFPA) e para a Faculdade de Ciências Agrárias do Pará (FCAP).

⁹⁰ O CRUTAC foi uma iniciativa da UFRN que germinou em todo o território nacional atingindo 22 unidades e recebeu reconhecimento por parte do governo que criou, em 1969, a Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CINCRUTAC) estrutura vinculada ao MEC com o objetivo de dar condições materiais e técnicas para a implantação deste programa nas universidades brasileiras (NOGUEIRA, 2005).

Sob influência das políticas oficiais de extensão, a UFV começa a identificar sua prática de extensão com estágios e treinamentos de estudantes. Nesta direção podemos contextualizar a criação de um programa próprio de extensão universitária na década de 1980⁹¹, o Programa Gilberto Melo (PGM)⁹², criado como forma de responder às demandas de atividades de extensão universitária dos estudantes dos novos cursos criados com a federalização⁹³. Este programa originou-se de um convênio firmado entre o Banco Central do Brasil, Caixa Econômica do Estado de Minas Gerais e a UFV, sendo caracterizado como Programa de Treinamento de Estudantes Mediante Assistência Técnica e Social a Pequenos e Miniprodutores Rurais e a Comunidades Carentes.

Esta foi uma proposta que integrou duas perspectivas sobre extensão: a de treinamento de estudantes, advinda das políticas oficiais, associada à concepção difusionista que embasou a prática história de extensão rural da ESAV/UREMG:

Todo o escopo, o nosso perfil de extensionista, ele nasce com aquela teoria difusionista, mas o grande pulo, o grande salto foi colocar os estudantes nas kombis para visitar o meio rural e foi isso que deu o grande ímpeto da nossa área regional de pequenas propriedades, de famílias: **o diferencial era colocar o estudante de educação física, o estudante de letras o estudante de outras áreas da universidade que já estava crescendo [...]** (Gestor 1, grifos nossos)

O trabalho consistia em formar equipes multidisciplinares de estudantes, coordenados por técnicos do programa⁹⁴, com o objetivo de treiná-los em trabalhos práticos em suas futuras profissões e prestar assistência técnica agropecuária e social aos pequenos e miniprodutores rurais da microrregião de Viçosa.

Dado seu contexto de criação, visando propor uma extensão universitária para abarcar todos os cursos, podemos interpretar esse programa como fruto de uma tentativa de dar uma identidade à extensão universitária da UFV que precisava dar conta de uma universidade que

⁹¹ Embora tenha sido criado no período de início da abertura política, iremos tratar deste programa neste item dada a proximidade de sua concepção com as orientações oficiais de extensão do regime militar.

⁹² Nome atribuído em homenagem a Gilberto Melo, filho de um importante professor da ESAV Diogo Alves Melo. Foi ex-aluno da UREMG que se destacou em atividades de extensão ocupando a função de diretor da ACAR-MG e posteriormente de Diretor do Serviço de extensão da UREMG em 1965.

⁹³ Além dos estudos feitos sobre o programa (VIDAL, 1987; NEVES, 1993) são consideradas também informações obtidas em entrevista realizada com um dos gestores da época e que atuou na concepção do programa (Gestor 1) bem como com técnicos do programa (TA4 e TA5).

⁹⁴ Pela proximidade da universidade com a Emater, o PGM iniciou suas atividades a partir de um grupo de técnicos recrutados do serviço estadual de extensão rural o que gerou o entendimento de um paralelismo de ações da UFV e da Emater na região (NEVES, 1993).

ampliou suas áreas de conhecimento⁹⁵. Porém, a construção de sua proposta se dá dentro de uma concepção que ainda carecia de uma mudança conceitual para que de fato integrasse como componente da prática acadêmica, de forma a adentrar nos departamentos como parte das atividades de ensino e pesquisa na totalidade da universidade.

Ele surge de forma vinculada ao Conselho Técnico de Extensão e tinha uma dinâmica de atuação em que técnicos e estudantes efetivavam a articulação da universidade com as comunidades, sendo, portanto, uma ação desvinculada da ação docente e de forte feição técnica. Teoricamente o respaldo técnico científico às ações de campo era dado pelos departamentos, mas na prática ficava a cargo mesmo das possibilidades e condições do técnico⁹⁶.

o surgimento do PGM por intermédio de um convênio, cujo documento gerador não contou com a participação do corpo docente, aliado à contratação de pessoal técnico para executá-lo, parece ter-lhe atribuído um caráter de estrutura dissociada do ensino e da pesquisa (NEVES, 1993,p.194).

O PGM e o campus avançado eram os principais programas que ofereciam estágios aos estudantes, feição atribuída à extensão universitária neste período.

Podemos relacionar a criação do PGM com a autonomização do serviço de extensão oficial frente à universidade e suas repercussões na identidade institucional da UFV em relação à extensão. Neste período, conforme depoimentos (Gestor 1), a UFV tinha praticamente como atividade de extensão a semana do fazendeiro e algumas participações pontuais em dias de campos promovidos pela Emater-MG. Sua relação com o serviço de extensão foi mantida mais pela sede do CEE onde continuavam ocorrendo treinamentos de extensionistas rurais⁹⁷. Neste sentido, podemos considerar o início da década de 1980 como aquele em que se verifica uma espécie de vácuo institucional da extensão na UFV que buscou ser preenchido com o Programa Gilberto Melo⁹⁸. Esse foi um processo de estreita relação

⁹⁵ Os trabalhos do programa normalmente envolviam estudantes dos cursos de Administração, agronomia, engenharia florestal, medicina veterinária, tecnólogo de cooperativismo, pedagogia, educação física e economia doméstica. Na prática, a participação foi mais expressiva de estudantes de agronomia e de medicina veterinária, conforme estudo feito por Neves (1993).

⁹⁶ Referimos a técnicos com formação em nível superior em áreas específicas conforme demandas do programa.

⁹⁷ A UFV se mantém neste período apoiando a formação de extensionistas rurais para o serviço oficial de extensão, mediante convênio com a EMBRATER (a partir de 1978) e depois com a EPAMIG e EMATER-MG a partir de 1986.

⁹⁸ O destaque às características desse programa deve-se à importância dele e constante referência nas entrevistas realizadas e que compõem o estudo de caso apresentado no capítulo 3. Críticas a ele revelaram um processo de mudança política e conceitual que a extensão universitária da UFV irá passar no âmbito de sua gestão institucional iniciado no final dos anos 1990.

também com a crise do governo militar e conseqüentemente com a crise do próprio sistema de extensão rural desenvolvido no país, aspectos relacionados no item seguinte e que trazem traços contextuais importantes para entendermos a forma como a UFV foi reconstruindo a sua identidade institucional com a extensão universitária, historicamente atrelada à prática de extensão rural.

2.2 O contexto da abertura política: sintomas de uma política universitária em crise

A política universitária dos anos 1970 foi muito criticada por professores, pesquisadores e estudantes, processo para o qual concorreu o contexto político do início da década de 1980, com o esgotamento do regime militar (que já iniciava o processo de abertura) e a ascensão das organizações sociais e políticas (SOUSA, 2000).

Como sintoma dessa crise, no âmbito da educação superior, estão as críticas dirigidas à legislação relativa ao ensino superior, processo que deu origem à criação do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) em 1983 (CUNHA, 1997). Um dos pontos mais analisados neste programa refere-se à forma como se efetivara, de fato, a relação ensino/pesquisa nas universidades, conforme apregoadado na Lei 5540/68. Em artigo que analisa dados preliminares desse programa (ROCHA, et al 1986) constata-se que a indissociabilidade ensino/pesquisa defendida na lei ficou comprometida devido a não existência de um projeto político institucional e de condições concretas que possibilitasse, na prática, a associação ensino-pesquisa dentro de uma universidade. Aspecto relacionado às intenções de transformar as universidades em centros de investigação científica e tecnológica, sem considerar as particularidades do processo de desenvolvimento da pesquisa dentro de uma instituição de ensino. Conforme aponta Rocha et al (1986), o incentivo dado à pesquisa de forma atrelada à assunção do Estado na formulação e financiamento de uma política de ciência e tecnologia para o país, trouxe efeitos de direcionamento da pesquisa nas universidades às demandas do desenvolvimento econômico. Neste contexto, as agências de fomento exerceram forte influência no processo de modernização das universidades, processo que estimulou uma adequação das instituições de ensino superior às demandas de prioridades das agências. Neste quadro, determinadas áreas de conhecimento foram privilegiadas na obtenção de recursos junto aos órgãos financiadores (CNPq, FINEP e CAPES), restringindo o apoio a áreas que não apresentam tais características, aspecto que dentro da universidade gera conflitos e que impossibilita a integração ensino/pesquisa em todas as áreas. Essa foi uma constatação que mostrou que o financiamento, da forma como vinha sendo feito, não garantiu

integração de fato do ensino com a pesquisa no ambiente universitário, e estimulou a natureza seletiva do envolvimento dos estudantes com pesquisa (ROCHA, et al, 1986).

Com a reforma, segundo Marques et al (1989), a pesquisa vem como exigência adicional ao padrão de excelência da universidade e internamente não se processou de forma a integrar a pesquisa na prática acadêmica cotidiana, ficando restrita ao nível da pós-graduação. O incentivo à pós-graduação trouxe uma ênfase sobre práticas de estímulo à produtividade acadêmica, aspecto controverso e que veio a balizar a avaliação feita pela CAPES, gerando críticas no ambiente universitário (MACIEL, 2010).

Da mesma forma, críticas foram lançadas à extensão universitária incentivada que acabou por se tornar um instrumento político a serviço do governo militar (MAZZILLI, 1996). Conforme analisado por Sousa (2000), o período militar inaugura uma fase em que o Estado assume a extensão, bandeira do movimento estudantil na década de 1960⁹⁹, institucionalizando-a pela força da reforma do ensino superior que veio a executar numa ação de desvio das forças estudantis para as ações programadas por ele. Na análise de Gurgel (1986) o período de institucionalização da extensão universitária ocorre de forma simultânea à funcionalização das propostas de extensão aos interesses do Estado, servindo mais como instrumento para encobrir o não envolvimento da universidade com as transformações mais profundas no seu relacionamento com a sociedade (GURGEL, 1986) do que com a transformação da própria universidade. Essas iniciativas não deixaram de ter o propósito de neutralizar esforços de alguns grupos de vanguarda que buscavam manter as organizações estudantis como espaço de reflexão e crítica, de onde veio o primeiro aceno de mudança da extensão como função capaz de transformar a universidade.

A extensão, ao ser assumida como política oficial, adquiriu uma trajetória histórica de descaracterização e de instrumentalização em atividades (prestar serviços, dar cursos, promover eventos), processo que atinge o ápice de sua cooptação descaracterizadora no período militar, pelo incentivo a projetos de base ideológica assistencialistas, dentro de uma concepção governamental de proposição de ações em sintonia com os projetos de desenvolvimento (BOTOMÉ, 1996).

Porém, vale ressaltar que no âmbito da América Latina a extensão universitária vinha sendo debatida como componente de um processo de mudança social, processo que atinge seu

⁹⁹ Depois de 1968 a presença discente deixa de ser vanguarda da prática de extensão universitária e passa ser vista como uma tarefa determinada que deve ser cumprida, conforme diretrizes do Estado e das IES (SOUSA, 2000).

ápice na década de 1970 (GURGEL, 2001). No Brasil, Paulo Freire¹⁰⁰ constitui a referência no sentido da reconstrução do conceito de extensão na década de 1970 que chamou a atenção para o perigo da extensão como instrumento de imposição cultural às comunidades, inaugurando a revisão da extensão enquanto conceito e enquanto prática, servindo como fonte teórica importante no sentido de introduzir a extensão como componente de um processo de mudança social (GURGEL, 2001).

Nos anos 1980, desmoronam-se as promessas do milagre econômico do período militar, processo que coincide com fortes críticas dirigidas aos profissionais e ao serviço de extensão rural do país. Este foi um processo com raízes no final da década de 1970 em que os conflitos sociais no campo dão sinais de acirramento, questionando a política agrícola posta em prática nos últimos anos, contexto em que renascem os movimentos populares. Esta foi uma dinâmica advinda da consequente exclusão¹⁰¹ dos agricultores familiares do processo de modernização que favoreceu concentração de terras, êxodo e empobrecimento rural (COELHO, 1999). Neste contexto, a extensão rural, que marca a história da UFV, vive um período de crise e questionamento de forma relacionada à crise da política de modernização agrícola fortalecido pelo governo militar e da qual a UFV foi tributária.

No ângulo da extensão universitária, a década de 1980 foi o período que a extensão passa a ser assumida pelas IES, reagindo às propostas militares e trazendo para si o debate de sua institucionalização. Como marco deste processo, no contexto de realização de vários fóruns no período da constituinte, realiza-se o 1º encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, em 1987, com participação de 33 instituições. Neste encontro foi elaborado um conceito de extensão, concebida como uma dimensão da atividade acadêmica, processo que viabiliza a articulação ensino e pesquisa e a relação transformadora entre universidade e sociedade (FORPROEX, 2001). Neste cenário, vemos as defesas provenientes da atuação da UNE na década de 1960 reaparecerem no discurso do meio acadêmico, entre elas o compromisso social da universidade, articulação entre o ensino e a pesquisa e a interdisciplinaridade. As ideias de Paulo Freire também concorreram na reformulação do conceito de extensão entendido para além de sua compreensão tradicional de disseminar conhecimentos, prestar serviço e difundir cultura, colocando no centro da

¹⁰⁰ Em função dos seus contatos com o extensionismo rural no exílio no Chile, Paulo Freire produziu o livro *Extensão ou Comunicação?* obra fundamental na revisão que o conceito de extensão vem a receber no Brasil. Foi lançado em 1969 no Chile e em 1977 no Brasil.

¹⁰¹ Referimos também à exclusão dos agricultores familiares do próprio serviço de extensão rural processo este resultante da adoção do enfoque difusionista de tecnologia voltado ao aumento da produtividade dos produtos de exportação para o qual se dirigiu o serviço de extensão na década de 1970 (LIMA, 1985).

discussão o compromisso social da universidade como uma instituição social de interesse público (SOUSA, 2000).

2.2.1 O princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão: processo e significado de uma conquista legal

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão tem sua origem no contexto histórico e político da década de 1980, que se configura como um período de grandes contestações e expectativas de mudanças, dado o desmontamento da sociedade civil organizada na busca da conquista de direitos e liberdades democráticas. Sua conquista tem relação com o quadro das políticas de ensino superior conduzidas pelo Estado brasileiro, o que demanda neste item uma breve retomada de marcos nacionais no processo de fortalecimento da pesquisa e da extensão como funções que vieram a fazer parte do cenário universitário, originalmente calcado no ensino voltado para uma formação profissionalizante.

A assunção das funções pesquisa e extensão se dá também de forma articulada com outros processos mais abrangentes e em estreita relação com aprofundamento das indagações sobre o papel das instituições universitárias no país. A crítica ao lugar histórico da universidade como lugar de transmissão do saber e o entendimento do lugar da mesma como espaço de questionamento e de investigação científica em todos os domínios do saber, são aspectos que historicamente engendraram o processo de acumulação dessas funções na universidade brasileira (LUCKESI, et al, 1987). Nesta trajetória, as relações entre ensino, pesquisa e extensão na universidade revelam um percurso em que diferentes debates aparecem em cena, decorrentes dos conflitos que giram em torno da definição da identidade e do papel da universidade brasileira (MOITA; ANDRADE, 2009).

O estudo de Mazzilli (1996) demonstra que a construção deste princípio advém de um processo histórico de formulação entranhado com o processo de constituição da universidade brasileira. Podemos identificar as origens desse processo no esforço de intelectuais, desde a década de 1930, de conquistar a possibilidade de construção de uma personalidade universitária livre e crítica aliando a preocupação de fazer gerar e crescer uma autêntica universidade com a preocupação com os problemas nacionais, processo este que a extinta UDF veio a representar como uma primeira tentativa (LUCKESI, et al, 1987).

Os desdobramentos da Reforma de 1968 trouxeram incidências no fomento do debate em torno do projeto político-social da universidade brasileira no meio universitário, dadas as insatisfações quanto às consequências da forma como a pesquisa foi incentivada dentro das

instituições (funcionalizada a projetos de desenvolvimento e como atividade restrita à pós-graduação), bem como pela denúncia à forma cooptada que se deu a assunção oficial da extensão universitária em relação às propostas propugnadas pelos estudantes na década de 1960. As dimensões políticas em torno desse debate são intensificadas no quadro de redemocratização que marcou a década de 1980, especialmente face a organização dos movimentos político-educacionais, traço contextual importante de gestação do princípio da indissociabilidade entre as funções no Brasil.

Antes de entendermos a trajetória de sua conquista legal no Brasil, é importante conhecer que esta ideia já vinha sendo amadurecida na América Latina, desde fins da década de 1940, conforme identificado por Mazzilli (1996), nos congressos latino-americanos de avaliação dos efeitos do movimento de Córdoba¹⁰² nas universidades. Este foi o cenário que fez surgir, na década de 1970, sob influência das ideias de Paulo Freire¹⁰³, a formulação de se atribuir igualdade hierárquica entre ensino, pesquisa e extensão, uma associação a ser efetivada através de um processo de interação e reciprocidade na relação sociedade-universidade tendo em vista a possibilidade de revisão crítica da própria universidade que esta articulação possibilita¹⁰⁴ (TUNNERMANN, 1983 apud MAZZILLI, 1996).

No Brasil, a defesa da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão começa a aparecer em decorrência do movimento de avaliação da reforma universitária de 1968 levado a cabo pelas propostas governamentais, incluindo o PARU (1983), a Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior (1985) e o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES-1986). O PARU, já tratado anteriormente, não chegou a ser finalizado e foi substituído pela Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior em 1985 que elaborou um relatório que foi transformado em um controverso projeto de lei pelo grupo GERES, divulgado em 1986 Cunha (1997).

Vale ressaltar que o capítulo referente ao ensino superior, na carta constitucional de 1988, resultou de intensos debates que se travaram entre movimentos, entidades científicas e sindicais e o MEC, este representado por Comissões nomeadas para formular propostas para a Constituição. As propostas do governo foram feitas por grupos de trabalho, entre os quais se

¹⁰² Lembrando que este movimento foi o responsável por inserir nas décadas de 1920 e 1930 a extensão universitária na legislação das universidades latino americanas (MAZZILLI, 1996), conforme abordado no capítulo 1.

¹⁰³ Deve-se a este autor as ideias que deram fundamento à alteração do caráter da extensão cultural e assistencialista para o seu entendimento dentro de uma função de explicitar as contradições da sociedade (MAZZILLI, 1996).

¹⁰⁴ Essa formulação aparece na 2º Conferência Latino Americana, realizada em 1972 no México (MAZZILLI, 1996).

destaca o GERES¹⁰⁵. Já o movimento social organizado se reuniu em torno do “Fórum da Educação na Constituinte” que incluía teses sobre o ensino superior, grande parte originada da “Plataforma dos Docentes do Ensino Superior para a Constituinte”, elaborada pelo movimento docente, através da ANDES.

A proposta apresentada pelo “Fórum da Educação na Constituinte” foi subscrita por várias entidades científicas e sindicais, entre quais podemos elencar: ANDE, ANDES, ANPAE, ANPEd, CPB, CEDES, CGT, CUT, FASUBRA, OAB, SBPC, SEAF, UBES e UNE¹⁰⁶ (MAZZILLI, 1996).

Do lado oficial, o relatório da GERES constitui a principal referência de uma proposta que gerou bastante polêmica e reação da comunidade acadêmica, representando um retrocesso em relação à luta histórica de conquista da função pesquisa como parte da prática universitária. Este foi um documento que evidenciava a defesa de um modelo de universidade baseado em princípios de produtividade a partir de avaliação da educação superior, fundadas numa concepção de avaliação do trabalho acadêmico com enfoque em desempenhos individuais, sem circunstanciar as condições concretas e históricas, do ponto de vista social e institucional em que este trabalho ocorre (MAZZILLI, 1996). Conforme aponta Maciel (2010), a crise trazida com o documento da GERES fortaleceu o movimento docente que trouxe de forma mais premente argumentos em prol da inclusão do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (MACIEL, 2010).

Assim, a ideia de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ganha força nos debates e no movimento promovido pela ANDES e pelo Fórum da Educação Constituinte, sendo vitoriosa como um princípio que baliza a qualidade da universidade brasileira, ratificada na Constituição Federal juntamente com a autonomia universitária em seu artigo 207¹⁰⁷.

Apesar de, no momento da constituinte, aparecer como bandeira de luta mais premente do movimento docente, devemos ressaltar que esta é uma ideia com raízes nas reivindicações dos estudantes na década de 1960 e incorporada como bandeira de luta do movimento docente na década de 1980 (MACIEL, 2010) de forma articulada ao fértil contexto de debates sobre a universidade brasileira que se instaurou na sociedade como um todo. Embora o Movimento

¹⁰⁵ Este grupo apresenta relatório polêmico que vai gerar reação da sociedade, propugnando a ideia de exclusão da indissociabilidade ensino e pesquisa e abrindo margem para a diversificação de modelos institucionais de ensino superior (CUNHA, 1997).

¹⁰⁶ A denominação completa dessas entidades pode ser verificada na lista de siglas apresentada no início da dissertação.

¹⁰⁷ Art. 207. 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).

Docente e a ANDES tenham, de fato, se constituído em fortes defensores deste princípio, esta é uma ideia histórica e coletivamente construída pelas várias entidades que se fizeram ativas no debate educacional durante a constituinte de 1987.

Em direção contrária à funcionalização da universidade, o princípio da indissociabilidade relaciona-se a um novo paradigma de universidade que a identifica como instituição que contribui para o pensamento crítico e para a transformação da sociedade. O sentido da extensão universitária é que atribui sentido social ao princípio, processo que tem suas raízes na crítica trazida pelo movimento estudantil desde Córdoba e atualizado no Brasil na década de 1960 pela UNE, trazendo uma ideia de extensão universitária como função crítica e política da universidade. Neste sentido, o movimento docente incorpora, no contexto da constituinte, a “*bagagem do patrimônio político forjado nas lutas do movimento estudantil*” (MACIEL, 2010, p.118).

À luz de uma análise histórica da gestação deste princípio, Mazzilli (1996) o identifica como uma síntese da luta histórica dos movimentos sociais (educadores, docentes, comunidade científica, estudantes e sociedade civil organizada em geral) em defesa de um padrão ideal de referência de qualidade de uma universidade:

o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão foi historicamente gerado pelas forças sociais que incorporam o discurso contra ideológico, buscando construir um projeto de uma universidade socialmente referenciada (MAZZILLI, 1996, p.120)

A identificação deste princípio com a inquietação intelectual e política ligada a setores contra hegemônicos, tem sua relação com o sentido que a extensão, articulada com ensino e pesquisa, atribui a este princípio. Este é um processo associado ao novo quadro de forças a partir de 1985 em que surgem iniciativas buscando um entendimento da extensão para além das concepções de disseminação, prestação de serviços e de difusão de cultura (REIS, 1992). Assim, podemos considerar que a extensão universitária (na perspectiva do reordenamento conceitual crítico que veio a receber na década de 1980 por parte das IES) é que atribui sentido político ao princípio, trazendo para o debate a necessidade de se pensar o sentido social da universidade.

Neste cenário, podemos relacionar a assunção por parte das universidades da extensão universitária como componente necessário de sua identidade, processo esse que tem como marco a organização, em 1987, do 1º Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras que atuou significativamente para a conquista do preceito constitucional da indissociabilidade. O encontro de 1987 deu origem nos anos seguintes ao

Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX)¹⁰⁸, instância que assumiu a função de apoiar e orientar, nas IES, a passagem da extensão de uma perspectiva difusora e de prestação de serviços para um dimensionamento enquanto parte do processo acadêmico e portanto, vinculada a uma relação com os processos de geração de conhecimento da universidade (NOGUEIRA, 2005).

[...] a própria extensão universitária deve ser entendida como o processo que articula ensino e a pesquisa, enquanto interagem conjuntamente, criando um vínculo fecundante entre a Universidade e a sociedade, no sentido de levar a esta a contribuição do conhecimento para sua transformação. Ao mesmo tempo que a extensão, enquanto ligada ao ensino, enriquece o processo pedagógico, ao envolver docentes, alunos e comunidade num movimento comum de aprendizagem, enriquece o processo político ao se relacionar com a pesquisa, dando alcance social à produção do conhecimento (SEVERINO, 2007,p.24).

Atualmente, frente às novas reformas em curso para o ensino superior, este princípio tem sido um identificador da natureza universitária das IES, e portanto é referência em menos de 10% das instituições (MACIEL, 2010), dada a natureza não universitária da maioria das IES do Brasil. Esse é um processo que veio a se concretizar em parte na LDB de 1996, e reafirmado posteriormente por meio de uma legislação fragmentada composta por decretos¹⁰⁹ que favoreceram a diversificação institucional e em consequência, o rompimento com o princípio da indissociabilidade como referência para as instituições de ensino superior do país (CUNHA, 1997). Esta é uma questão que traz um novo cenário de debates que foge aos interesses deste estudo, sendo importante assinalar que este é um princípio que rege poucas instituições, concentrando-se nas IES públicas (MACIEL, 2010).

No âmbito da prática universitária, a incorporação do princípio é apontada como critério de qualidade na concretização de um trabalho acadêmico. Assim, este princípio carrega um caráter utópico de um ideal a ser perseguido, calcado num projeto social e político de universidade.

¹⁰⁸ Desde 2006, este Fórum passou a ser denominado de Fórum de Pró-reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras.

¹⁰⁹ Estamos nos referindo aos Decretos Federais nº2207/97; 2306/97 e 3860/01 que trouxeram uma interpretação concessiva do art. 207 da CF às demais IES não universitárias (MAGNANI, 2002).

2.3 Trilogia de origem x princípio da indissociabilidade: pontuando diferenças

Nestes dois capítulos iniciais procurou-se delinear, sob um viés histórico, a construção da terminologia ensino, pesquisa e extensão na história particular da UFV buscando situar também a trajetória que marcou a assunção das mesmas como funções identitárias da universidade brasileira.

Pelo viés adotado, percebemos que a trilogia praticada na ESAV/UREMG, e atualizada no período militar, carrega um sentido diferente daquele preconizado no princípio constitucional de 1988. Para mostrar essa diferença retomaremos algumas considerações visando identificar a trajetória histórica de gênese da trilogia em cada um desses contextos (UFV e no debate nacional) e com os quais os diferentes significados estão relacionados.

A trilogia ensino, pesquisa e extensão que veio a ser praticada na ESAV/UREMG foi desenvolvida a partir da adaptação da filosofia dos *land-grant colleges* de forma compromissada com o projeto de desenvolvimento agrícola do Estado de Minas Gerais. A Escola foi criada em estreita vinculação com os propósitos de instalação de uma “moderna” escola superior agrícola no interior da Zona da Mata mineira em que o ensino agrícola era entendido como um poderoso agente de expansão econômica e a trilogia veio a ser funcionalizada nesse contexto: foi no tripé ensino, pesquisa e extensão rural que a ESAV, no início dos anos 1920, e mais fortemente a UREMG, a partir de 1949, atenderam ao projeto de diversificação produtiva almejado pelo Estado e pela elite agrária, processo que se articula com o engendramento do próprio Serviço de Extensão Rural e de modernização da agricultura brasileira no final dos anos 1940 e que vai se fortalecer no período militar.

Delineada com feição e dinâmica de um *college* agrícola, a ESAV trouxe os novos métodos e o estilo de trabalho do americano, engendrando, ao longo de sua trajetória, uma concepção pedagógica moderna de ensino em que a trilogia veio a servir e a conjugar os pilares da estratégia política agrícola do Estado mediante ensino teórico-prático, pesquisa utilitária e prática extensionista (fundamentalmente rural) (SILVA, 2007).

Ensino, pesquisa e extensão surgem como atividades que vieram como integrantes do projeto de adaptação de um modelo de instituição que se almejava como eficaz para o projeto econômico do país. Não estava no horizonte da adaptação deste modelo a reflexão sobre a função de uma instituição universitária no país, mesmo porque a adaptação do modelo foi feita ainda nos moldes de uma escola superior isolada.

Desde a origem, consideramos que o sentido da trilogia foi construído como atividades que se complementam dentro de um projeto funcional para o qual as atividades da instituição

serviram. A instituição, assim, vivencia a prática dessa trilogia como atividades antes da assunção da mesma como caracterizadora da prática universitária e, desse modo, ela não se deu de forma a qualificar um ideal de universidade.

De forma a embasar a diferença que aqui tentamos delinear entre o sentido da trilogia praticada na origem da instituição para com o sentido demarcado no princípio constitucional, iremos fazer uso da diferença abordada por Botomé (1996) sobre atividades e funções, estas circunscritas dentro do debate da prática universitária. Para o autor:

Ensino, pesquisa e extensão são atividades (instrumentos, condições ou meios) através das quais (ou nas quais) se realizam os objetivos (funções, atribuições) da universidade (BOTOMÉ, 1996, p.38).

A partir dessa diferenciação entre atividades e funções, o autor pontua que a universidade deve ser percebida para além de suas atividades e rotinas o que interfere na forma de entender o sentido da trilogia como parte de seu projeto institucional. O autor considera que a identidade de uma universidade deve ser definida pelas suas funções, entendidas como condutas que geram benefícios sociais, e não por suas rotinas/atividades. Dessa forma, analisa que ensino, pesquisa e extensão, quando praticados como meras atividades e não como objetivos ou funções da instituição, leva a um ativismo dos atores institucionais desconectado dos objetivos institucionais, transformando a instituição numa espécie de “escritório de despachantes”.

De forma análoga, podemos considerar que, no cenário institucional da UREMG, principalmente, foram “despachados” técnicos para a agricultura (ensino), conhecimentos científicos para acelerar a modernização agrícola (pesquisa) e contribuir com a estruturação do serviço oficial de extensão, necessário na difusão de um padrão de desenvolvimento agrícola. Vista por suas atividades, a UREMG se estrutura como uma universidade funcionalizada a uma extensão oficial estatal, não existindo ainda de fato a extensão universitária. Como consequência, a UREMG atuava mais como uma instituição de ensino a serviço de um projeto de desenvolvimento econômico do que propriamente como uma universidade, esta entendida em seu papel de atuação crítica na sociedade. Tal prática veio a ser atualizada (e ritualizada¹¹⁰) quando da transformação em universidade federal em pleno

¹¹⁰ A ritualização deve-se à presença de estruturas administrativas para o ensino, pesquisa e extensão. A criação de conselhos técnicos (de ensino, pesquisa e extensão) bem como da Coordenação do ensino, pesquisa e extensão (CEPE), constituem parte deste processo de ritualização administrativa induzida pela reforma de 1968.

regime militar, em que a UFV realiza uma adesão às propostas oficiais, contribuindo ainda mais com sua pesquisa no projeto de modernização agrícola do país e de forma indireta na formação de extensionistas e técnicos para o sistema oficial de extensão rural. Novamente, temos uma trilogia, no período militar, que serviu a projetos governamentais e não à construção de um projeto de universidade que focaliza o ensino, pesquisa e extensão como funções que orientam uma prática autônoma e voltada para a contribuição social.

Gestado em contexto diferente, o princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, preconizado no artigo 207 da Constituição Federal de 1988, traz o entendimento da trilogia como funções constituídas sob certas circunstâncias no debate nacional em torno da definição da identidade e do papel da universidade brasileira (MOITA; ANDRADE, 2009). Ele advém de um longo processo de debates em torno do questionamento da função estritamente profissionalizante do ensino superior brasileiro, e veio a constituir o princípio que diferencia uma instituição universitária de outras instituições.

Maciel e Mazzilli (2010) analisam esse princípio como fruto de uma proposta sistematizada de universidade, historicamente gerada pelas forças sociais que incorporaram o discurso contra-hegemônico e que, portanto, torna-se operacionalmente prospectivo para se pensar uma aproximação teórica fundada nas relações entre Estado, universidade e sociedade. As autoras identificam e reconhecem neste princípio uma dimensão utópica, temporal e histórica em direção a um projeto de universidade socialmente referenciada, podendo constituir-se em instrumento teórico e político à orientação da prática social.

Em contraposição à prática funcionalizada da trilogia, o princípio da indissociabilidade das funções carrega um significado “construído” em solo brasileiro, que rege um ideal de universidade e que tem sido fonte para pensar o sentido social desta instituição na sociedade. E, neste aspecto, a extensão universitária, dentro da vertente oriunda da influência do movimento de Córdoba e atualizada pela UNE no Brasil nos anos 1960, é a função dinâmica que faz perceber a diferença entre a trilogia do passado e a do presente, afirmada na Constituição Federal.

Quando assumida em sua feição técnica, a extensão que marca o passado da UFV favoreceu um projeto conservador de identidade da prática universitária. No presente, ante o desafio constitucional de se praticar a indissociabilidade, a extensão assume uma função crítica e transformadora no projeto institucional das universidades brasileiras.

Entendemos que, a partir de 1988, a UFV passa a mediar os diferentes sentidos aqui pontuados, uma advinda do passado (fruto da adaptação de um modelo, entendida como composta por atividades e funcionalizada a projetos governamentais) e outra advinda do

contato com o debate nacional, pautado no princípio da indissociabilidade, que coloca ensino, pesquisa e extensão como funções que compõem o projeto institucional em prol de uma relação transformadora da universidade com a sociedade.

Compreendemos também que a trilogia de origem da ESAV/UREMG, atualizada no contexto da reforma universitária de 1968 quando da transformação em universidade federal, passa a viver um estado de “crise” no contexto da abertura política, uma vez que a conquista do princípio da indissociabilidade advém exatamente das críticas ao modelo funcionalizado da universidade aos propósitos governamentais. A constatação da crise, na realidade, constitui uma metáfora buscando traduzir a necessidade de reconfiguração institucional que o princípio constitucional coloca para esta universidade de praticar o sentido histórico e social dessas funções.

A forma como a UFV vem mediando os diferentes significados da trilogia constitui objeto de análise do estudo de caso que será feito a partir de práticas e dinâmicas institucionais internas, conteúdo trabalhado no próximo capítulo. A partir de 1988 identificamos na UFV a criação de ações que sinalizam ressonâncias da política de incentivo à pesquisa advindo do período militar e que demonstram a centralidade e valorização que a pesquisa começa a se destacar no cenário institucional. Uma delas foi a criação de um prêmio ao professor destaque em atividades de pesquisa, criado em 1988 e outra foi a criação do Simpósio de Iniciação Científica em 1989, uma ação relativa à atuação do estudante nas atividades de pesquisa. Essas ações, ao longo dos anos, configuraram uma trajetória de criação de ações similares para a extensão e para o ensino, ritualizando, no âmbito institucional, a trilogia. Guiada cronologicamente pela história de surgimento dessas ações, abordaremos o período de 1988 a 2010, com foco nos efeitos institucionais da assunção do ensino, pesquisa e extensão no projeto institucional da universidade. Pelas sinalizações já trazidas na revisão histórica do processo de gestação do princípio da indissociabilidade entre as funções, especial atenção será dada a forma como a extensão universitária se reconfigura neste cenário, em que se pressupõe o redimensionamento de sua perspectiva histórica de assistência técnica para sua dimensão acadêmica, acompanhando o debate nacional fomentado pelo FORPROEX.

CAPÍTULO 3

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: PISTAS E SINAIS DE RECONFIGURAÇÃO INSTITUCIONAL (1988-2010)

A forma como as dimensões¹¹¹ do fazer universitário (ensino, pesquisa e extensão) estão sendo significadas na UFV no período mais recente são apresentadas neste capítulo dentro da demarcação temporal de 1988 a 2010. A continuidade da trajetória histórica trazida nos capítulos anteriores será feita a partir de um estudo de caso, opção metodológica ancorada no paradigma indiciário de Ginsburg (1989) que privilegia a exposição das informações, dados e reflexões analíticas a partir das sinalizações do trabalho empírico realizado.

A orientação indiciária, entendida como dinâmica investigativa de busca de indícios (elementos perceptíveis do caso) para apreensão e análise de fenômenos mais complexos, demarcou tanto o processo de construção deste estudo de caso, como o de sua condução analítica. Esta é uma forma que se fez operativa para os objetivos deste estudo, possibilitando apresentar, num contexto recente, os processos que marcaram (e que ainda podem estar marcando) a institucionalização da trilogia na UFV à luz da significação atribuída pelos sujeitos institucionais que participaram desses processos¹¹².

O estudo de caso foi delineado a partir da atribuição de valor indiciário a ações institucionais ainda vigentes na UFV e que anunciam a trilogia em sua denominação. A primeira delas é a homenagem concedida a docentes da instituição, uma ação inaugurada na UFV em 1988, visando premiar o professor destaque nas atividades de pesquisa e que posteriormente agregou também premiação específica para o professor destaque em atividades de extensão (1999) e nas atividades de ensino (2000).

Outra ação que originou derivações similares em reverência à trilogia são os eventos de divulgação dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes de graduação da UFV, aqui denominados de eventos de iniciação acadêmica¹¹³. O primeiro criado foi o Simpósio de Iniciação Científica (SIC) em 1989, ao qual se agregam, em 2004, o Simpósio de Extensão Universitária (SEU) e, mais adiante, em 2007, o Simpósio de Ensino (SEN). Tais eventos possuem uma particularidade de terem passado, em 2010, por um processo de reformulação,

¹¹¹ A apropriação dessa denominação se faz condizente com o processo de reconfiguração da trilogia na UFV sinalizado neste estudo e que será explicado ao longo do capítulo.

¹¹² A articulação do estudo de caso com o paradigma indiciário constitui um modelo epistemológico de pesquisa trabalhado por Braga (2008) e que foi apropriado dada a fertilidade de tal articulação na condução metodológica desta pesquisa.

¹¹³ O significado do termo iniciação acadêmica constitui uma formulação apropriada do processo de análise empírica e explicado no item 3.2.5.1.

que resultou na criação do Simpósio de Integração Acadêmica (SIA), forma que acabou com a organização setorizada dos eventos e em alusão à trilogia. É dentro do contexto de criação do SIA que identificamos o conceito de iniciação acadêmica na UFV que passa a ser apropriado (e conceituado) nesta pesquisa devido ao conteúdo prospectivo que carrega para se pensar o processo de formação do estudante universitário.

Diante da dinâmica de sua constituição, primeiro de forma setorizada em reverência à trilogia e depois de integração, estes eventos constituem a ação que mais proporcionou pistas sobre o processo de reconfiguração da trilogia na UFV e que, portanto, recebeu maior tratamento analítico, até porque possui uma história demarcada por um período maior (1989-2010) em relação ao período que demarca a criação dos prêmios (1988 a 2000).

O que justifica a seleção dessas ações na composição deste estudo de caso - prêmios de mérito dos docentes e os eventos de iniciação acadêmica - é exatamente a apologia que elas fazem ao ensino, à pesquisa e à extensão, característica que trouxe a curiosidade em relação às dinâmicas internas da instituição que consubstanciaram essa criação.

As similaridades em relação ao período em que foram criadas (no final da década de 1980 e voltadas para a pesquisa) e em relação à dinâmica de “diversificação” das mesmas para a extensão e para o ensino em anos posteriores, possibilitaram tomá-las como referência na delimitação do período de análise deste estudo de caso, de 1988 (data de criação do prêmio de mérito da pesquisa) a 2010 (data de integração dos eventos). Essa foi uma demarcação temporal indiciária e que se fez coincidente com o interesse em analisar neste capítulo possíveis repercussões do sentido atribuído à trilogia na Constituição Federal de 1988 nas políticas institucionais da UFV. Vale ressaltar que é pressuposto desta pesquisa que a UFV vivencia um processo de reconfiguração institucional da trilogia após a afirmação do princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão na Constituição Federal de 1988, sentido dado à trilogia historicamente diverso ao vivenciado pela ESAV/UREMG¹¹⁴ e que passa a ser referência nas políticas nacionais voltadas para as universidades. Sendo assim, a forma como esse “novo sentido” se operacionaliza nas políticas institucionais da UFV é questão incidente no enfoque dado ao estudo de caso.

A proposta metodológica de tomar ações institucionais como alvo empírico para a análise de um processo institucional mais amplo ancora-se na apropriação do conceito de instituição de Saviani (2013b) entendido como

¹¹⁴ Diferença pontuada no capítulo 2, no item 2.3.

um sistema de práticas, com seus agentes e com os meios e instrumentos por eles operados, tendo em vista as finalidades por ela perseguidas. As instituições são, portanto, necessariamente sociais, tanto na origem, já que determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre os homens, como no seu próprio funcionamento, uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade a que servem (p.35).

A compreensão da instituição como um sistema de práticas orienta um olhar para as ações analisadas neste estudo como práticas que têm uma historicidade que, ao ser desvelada, apresenta potencialidade processual para a identificação de elementos do próprio processo de institucionalização da trilogia na UFV.

A abordagem da trajetória de criação dessas ações busca, por um lado, atribuir visibilidade às dinâmicas particulares que as originaram, o que exigiu a construção de relações com elementos do contexto local da UFV e nacional, particularmente no que tange às políticas e diretrizes de órgãos governamentais e de outras entidades que se fizeram influentes na universidade nesse período. Ela fornece as singularidades empíricas do estudo de caso num âmbito mais concreto de análise.

Por outro lado, mais do que fornecer a descrição empírica desse processo, buscamos enfatizar também concepções em disputa nesse cenário e que fundamentam a compreensão das dinâmicas institucionais aqui focalizadas. Como hipótese analítica, consideramos que as dinâmicas que engendraram a trajetória institucional de apologia à trilogia ensino, pesquisa e extensão na UFV engendram espaços sociais de disputa por legitimação e apropriação. Neste sentido, instrumentos conceituais de Pierre Bourdieu se fazem operatórios na configuração de um espaço social e simbólico em que é possível identificar atores institucionais em movimento e em disputa por reconhecimento e visibilidade das dimensões ensino, pesquisa e extensão.

Neste trabalho, as entrevistas constituem o principal instrumento de acesso à experiência dos atores que participaram das ações de interesse. Parte-se do pressuposto que a compreensão das condutas não se dá somente por condicionantes externos e determinações sociais, sendo incidentes as perspectivas que os próprios atores conferem às suas ações, sentidos que aqui são considerados e mediados na construção do quadro interpretativo de análise (POUPART, 2010).

De maneira geral, os atores privilegiados nas entrevistas, até pela natureza institucional das dinâmicas analisadas, foram gestores vinculados às Pró-reitorias de Ensino (PRE), de Pesquisa e Pós-graduação (PPG) e de Extensão e Cultura (PEC) da UFV. Os

eventos, por sua vez, dada sua particularidade histórica, exigiram a identificação também de lideranças estudantis, atores que protagonizaram a inauguração do primeiro evento na UFV, bem como outras personalidades, não ocupantes de cargos de gestão, que tiveram atuação influente na concepção e organização dos mesmos.

Os trechos das entrevistas¹¹⁵ utilizados são referenciados a partir das seguintes denominações: RE (1 e 2) para representantes estudantis; TA (1 a 5) para técnico-administrativos; Gestor (1 a 8) para docentes que ocuparam cargos de direção no âmbito das unidades administrativas do ensino, da pesquisa e da extensão na UFV¹¹⁶. Tivemos um docente que não ocupou cargo de direção e que foi muito atuante principalmente no processo de criação do Simpósio de Integração Acadêmica e aqui receberá a denominação de Docente 9.

Na primeira parte deste capítulo (itens 3.1 e 3.2) procuramos dar valor às marcas particulares da emergência dessas ações na UFV, fazendo uma exposição mais descritiva das informações encontradas, articulando depoimentos dos entrevistados, documentos institucionais e leituras bibliográficas sobre as políticas e temas que circunscrevem essa história. Das várias questões identificadas nas entrevistas, serão tomadas aquelas consideradas importantes para o conhecimento do processo interno de institucionalização da pesquisa e da extensão na universidade e os consequentes sinais de reconfiguração institucional que esses processos apontam, tendo em vista não só a conjuntura de políticas federais para as universidades após a Constituição de 1988 como também as transformações sofridas nas políticas e práticas internas da UFV. Vale ressaltar que será dada especial atenção ao processo de mudança conceitual e prática da extensão por que passou a universidade nesse período, considerado como de transição de uma extensão técnica rural (que marca a história e tradição da UFV) para uma extensão universitária e acadêmica (no sentido defendido pelo FORPROEX)¹¹⁷.

Num segundo momento (itens 3.3 e 3.4) fecharemos o capítulo com uma abordagem analítica em dois eixos de análise, trazendo de forma mais direta articulações entre pistas e

¹¹⁵ As narrativas receberam correções, principalmente no âmbito gramatical, buscando adequar a transformação da fala em texto escrito. A indicação [...] refere-se a trechos de fala cortados. Nos colchetes [] foram inseridos termos omitidos na fala.

¹¹⁶ Nesta categoria incluem-se não somente pró-reitores como também assessores e gestores de divisões ou coordenações vinculadas às pró-reitorias e que atuavam mais diretamente em atividades e ações de interesse dessa pesquisa. Alguns deles conjugavam a condição de gestor e de membro de comissão organizadora dos eventos.

¹¹⁷ Entidade associativa que atua como o principal mediador da interlocução das universidades com as instâncias governamentais no final da década de 1980 na definição de políticas acadêmicas de extensão (FORPROEX, 2007).

inferências¹¹⁸ que surgiram ao longo da descrição do caso (BRAGA, 2008). Num primeiro eixo será privilegiada a análise da dinâmica institucional que culminou na promoção de eventos e prêmios para cada uma das dimensões da trilogia, à luz da teoria de Pierre Bourdieu (1996a,b,c). Esse é um movimento analítico que procura deixar evidentes as disputas por espaço e reconhecimentos institucionais, realizadas pela ação de sujeitos da instituição (principalmente gestores) que buscaram dar visibilidade à função universitária de sua responsabilidade gerencial.

Num segundo eixo, para além da análise do movimento aparente institucional de jogo por afirmação da trilogia no âmbito das estruturas administrativas, será dado um valor indiciário mais amplo principalmente aos eventos, rotacionando-os como sinais de uma universidade em processo de mudança movida por tendências em disputa sobre o sentido e direção da prática acadêmica na universidade. A processualidade da vivência do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na universidade está no horizonte desta análise, procurando evidenciar pistas de um processo recente de reconfiguração expressa em práticas institucionais.

3.1 Os prêmios de mérito dos docentes: rito de culto à tradição

O prêmio de mérito atribuído ao docente da UFV é uma homenagem feita, através da entrega de uma medalha (cunhada em ouro) e de um diploma alusivo ao fato, em sessão solene na data de aniversário da universidade. Essas medalhas têm como característica serem de mérito, ou seja, pressupõem um processo de seleção entre os docentes da universidade que, cumprindo e vencendo os requisitos dessa seleção (baseado no currículo dos docentes), são agraciados com a premiação. Assim, devido a essas características passamos a denominar essas medalhas de prêmios.

A análise da criação desses prêmios¹¹⁹ revelou a atuação de gestores no âmbito das unidades colegiadas e administrativas da universidade (principalmente da pesquisa e da extensão) bem como a incidência de elementos sobre a forma como pesquisa e extensão estavam sendo significados na prática universitária no período de 1988 a 2000. Neste sentido, a descrição do processo de criação dos prêmios vem de forma articulada com a apresentação

¹¹⁸ As inferências constituem um nível de percepção de indícios mais elaborado, pois são desenvolvidas de forma articulada com o conhecimento teórico (BRAGA, 2008).

¹¹⁹ A análise esboçada tem como suporte os documentos que instituíram e regulamentaram esses prêmios (Processos nº 87-08472 e nº 99-004912) e entrevistas com sujeitos da instituição (principalmente gestores e técnico-administrativos).

de outras ações que ocorreram na instituição e que sinalizam relação com as motivações de criação dessas medalhas.

O primeiro prêmio foi criado em 1988 por solicitação do Conselho de Pesquisa (CTQ)¹²⁰ da UFV com o objetivo de agradecer, anualmente, um pesquisador da instituição. Referenciado como “uma dignidade universitária” (CTQ, 1987) pelos seus propositores, a criação desse prêmio expressa o valor de distinção atribuído à pesquisa na universidade, função que inaugura uma premiação específica aos docentes que se dedicam a ela.

Em seu regimento, o prêmio recebeu a denominação de Medalha de Ouro Peter Henry Rolfs - Mérito em Pesquisa, a ser concedida a um docente da instituição “*em reconhecimento às suas relevantes atividades de pesquisa, que resultaram em efetiva contribuição ao desenvolvimento da Ciência e Tecnologia*” (CONSU, 1988a, Art.3º, grifos nossos).

Como não foi possível entrevistar gestores da pesquisa atuantes naquela época¹²¹, inferimos que a criação desse prêmio reflete o fortalecimento que a atividade de pesquisa estava recebendo no interior da UFV. Conforme já relatado no capítulo anterior, é na década de 1980 que se inicia a sedimentação da pesquisa institucional nas universidades, processo resultante do investimento feito no governo militar que transformaram as universidades em lócus privilegiado da política científico-tecnológica do governo.

Os Relatórios de Atividades¹²² da UFV desse período evidenciam ações de visibilidade à produção científica institucional da universidade. Entre essas ações podemos destacar a realização, em 1988, do I Simpósio da Pesquisa da UFV, inaugurado para mostrar os trabalhos em andamento na universidade, que foram apresentados a partir das linhas de pesquisa dos docentes. Esse foi um encontro mobilizado pelo Conselho Técnico de Pesquisa, justificado pela necessidade de apresentar a “pesquisa institucional” da UFV (SIMPÓSIO..., 1988) e que tinha pretensões de ser bianual¹²³. Outra ação iniciada neste mesmo ano foi a organização, no âmbito do CTQ, da produção científica dos docentes em catálogo específico. Além dessas ações, temos, neste mesmo ano, a criação do Núcleo de Biotecnologia Aplicada a Agropecuária (BIOAGRO), que simboliza o aumento de recursos recebidos pela

¹²⁰ Este conselho posteriormente veio a dar origem, juntamente com o Conselho de Pós-graduação, a atual Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da UFV, em 1997.

¹²¹ No trabalho empírico não foi possível contatar atores institucionais que participaram ou que tinham conhecimento do processo que deu origem à criação do prêmio destinado à pesquisa, somente os prêmios da extensão e do ensino apareceram como assunto nas narrativas obtidas.

¹²² Estes relatórios são produzidos anualmente desde 1976 e informam as atividades desenvolvidas no âmbito de cada unidade administrativa.

¹²³ Apesar da intenção de regularidade proclamada em seus primeiros anais, ocorreu somente mais uma edição em 1990. Conforme declaração obtida (TA3), tal fato pode estar relacionado à preferência de participação dos docentes em simpósios mais específicos por área de pesquisa. Sendo assim, a realização de um simpósio geral que apresentasse toda pesquisa desenvolvida pelos docentes da UFV deixou de ser prioridade.

universidade para o desenvolvimento de suas atividades de pesquisa, particularmente as agropecuárias.

Dentro deste quadro de ações, buscamos situar o prêmio de pesquisa como um processo interno gerado na UFV e que reflete o despontamento da pesquisa como atividade sistemática e institucionalizada na prática da universidade e em franco processo de capitalização de recursos para o seu desenvolvimento. A ideia de produtividade científica também perpassa na operacionalização desse prêmio, concedido mediante análise e quantificação da produção científica do professor.

Outro processo iniciado nesse período e que se refletirá mais adiante na criação dos prêmios para a extensão e para o ensino foi a aprovação, em 1988, do Regimento de Admissão, Promoção e Aperfeiçoamento do Pessoal Docente (RAPPAD), que regulamenta a progressão dos docentes no plano de carreira criado pelo governo federal em 1987¹²⁴. Este regimento inicia uma referência à forma de se avaliar o desempenho acadêmico dos docentes a partir das “atividades do magistério pertinentes ao ensino, pesquisa e extensão” (CONSU, 1988b)¹²⁵. Ao longo de sua regulamentação, data de 1993 (CONSU, 1993) a configuração de uma avaliação de desempenho acadêmico do docente baseada numa pontuação setorizada para as atividades de ensino, pesquisa e extensão que, cumulativamente, possibilita a progressão de nível na carreira do docente ao atingir um determinado valor. Para efeitos de análise neste estudo, o que se destaca é a reverência que começa a acontecer, agora pontuada, a cada uma das atividades de ensino, pesquisa e extensão na prática docente. Esse é processo administrativo de avaliação que vem estimular um processo de valorização hierarquizada dessas atividades na universidade¹²⁶.

Dentro deste contexto, iremos situar a criação do prêmio de mérito de extensão, como uma ação mobilizada nesse cenário a partir de 1997 e que anuncia o processo de luta interna de atores institucionais em prol de sua maior valorização. A origem de criação desse prêmio ocorre num período de recente criação das Pró-reitorias de Ensino, Pesquisa e Pós-Graduação

¹²⁴ Referimos ao Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos para o pessoal docente e para os servidores técnicos e administrativos (PUCRECE) criado em 1987. Ele normatiza as condições de ingresso, promoção e ascensão funcional mediante valorização do desempenho e da titulação do docente nas universidades (BRASIL, 1987).

¹²⁵ A participação dos docentes em atividades administrativas também são consideradas para efeitos de progressão, porém aqui não serão focalizadas por não ser aspecto incidente no processo que pretendemos analisar.

¹²⁶ Como exemplo, os valores dados à hora aula de graduação, às atividades de orientação acadêmica de estudantes ou até mesmo à hora de curso de extensão ministrado, nessa época, eram bem mais baixos que os atribuídos à produção científica de livros ou artigos.

e de Extensão¹²⁷ em que a extensão, conforme fala do gestor, precisava batalhar para “*deixar de ser o patinho feio*”.

A justificativa era essa. Minha luta foi essa: **levar a extensão a um patamar de igualdade às demais áreas de atuação docente, deixar de ser o patinho feio. Então essa foi uma das ações.** Eu fazia parte do CEPE¹²⁸ como pró-reitor de extensão e quando da nomeação do prêmio para docente de pesquisa eu reivindiquei para a extensão. **A pró-reitoria de pesquisa era o que havia, o pró-reitor de pesquisa chegava e todo mundo tinha que levantar, sempre sentada à direita de deus pai.** Então eu reivindiquei lá na hora. Aí teve apoio e eu fiz um processo com a justificativa tudo direitinho. (Gestor 2).

Este trecho é revelador de um espaço social e simbólico que as dimensões do fazer universitário (ensino, pesquisa e extensão) demarcam na universidade, ocupando posições diferenciadas (relativas entre si e marcadas por hierarquização) e que passam a ser personificadas por gestores. A percepção do lugar do gestor neste espaço, dado pelo lugar de valor menor da atividade acadêmica de sua responsabilidade gerencial em relação à pesquisa, o faz atuar em uma direção rumo à busca de igualdade para a extensão, sendo o prêmio um dos rituais almejados nesse processo.

Perceber esse espaço torna-se operativo para a interpretação do processo de criação da Medalha de Ouro Peter H. Rolfs de Mérito em Extensão, que surge na instituição onze anos após o prêmio da pesquisa, como uma conquista que veio dentro de um processo mais amplo de ações mobilizadas no período de solicitação do prêmio de mérito em extensão (de 1997 a 1999¹²⁹) que sinalizam modificações institucionais em prol da valorização e redimensionamento de sua extensão universitária.

Neste quadro de mudanças, a Semana do Fazendeiro e o Programa Gilberto Melo (PGM) principais ações de visibilidade institucional da UFV até então, estavam enfraquecidas. Conforme depoimento, a tradicional semana do fazendeiro passou a sentir os impactos da pouca valorização atribuída à participação do docente na oferta de cursos¹³⁰:

¹²⁷ A criação dessas pró-reitorias ocorreu no final de 1996, fruto do desmembramento da Pró-reitoria Acadêmica (PAC) que congregava os Conselhos Técnicos de Graduação (CTG), Pesquisa (CTQ), Pós-graduação (CTP) e de Extensão (CTE). Esse desdobramento é resultado de uma reforma administrativa com objetivos de diminuir a sobrecarga de atividades coordenadas pela PAC, que gerenciava todo o processo acadêmico. Com essa mudança os conselhos técnicos perderam a função administrativa/executiva e passaram a atuar como órgãos consultivos e deliberativos das respectivas pró-reitorias.

¹²⁸ Órgão superior de coordenação e supervisão das atividades de ensino, pesquisa e extensão da universidade com funções normativas, consultivas e deliberativas, no plano didático-científico (UFV, 2000).

¹²⁹ O prêmio foi solicitado em 1997 mas sua aprovação e regulamentação ocorreu apenas em 1999.

¹³⁰ Vê-se que a prática de ministrar cursos nesse período era a forma institucional privilegiada de praticar extensão, não existia ainda a ideia de projeto de extensão.

Na época a **semana do fazendeiro estava com reduzido interesse docente. Para oferecer cursos e aulas, rendia quase que a mesma coisa que hora aula acadêmica.** Se você ficasse as férias de julho num curso de semana de fazendeiro de 4 horas, valia 4 horas aula que era zero vírgula zero, zero, tantos de valor. Não dava o devido respeito e o devido crédito para prestar um serviço à comunidade, deveria ser muito mais valorizado. Então, isso **foi afastando os docentes da oferta de cursos** e chegou a um ponto preocupante de a gente não ter o que oferecer (Gestor 2, grifos nossos).

Já o Programa Gilberto Melo (PGM), principal programa de extensão da UFV inaugurado na década de 1980, vivia neste momento um processo de crise, tanto de concepção de trabalho como financeira¹³¹. Conforme já apontado no capítulo anterior, este programa nasceu de forma indissociada das atividades de ensino e pesquisa desde sua concepção (NEVES, 1993), sendo conduzido principalmente por técnicos responsáveis por organizar equipes de estudantes em campo, num estilo de trabalho parecido com o da Emater, porém proporcionando uma experiência de estágio aos estudantes que acompanhavam o técnico em campo. Mais do que problemas financeiros, o redimensionamento do trabalho do PGM¹³² passa a ser uma necessidade, dada a crítica interna que vinha se desenvolvendo dentro da UFV sobre a concepção do trabalho deste programa, ainda muito presa aos princípios de extensão rural difusionistas.

[...] eu já peguei o Gilberto Melo bem decadente e com uma herança de saudosismo mesmo e eu não consegui reestruturar com um novo objetivo, com novas propostas pela resistência interna dos técnicos. E nós não fomos capazes de motivar o grupo de técnicos, o pessoal estava subutilizado, um excesso de pessoas sem uma proposta adequada de trabalho. (Gestor 2, grifos nossos).

A percepção institucional da crise do PGM neste período constitui o primeiro indício de influência de uma conceituação de extensão universitária que estava começando a buscar formas institucionais de operacionalização.

¹³¹ Essa crise consistia na falta de recursos para as diárias dos técnicos, para ajuda de custo dos estudantes em campo e disponibilidade de veículos (TA4).

¹³² O fim do PGM não foi decretado em nenhum documento oficial até hoje, mas na concepção de técnicos ainda remanescentes deste programa, seu término coincide com a criação da Divisão de Extensão, estrutura advinda com a criação da PEC e que passou a abarcar os técnicos do PGM. Esse é um processo que fica mais claro a partir de 2003 em que ações mais incisivas são realizadas em prol da “realocação” desses técnicos para departamentos e, em alguns casos, no redimensionamento do trabalho através da elaboração de projetos, tal como desenvolvido por docentes (questão tratada no item 3.2.3).

No âmbito dessas mudanças, a novidade introduzida e fortalecida com a criação da pró-reitoria de extensão foi a valorização da extensão como parte da atividade docente, através do incentivo a projetos de extensão¹³³. Naquele momento, os projetos de extensão desenvolvidos nos departamentos eram muito dispersos e sem uma sistematização de dados, o que demandava a criação de um sistema de registro, necessário para embasar a “luta interna” por orçamento para apoiar essas atividades, tal como já ocorria com a pesquisa, que possuía um sistema de registro de projetos:

[...] até então não havia nem registro de projetos de extensão porque não havia interesse. E a minha briga na época foi no sentido de resgatar projetos de extensão para a extensão, porque todo mundo achava vantagem registrar um projeto como sendo de pesquisa (Gestor 2)

Além da sistematização, a luta por orçamento de extensão foi fator forte de mobilização da pró-reitoria de extensão para apoiar essa forma de trabalho, via projetos de extensão:

Bom, a pró-reitoria de extensão sempre foi a mais pobre, a pequena. Porque a **pró-reitoria de ensino a universidade tem que desenvolver, é o carro chefe**, é a razão da existência, a pró-reitoria de pesquisa e de extensão são ações complementares à vivência acadêmica, de ensino. Porém, **a de pesquisa dá mais status pela avaliação interna da universidade** em pontuações para desenvolvimento acadêmico e externamente em busca de recursos para financiar projetos. **Não existia na época qualquer fonte de financiamento para a extensão** como existe hoje projetos específicos dentro dos ministérios para extensão, não existia nada disso. **Então a gente tinha que lutar com a extensão no orçamento. (...) O menor [orçamento] era o da extensão**, chegava a 1% do orçamento da despesa da universidade (...). Com isso, houve uma tentativa na época de remanejar essa história de orçamento e essa foi a **principal dificuldade que enfrentei à época, a busca de orçamento** porque falando em dinheiro ninguém queria perder sua fatia. Precisávamos de recursos para apoiar das atividades, **porque sem recurso pra isso ficava difícil motivar docentes a fazer projetos de extensão dentro de uma estrutura que não apoiava** (Gestor 2) .

Novamente, este depoimento revela o espaço social de disputa por visibilidade da extensão frente à pesquisa, sendo a capitalização de recurso realizada pela pesquisa¹³⁴ uma

¹³³ Definido como um conjunto de ações processuais e contínuas, de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico (CEPE, 2007). O projeto de extensão é considerado a forma autêntica de operacionalização da extensão universitária, exigindo uma proposta de ação geradora de conhecimento coordenada por docentes com a participação de estudantes em todas as etapas de sua realização. Supera a visão restrita da extensão operacionalizada via cursos, conferências, palestras que marcaram a história da extensão na UFV.

¹³⁴ Os Relatórios de Atividades mostram que na década de 1990 houve aumentos significativos nos recursos para a pesquisa (mediante convênios diversos), aspecto refletido no número crescente de projetos de pesquisa desenvolvidos na instituição.

ação almejada pela extensão para poder se firmar e dar condições de incentivar a prática da extensão universitária.

Nesta época, podemos considerar que a UFV vivenciava um processo de transição, marcado por traços de continuidades de uma prática de extensão técnica e rural (Gurgel, 1986) e por iniciativas (ainda pequenas) de mudança em direção à consolidação de uma política interna de extensão universitária e acadêmica, mais em sintonia com o debate nacional protagonizado pelo Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX). A vivência dessa transição pode ser percebida na aprovação da primeira Política de Extensão Universitária para a UFV que ocorreu em 1997. Nesta política influência das ideias do Fórum está presente na conceituação de extensão “*entendida como um processo educativo, científico e cultural que, com o ensino e a pesquisa, de forma indissociável, viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade*” (CEPE, 1997, p.1).

O texto desta política revela a apropriação da mesma como instrumento para incentivar ações institucionais internas. Neste sentido, o documento também preconizava ações como a necessidade de revisão do regimento de promoção da carreira docente via aumento da pontuação atribuída às atividades de extensão bem como a necessidade de criação de uma premiação específica para os que se destacam no desenvolvimento dessa atividade na instituição.

Como efeito institucional do processo de registro dos projetos de extensão iniciada nesta primeira gestão da pró-reitoria foi conquistada, em 1999, a inserção da atividade “Projeto de Extensão Universitária” no regimento de progressão funcional do docente da UFV, inaugurando uma forma de se fazer e pontuar a extensão universitária para além da prestação de serviços e realização de cursos pelo docente. O valor atribuído ao papel do coordenador do projeto de extensão foi equivalente ao atribuído ao coordenador de projeto de pesquisa, uma conquista que sinaliza mudanças internas na forma de se perceber a extensão universitária na prática docente e a incidência da luta interna dos gestores na demarcação do valor da extensão em igualdade com a pesquisa.

O prêmio de mérito em extensão era uma proposta já prevista na política de extensão deste período. Porém a sua conquista, em 1999, deve ser analisada como uma conquista institucional relativa, dada a marca de continuidade, presente em sua regulamentação, com uma visão de extensão ainda não atualizada com os debates que estavam em voga no período.

Exatamente no ano de publicação do Plano Nacional de Extensão Universitária¹³⁵, instituiu-se na UFV o prêmio “Medalha de Ouro Peter H. Rolfs, Mérito em Extensão” concedido a docente ou técnico “*em reconhecimento às suas relevantes atividades de extensão, que resultaram em efetiva contribuição à difusão da ciência, da cultura e da tecnologia em benefício da sociedade*” (CONSU, 1999, Art. 3º, grifo nosso).

O texto que compõe o diploma do prêmio revela sintomas de continuidade de uma visão de extensão que marcou a história da UFV, fortemente atrelada à ideia de difusão de técnicas e tecnologias no âmbito das ciências agrárias. Neste sentido, o prêmio constitui uma conquista relativa, pois o ideário que o fundamenta vem em direção contrária às orientações do Plano Nacional de Extensão, documento fundamentado numa concepção conceitual da extensão universitária enquanto prática acadêmica (formativa e ampla) e não restrita à dimensão difusionista de conhecimentos e técnicas.

Em sua regulamentação, o prêmio pode ser concedido também a técnicos que tenham realizado atividades de extensão relevantes, uma medida de reconhecimento da atuação dessa categoria profissional nas atividades de extensão, a exemplo dos que integraram o Programa Gilberto Melo, e que remonta a marca de uma história de extensão da UFV realizada principalmente por equipe técnica. Porém, vale ressaltar que essa inclusão ocorreu no âmbito dos conselhos superiores (CTE e CEPE), não compondo parte das reivindicações dos técnicos que atuavam em extensão¹³⁶, alguns nem conhecimento tinham sobre essa possibilidade:

Nós tínhamos realmente muitos técnicos atuando em extensão. Na verdade eu não vi impacto dessa medalha para os técnicos porque a gente vem de uma tradição em que essas medalhas são atribuídas somente a professores. Existia sempre a prevalência do professor [...] Então eu não percebi que a criação dessa medalha poderia ter sido um estímulo aos técnicos daqui [...] (TA4).

Nesta fase de transição, o prêmio da extensão surge num contexto ainda de precária relação com o FORPROEX:

Eu tive no Fórum. Mas como nós éramos uma universidade agrária, a parte de agricultura saiu do tema base e ele passou a ser um tema inserido em outra classificação, não tinha agricultura. **As prioridades eram ciências do homem e outras coisas, já havia uma influência de outros pensadores**

¹³⁵ Documento aprovado no Fórum em 1998 e lançado pelo MEC em 1999 que se transformou no principal documento de referência na implantação de uma política interna de extensão nas universidades públicas brasileiras, e que incentivou a tomada de medidas em prol da institucionalização da extensão universitária no país.

¹³⁶ Aqui nos referimos principalmente aos técnicos do Programa Gilberto Melo.

que não aqui da universidade. E nós éramos agrários, e então conflitamos porque eu cheguei lá e agricultura não era objeto prioritário só que o que nós tínhamos aqui para oferecer era agricultura, comunidade rural. A comunidade rural da forma que eles colocavam era só como inclusão social. E eu não concordava... Então não sei porque a inclusão social era o foco principal [...]. Eu discutia no conselho técnico algumas posturas desagradáveis minhas lá e que eu não tinha muito sucesso. A UFRJ [...] era atuante, o pró-reitor de São Carlos, esse era o grupo que comandava a [...] direção, **infelizmente nós das ciências agrárias não tínhamos muito lugar**. Levávamos informações, mas não eram importantes (Gestor 2, grifos nossos)

Pelo depoimento, vemos que a herança histórica da UFV (marcada por sua condição agrária e de contribuição à extensão rural do país) ainda era forte, refletindo-se na postura do gestor. Apesar das influências (conceituais e de operacionalização) no texto da política de extensão de 1997, a participação de representantes da UFV no Fórum nesta data era distante e até mesmo conflitiva dada a incompatibilidade da visão de extensão vivenciada no passado com a concepção que orientou o delineamento das Diretrizes do Plano Nacional de Extensão, lançado em 1999. Nos termos deste plano, a extensão universitária deve refletir o *“compromisso da universidade com a transformação da sociedade brasileira em direção à justiça, à solidariedade e à democracia”* e assume como ponto de partida a extensão universitária como *“atividade acadêmica capaz de imprimir um novo rumo à universidade brasileira e de contribuir significativamente para a mudança da sociedade”* (FORPROEX, 2001, p.16)

O contato com o Fórum, nesse período, estimulou o início de um trabalho visando a organização e sistematização das informações sobre o que se desenvolvia internamente na UFV em relação à extensão universitária. É quando se inicia a criação de um sistema de registro das ações de extensão na universidade, justificado pela necessidade de sistematizar melhor a extensão da UFV *“para se fazer respeitar lá fora”*¹³⁷:

Foi importante o RAEX¹³⁸ para comparar as nossas atividades com outras atividades de nossa universidade [...]. Preocupação mais interna e não externa, para poder se fazer respeitar. **Minha luta maior era interna, mesmo porque que eu não conseguia fazer muita coisa lá fora**, mas se eu conseguisse internamente ia fortalecer lá fora (Gestor 2, grifos nossos)

¹³⁷ O processo de registro das ações de extensão alcança maior envergadura mais adiante (2003/2004) e será abordado com mais detalhes no item 3.2.3.

¹³⁸ Sistema de registro da universidade das atividades de extensão da UFV construído de forma referenciada na classificação do SIEX -Sistema de Informação da Extensão - desenvolvido no Fórum (FORPROEX, 2007).

A gente começou a criar mecanismos dentro da realidade da universidade e aí começou a ter um formulário de registro [...]. A universidade sempre tinha que prestar conta do que ela fazia. E na universidade sempre tinha aquela visão de extensão universitária como aquilo que não era ensino e nem pesquisa [...] **Então a universidade estava atrasada em relação a outras universidades que já estavam com seu programa de extensão consolidado [...].** Então nessa época a gente começou a ter mais exato o que era extensão na universidade (TA1, grifos nossos).

Voltando ao prêmio de extensão vemos que, mais adiante¹³⁹, à medida que os gestores da UFV foram se aproximando e se identificando com as diretrizes do Fórum, a premiação passa a ser alvo de críticas:

O que posso dizer é que em função de alguns equívocos, eu não achava que aquelas pessoas eram merecedoras. Na pesquisa era mais claro e na extensão era mais complicado. Na universidade extensão ainda não é uma coisa muito resolvida. Então a gente já teve momentos em que o indivíduo era mais prestador de serviços do que extensionista. Não era um indivíduo formador (Gestor 6).

O prêmio assim, conquistado em 1999, simboliza um ato de valorização institucional da extensão por um lado e por outro, devido ao conteúdo e a forma de seleção realizada, representa traço de continuidade de uma história particular da instituição que ainda não sofreu a transição conceitual necessária para se inserir com respeitabilidade no Fórum, processo que irá ocorrer mais adiante.

A investidura feita na conquista do prêmio pela pró-reitoria de extensão levou mais adiante, no ano de 2000, à criação também do prêmio Medalha de Ouro Peter H. Rolfs, Mérito em Ensino. Esta foi uma conquista entendida mais como uma “concessão”, pois não resultou em um processo ativo de investimento de gestores da pró-reitoria de ensino. Ela surge sem instaurar processo documental próprio, uma vez que aparece no processo de criação da medalha da extensão por proposição de um dos conselheiros do Conselho Universitário¹⁴⁰, quando da aprovação final da resolução que regulamentaria a medalha da extensão.

A regulamentação do prêmio do ensino foi elaborada pelo Conselho de Graduação e aprovada no ano 2000 em moldes parecidos às anteriores, a ser concedida ao docente “*em reconhecimento às suas relevantes atividades que resultaram em efetiva contribuição ao*

¹³⁹ Esse processo de maior aproximação com o Fórum será descrito no item 3.2.3.

¹⁴⁰ Era um representante da categoria docente.

desenvolvimento do ensino em benefício da instituição e da sociedade” (CONSU, 2000, Art. 3º, grifo nosso).

Interessante observar que o prêmio da pesquisa desencadeou a conquista de prêmios similares, figurando-se como uma estratégia almejada neste cenário pela extensão e ensino para garantir reconhecimento institucional no contexto recente de constituição das pró-reitorias. A criação dos prêmios para a extensão e para o ensino, pelo que pode ser observado, acabou por atribuir visibilidade à trilogia ensino-pesquisa-extensão, demarcando um ritual burocratizado de apologia a mesma, cultuando as formas de realização do trabalho acadêmico (OLIVEIRA, 1986) como atividades que podem ser mais ou menos investidas na trajetória acadêmica do docente e passíveis de serem “medidas” para efeitos de premiação.

Este ritual, de culto ao “criador” (Peter Rolfs), ocorre em cerimônia juntamente com outras condecorações e homenagens que cultuam mentores da edificação da instituição no período da ESAV¹⁴¹, integrando assim, parte do ato simbólico de afirmação de aspectos da história e tradição da UFV (AZEVEDO, 2005). Tais considerações permitem inferenciar a relação dessa ação de premiação com o sentido histórico atribuído à trilogia na origem desta instituição, constituindo-se, nesta perspectiva, num rito que atualiza, no contexto mais recente, uma visão de ensino, pesquisa e extensão como atividades, valorizadas em si, e desconectadas do entendimento da razão de ser (função) das mesmas na prática docente universitária (BOTOMÉ, 1996).

Por essa dinâmica, consideramos os prêmios como um ato de descontinuidade com o princípio da indissociabilidade preconizado na Constituição de 1988, com significação restrita à sua condição de culto à tradição. A descrição de sua história, contudo, trouxe elementos do quadro desequilibrado de valorização das atividades de ensino, pesquisa e extensão que marcava a UFV na época, fator que desencadeia o início do processo de busca por reconhecimento institucional da extensão que se faz móvel neste espaço, apesar da precariedade conceitual que acompanha seu entendimento no âmbito da gestão neste período.

¹⁴¹ A ideia de criação de uma homenagem ao docente da UFV foi iniciada em 1985 com a criação da Medalha Bello Lisboa, atribuída ao docente pelo tempo de serviço dedicado à instituição (CONSU, 2008). Similar à Medalha Bello Lisboa foi criada, em 1996, a Medalha José Valentino da Cruz (CONSU, 1996a) e similar às medalhas de mérito dos docentes foi criada, em 2009, a Medalha Peter Henry Rolfs do Mérito Administrativo (CONSU, 2009), ambas destinadas a técnico-administrativos da universidade.

3.2 Os eventos de iniciação acadêmica: rito instituinte do “fazer universitário”

3.2.1 A origem do SIC na UFV: motivação “política” e “acadêmica”

O Simpósio de Iniciação Científica (SIC) da UFV foi criado, no final dos anos 1980, por estudantes envolvidos nos Diretórios Acadêmicos de seus cursos (DAs) e que também desenvolviam atividade acadêmica complementar apoiada por bolsas (monitoria, PET ou iniciação científica¹⁴²).

De forma reconhecida nos anais dos primeiros eventos e por outros entrevistados dessa pesquisa, a organização deste I SIC teve o protagonismo de um estudante¹⁴³ que na época integrava o DA de Agronomia e atuava como monitor. A organização do SIC partiu, em sua própria análise, de “um envolvimento político” advinda de sua participação no DA, espaço que possibilitou a proximidade com representantes dos DAs de outros cursos que, por sua vez, tinham experiências em atividades de pesquisa:

Eu tinha uma militância no DA de Agronomia. Eu era inicialmente monitor de Biologia Celular, mas eu já tinha toda uma compreensão da pesquisa e desejava, tinha como plano, de assim que eu chegasse no meio do curso, largar a atividade de monitoria e fazer a atividade de iniciação científica. Então eu já fiz um engajamento inicialmente político e que depois se concretizou como uma vivência de iniciação científica [...]. O movimento estudantil [naquela época] era feito por pessoas mais vinculadas à pesquisa e à monitoria[...]. E na visão política que a gente tinha na época, a gente achou que deveria inserir a pesquisa, a iniciação científica, nessa discussão mais ampla, porque a gente tinha essa formação política e tal. Então nós tivemos a ideia de fazer esse simpósio como uma maneira de integração dos estudantes [...](RE1, grifos nossos).

A criação do I SIC, assim, esteve relacionada a um envolvimento acadêmico e político de um grupo de estudantes da época.

¹⁴² Essas eram as três modalidades de bolsas que existiam nesse período na UFV voltadas para a graduação. A monitoria é uma modalidade mais antiga que concede bolsa a estudante de bom desempenho acadêmico para atuar no apoio aos estudantes com dificuldades; o PET na época denominava-se Programa Especial de Treinamento e foi o primeiro programa do MEC (criado na década de 1980) de concessão de bolsas a estudantes para desenvolverem atividades de apoio complementar à formação oferecida na graduação e a iniciação científica era uma modalidade de bolsa concedida pelo CNPq diretamente a estudante de graduação vinculada a projeto de pesquisa desenvolvido por docentes da universidade. As modalidades de bolsas receberão maior tratamento no item 3.2.5.1.

¹⁴³ Este estudante, mesmo após graduado (1992), continuou participando como colaborador dos SICs até 1998, atuando mais na formulação dos objetivos e na concepção do evento. Ele se manteve na UFV na condição de estudante de pós-graduação no nível de mestrado e de doutorado, este finalizado em 1999.

[...] estávamos numa reunião da Federação dos Estudantes da Agronomia e eu era o mais acadêmico pelo meu vínculo com a monitoria, unindo qualidade política e acadêmica, uma maneira de remover o estigma em relação aos estudantes, mostrando que era possível unir os dois compromissos: um compromisso intelectual, formal com o da atuação política (RE1).

Pelos anais deste evento, é reconhecida, na sua concepção, a influência de outros encontros promovidos por representantes estudantis. Entre eles, é citado o XXXI Congresso Nacional de Estudantes de Agronomia - CONEA¹⁴⁴ - realizado em 1988 em Piracicaba (SP) no qual foi apresentada a proposta da UNE (recém-construída), de realizar um evento próprio de iniciação científica. Essa informação estimulou, no ambiente do movimento estudantil da UFV, pensar um evento desta natureza na universidade. Além deste evento foram influentes também as experiências trazidas pela participação no X Congresso Brasileiro de Iniciação Científica em Ciências Agrárias (CBICCA) realizado também em 1988, em Curitiba (PR) (SIMPÓSIO..., 1996). Conforme depoimentos, o que se colocava nestes eventos era a necessidade de uma reflexão crítica sobre a iniciação científica e sobre o desenvolvimento da pesquisa na universidade.

Interessante observar que a organização do simpósio na UFV, iniciada no ano de 1988, se dá no contexto político de afirmação da redemocratização brasileira¹⁴⁵, quadro que também incidiu nessa investidura:

A gente estava recém-saído da ditadura, os jovens dessa época estavam meio que revigorando um pouco aquilo que foi sucumbido nos 20 anos de ditadura, que era uma visão mais orgânica da sociedade e tal. E, de fato, coincidiu de a gente realizar esse simpósio como sendo o primeiro da universidade (RE1).

Por ser um evento organizado por estudantes, este passou por algumas resistências internas para sua realização:

O primeiro simpósio foi um pouco difícil, pois **os professores levaram um pouco de susto com os alunos organizando um simpósio**. A gente fazia propaganda entre os alunos e entre os professores. **Os professores estavam resistindo, dizendo que aquilo não era da universidade e que não iriam deixar o aluno dele participar**. Aí falei com o [presidente do CTQ] e ele falou: “vou te ensinar a frase correta para convencer o professor a apresentar o seu trabalho de iniciação científica [para o professor ver] que não tem

¹⁴⁴ Congresso organizado pela Federação dos Estudantes de Agronomia- FEAB.

¹⁴⁵ A Constituição Federal promulgada neste ano constitui importante conquista que simboliza a redemocratização do país.

nenhum risco para a pesquisa dele”. E ele me disse para fazer a frase: “Professor, estamos organizando o primeiro Simpósio e o professor [nome do presidente do CTQ] pediu para te procurar para incentivarmos que seu aluno apresente trabalho...” **Então, nós tínhamos que pôr o nome desse professor para convencer. Nessa época a relação do professor-aluno tinha um distanciamento muito grande (RE1).**

Em consonância com as influências e contexto que o originaram, o primeiro SIC da UFV foi realizado em 1989 e não se restringiu a um simples evento de apresentação de trabalhos. Sua programação bem como o texto de apresentação dos anais, expressam “intenções políticas” de promoção de um evento que pauta a reflexão da realidade social brasileira, com ênfase à política de pesquisa no país e na universidade:

Diante da realidade social brasileira, a política de pesquisa na universidade deve ser reexaminada. Qual tem sido sua orientação? Que desenvolvimento a produção científica nas universidades tem assegurado? Quais têm sido as prioridades de investimento e as formas de acesso à ciência e de apropriação de tecnologia? **É nesse contexto que se pretende avaliar a importância da Iniciação Científica, dentro dos objetivos da universidade, na expectativa de uma formação profissional, competente e criativa, além de sensível às questões políticas a ela relacionadas.** É imprescindível capacitar os recursos humanos para uma transformação da realidade social (SIMPÓSIO..., 1989, p.5, grifos nossos).

Na realidade, conforme podemos perceber, a reflexão crítica sobre a pesquisa trazia em seu bojo uma necessidade de se refletir sobre a própria universidade.

A II edição do SIC foi realizada em 1991, novamente sob a responsabilidade dos estudantes, de forma conjunta com o I Simpósio Mineiro de Iniciação Científica¹⁴⁶, uma experiência de integração regional (primeira e única), intencionada por eles e que buscava aperfeiçoar e ampliar o evento:

O simpósio mineiro, em 1991, foi a primeira experiência deste tipo. Queríamos dar uma dimensão regional. Tínhamos a experiência da Federação Brasileira de Agronomia e nela a gente tinha organizações regionais e nacionais. Então a gente queria fazer nascer aí uma ideia parecida, algo que pudesse virar regional daí a pouco (RE1).

Nesta segunda edição, a natureza crítica dos objetivos do evento aparece mais evidente no texto de apresentação dos anais, trazendo autores como Marilena Chauí e Pedro Demo na

¹⁴⁶ O evento reuniu estudantes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Ouro Preto (UFOP), Uberlândia (UFU), Juiz de Fora (UFJF), Lavras (ESAL) e da Faculdade de Engenharia de Varginha (FENVA) (ANAIS, 1993).

fundamentação de uma redação em torno da necessidade de um novo conceito de pesquisa para a universidade, uma definição que

[...] tem implicações diretas na definição das políticas de pesquisa na universidade. Algumas vezes isso é constatado na inexistência pura e simplesmente de qualquer política de iniciação científica. Outras vezes ela se reflete nas inconstâncias, indefinições ou incoerências no trato dessa atividade, sobretudo no âmbito da graduação universitária, em nível de iniciação [...]. Na universidade, **temos aprendido a analisar quase exclusivamente o lado formal da pesquisa, marginalizando o seu princípio educativo/político, que é, essencialmente, o que está na raiz do próprio ato de pesquisar**, de produzir conhecimento, de resolver problemas (SIMPÓSIO..., 1991, p.10).

A partir deste II SIC, o Diretório Central dos Estudantes (DCE) começa a se figurar como responsável por sua organização e isso muito por conta da participação dos organizadores do primeiro evento na gestão desta entidade. A assunção pelo DCE permaneceu em edições posteriores, que atuava de forma articulada com os centros acadêmicos (CAs) dos cursos¹⁴⁷.

Sob a responsabilidade principal dos estudantes, o SIC foi organizado bianualmente em suas três primeiras edições (1989, 1991 e 1993), pois alegavam não ter fôlego para uma realização anual, frequência esta que passou a vigorar depois de 1993. A partir deste ano, verificamos a redução, nos anais, do texto de apresentação de autoria dos estudantes, este mais voltado para a descrição da concepção do evento. Esse é um processo que se dá também em contraste com uma maior presença textual elaborada normalmente pelo presidente do Conselho Técnico de Pesquisa da UFV. Embora reconhecendo a “tradição” de realização do evento pelos estudantes, neste momento passa a prevalecer o uso de uma linguagem mais técnica e “institucional” com alusão ao número de bolsas, ao crescimento do evento e à importância que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)¹⁴⁸ vinha obtendo na UFV.

Esta constatação constitui um dos primeiros sinais de um processo em que os estudantes, representados pelo DCE até então, começam a sair da cena principal de organização deste evento que passa a ser organizado para responder mais às expectativas das agências que concedem as bolsas de iniciação científica e menos aos objetivos originais que

¹⁴⁷ O Centro Acadêmico (CA) é a entidade que representa os estudantes de um curso. Nos depoimentos eles são referenciados como Diretórios Acadêmicos (DAs), mas nos anais aparecem citados como CAs.

¹⁴⁸ Este programa será melhor referenciado no item 3.2.2.

marcaram as primeiras edições do SIC, processo relacionado também com a estruturação da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação em 1997.

Antes de adentrar com mais detalhe no processo apontado acima¹⁴⁹, serão relatados outras questões que permearam a ação dos estudantes na organização das primeiras edições. Tal a surpresa encontrada nesta pesquisa, o SIC já havia sido objeto de pesquisa em projetos de iniciação científica desenvolvidos por estudantes compromissados em aperfeiçoar sua organização¹⁵⁰.

Os trabalhos foram desenvolvidos na área de sociologia do conhecimento analisando aspectos diversos de organização e funcionamento do evento. O primeiro trabalho publicado (SANTOS et al, 1995) realizou uma análise das quatro primeiras edições, enfocando o sistema de classificação a ser adotado para os resumos. Neste trabalho, os autores reconhecem a necessidade de se estudar um sistema alternativo baseado na classificação do CNPq, considerado mais completo entre os existentes, e nas sugestões dos pesquisadores da UFV, pois identificaram a ausência de áreas de pesquisa desenvolvidas na UFV neste sistema. Pelos anais vemos que a questão das áreas do conhecimento dos resumos foi um ponto de discussão importante ao longo de sua organização, aparecendo expressa a opção em cada um deles¹⁵¹, questão também aludida nas entrevistas:

Sempre defendemos que fosse por áreas de conhecimento e não por departamentos, por serem estruturas artificiais da universidade. Essa foi uma defesa que eu sempre tive e que sempre pude opinar. A opção pelo Cnpq era porque era mais detalhada (RE1).¹⁵²

¹⁴⁹ Processo aprofundado no item 3.2.2.

¹⁵⁰ Esses estudos foram instigados pelos próprios estudantes organizadores do SIC, buscando materializar e fundamentar reflexões tecidas no processo de organização do evento, através da busca de uma orientação, feita por docente da universidade, e publicação em forma de resumos científicos. Os resultados destes estudos foram apresentados nas edições de 1995, 1996 e 1997.

¹⁵¹ Na primeira edição, esta classificação foi feita a partir de temas indicados pelos autores com intenção clara de não seguir a classificação dos departamentos. No segundo SIC, “experimentaram” a classificação proposta da Fapemig (Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Sociais, humanas e Artes, Ciências Agrárias e Área de Tecnologia), talvez por ter sido um evento mineiro, regional. Já no terceiro, foi feito pelas áreas correspondentes aos Centros de Ciência da UFV (Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Exatas e Tecnológicas e Ciências Humanas, Letras e Artes). Em 1994, opta-se pela classificação das áreas de conhecimento do CNPq. Na opção pelo CNPq os trabalhos agrupavam-se em oito grandes áreas (Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes) além de organizar um índice remissivo com as várias áreas do conhecimento existentes em cada uma delas.

¹⁵² Vale ressaltar que a opção dos estudantes pela classificação do CNPq não teve relação com a preponderância dessa agência na manutenção do programa de bolsas de iniciação científica. Deve-se mesmo ao fato de acharem essa classificação mais completa. E realmente, a classificação do CNPq era mais minuciosa (abordava grandes áreas e sub-áreas) e no ano que a adotaram passaram inclusive a colocar ao final dos anais um índice remissivo referenciando todos os temas constantes nos anais e as páginas que continham resumos sobre aquele tema. Era uma classificação que facilitava a pesquisa e uso dos anais pelos estudantes na busca de um tema mais específico.

A partir da edição de 1995 a organização dos anais segue as orientações feitas neste estudo de SANTOS et al (1995) que propõe seguir as áreas do CNPq com alguns “ajustes” que buscavam integrar áreas existentes nas pesquisas da UFV e que ainda não figuravam nessa classificação.

A preocupação em explicar nos anais a classificação adotada na organização dos resumos acontece até 1997, última edição realizada sob responsabilidade do DCE. A partir de 1998, exatamente quando o DCE não mais se figura como responsável pelo evento, há um retorno às áreas que correspondem aos centros de ciência da UFV, áreas organizadas pela junção das áreas dos departamentos. Este retorno, possivelmente representou um retrocesso na discussão iniciada pelos estudantes, que sinalizavam intenções de busca por uma organização que abarcasse com mais acuidade a diversidade das áreas de conhecimento apresentados no SIC.

Outros aspectos abordados nos estudos sobre o SIC foram: a definição de um modelo de resumo a ser padronizado para efeitos de inscrição no evento (SANTOS, CORRÊA, ROTHMAN, 1996a); considerações sobre o processo de seleção das bolsas de iniciação científica (SANTOS, ROTHMAN, CORRÊA, 1996b) e um estudo sobre a evolução dos simpósios realizados em que se faz um balanço dos temas, do crescimento do número de trabalhos por área bem como análises em torno da importância da iniciação científica como complementação da formação do aluno (SANTOS, CORRÊA, ROTHMAN, 1997).

Informações sobre os eventos estão sistematizadas no **Anexo A**. No **Quadro 1** estão elencadas todas as edições do SIC, informando também os temas atribuídos aos eventos bem como o sistema de classificação e organização dos trabalhos adotada em cada edição. Na **Figura 1** deste mesmo anexo, é possível acompanhar a progressão da quantidade de trabalhos apresentados desde a primeira edição.

Desde esses primeiros eventos, já havia uma preocupação dos estudantes organizadores do SIC (que também está associada à preocupação com o sistema de classificação das áreas de conhecimento dos trabalhos) de promover a integração dos trabalhos no momento de sua apresentação:

Eu achava os trabalhos muito específicos e desconectados e nós tivemos a ideia de convidar um especialista de cada área para que, ao final, ele tecesse um comentário unindo os temas e nos dando uma visão integradora. A gente colocava os alunos para apresentar e a gente tinha um professor que, ao final dos cinco trabalhos apresentados, fazia um resumo integrador daqueles trabalhos mostrando como eles se dialogam cientificamente naquele tema, como eles se completavam. Só que poucos seguiram essa

orientação, pois eles preferiam ficar falando se o aluno foi bom, ou não, o que precisava melhorar, em vez de fazer essa abordagem que a gente solicitou (RE1).

A busca por um “resumo integrador (RE1)” desde os primeiros SICs é indiciária de uma preocupação com a especialização do conhecimento trazida pela experiência de iniciação científica, revelando sintomas de uma reflexão sobre o sentido da produção científica na universidade e sua incidência na formação do estudante universitário de graduação. Em suas primeiras edições, principalmente de 1989, 1991 e 1993, o SIC era um espaço orientado para objetivos mais amplos e formativos na trajetória do estudante, aspecto que ao longo das edições começa a sofrer intersecções dado o incremento e a centralidade que a política de iniciação científica passa a receber na universidade.

3.2.2 Atribuindo identidade “institucional” ao SIC: a prevalência das normas do PIBIC

A institucionalização do SIC na UFV possui relação com o processo de implantação e fortalecimento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) na universidade. Este programa, coordenado pelo CNPq, foi iniciado em 1988, mediante uma experiência piloto em dez universidades, inaugurando uma nova forma de concessão de bolsas de iniciação científica (IC) por meio de cotas institucionais. Antes deste programa, existiam as bolsas de iniciação científica (BIC) concedidas por “demanda espontânea” a projetos de pesquisa solicitados por pesquisadores diretamente ao CNPq, também denominadas “bolsas balcão”(MASSI; QUEIROZ, 2010).

A criação do PIBIC pelo CNPq, conforme assinalado por Marcuschi (1996 apud MASSI;QUEIROZ, 2010), teve como justificativa a necessidade de dinamizar a distribuição das bolsas de IC ofertadas pelo sistema balcão que tinha baixa taxa de utilização nas universidades e institutos de pesquisa. Em sua primeira experiência, foram reservadas 25% das bolsas balcão para o programa, o qual atribuía às instituições com envolvimento em pesquisa a responsabilidade pela seleção e acompanhamento dos bolsistas bem como o cumprimento de alguns requisitos pela instituição.

O Programa teve efeito e logo as bolsas concedidas pelo sistema balcão, já em 1992, foram estacionadas e as do PIBIC triplicaram (MASSI;QUEIROZ, 2010). As bolsas balcão ainda existem, porém em crescimento mais tímido em detrimento do aumento das cotas institucionais. A década de 1990 é analisada como a “década da iniciação científica” (MARCHSCHI, 1996 apud RODRIGUES, 1996), período de valorização dessa estratégia

para incentivo da pesquisa institucional nas universidades, passando a ser prioridade na política de fomento do CNPq.

Com o PIBIC, verificamos a diminuição do apoio ao pesquisador individual (bolsas balcão) em razão do aumento do apoio institucional, via cotas de bolsas para as instituições (OLIVEIRA, 2010). A **Figura 2**, disponível no **Anexo B**, demonstra o processo de evolução e crescimento da oferta de bolsas de iniciação científica no país pelo CNPq.

Por sua abrangência nacional, o CNPq é o principal órgão de fomento responsável pela promoção e incentivo da iniciação científica no país¹⁵³. Ao conceder bolsas para as instituições de ensino e pesquisa e não ao pesquisador individual, o PIBIC passa a influenciar a forma de se conduzir a política de incentivo à pesquisa no interior das universidades, estimulando o envolvimento institucional das mesmas com a atividade de iniciação científica.

Ao estabelecer normas e critérios para concessão de bolsas, direta e indiretamente, o CNPq delimita e orienta a operacionalização dessa atividade nas universidades (RODRIGUES, 1996) e é sob esta perspectiva que analisaremos o processo de institucionalização do SIC na UFV, processo esse relacionado com a influência das normatizações do PIBIC em sua configuração.

Em muitas universidades o PIBIC foi o principal responsável, na década de 1990, pelo estímulo à realização dos encontros de apresentação dos trabalhos de pesquisa desenvolvidos por estudantes de graduação, sendo esta uma exigência do programa para avaliar a qualidade da formação obtida pelos bolsistas (MASSI;QUEIROZ, 2010). Porém, na UFV, como relatado anteriormente, o Simpósio de Iniciação Científica teve suas particularidades de origem estando associada a outras questões e não à exigência posta pelo PIBIC. Pelo que constatamos nas entrevistas, a ideia do SIC pelos estudantes veio antes de se ter ciência da participação da UFV no PIBIC, havendo uma coincidência de se implantar o PIBIC na UFV no ano que se iniciou a organização do I SIC, conforme declaração abaixo:

O ano de 1988 foi marcante porque foi quando o CNPq escolheu dez universidades, entre elas a UFV e a UFMG e mais outras oito, para comporem o experimento piloto de implantação do Programa de Iniciação Científica Institucional, esse que hoje é bastante robusto, e que iniciava um processo em que as bolsas seriam administradas pela própria universidade. Nesse ano, foi curioso que quando eu fiquei sabendo desse programa eu já estava organizando o Simpósio, ou seja, eu não sabia que tinha lançado esse programa. Fiquei sabendo em reunião lá no Conselho Técnico de Pesquisa (RE1, grifos nossos).

¹⁵³ As fundações estaduais de apoio à pesquisa também passaram a conceder bolsas de IC. A fundação mineira (FAPEMIG) passou a conceder esse tipo de bolsa à UFV a partir de 1995.

Após um balanço da experiência piloto do PIBIC, o CNPq inicia sua regulamentação em 1991 (Resolução Normativa - 007/1991¹⁵⁴), deixando explícita a sua condição de atividade estratégica para o país (NEDER, 2001 apud OLIVERIA, 2010) bem como sua intenção de fornecer “*retorno imediato ao bolsista, com vistas à continuidade de sua formação, de modo particular à pós-graduação*” (apud CANAAN, 2012, p.43).

Na análise de OLIVEIRA (2010) a referência principal da regulamentação do PIBIC veio dois anos depois, em 1993 - RN 005/1993 - incluindo normas a serem seguidas pelas instituições integrantes do PIBIC. Como parte das exigências de avaliação do programa, consta nesta regulamentação a realização pela instituição cotista de um seminário para apresentação dos trabalhos dos bolsistas do CNPq (seja bolsista PIBIC ou balcão) bem como a nomeação de um comitê externo para avaliar o desenvolvimento do programa durante o seminário (CNPq, 1993). Interessante observar que é exatamente após a publicação dessa regulamentação, em 1993, que o SIC na UFV passa a ser anual, interferindo na dinâmica de organização deste evento organizado bianualmente pelos estudantes. Além disso, desde essa primeira normativa, atribui-se à Pró-reitoria de Pesquisa (ou órgão similar da universidade) a função de coordenar o comitê local do PIBIC, responsável pela seleção dos projetos e pesquisadores que recebem as bolsas, o que indiretamente define a responsabilidade dessa instância para com o seminário de apresentação dos trabalhos dos bolsistas. Essa é uma orientação que coaduna com a maior presença de texto elaborado pelo Conselho Técnico de Pesquisa nos anais do SIC da UFV, fazendo alusão ao PIBIC e à importância desse programa na universidade, a partir de 1994.

A partir da normativa do PIBIC de 1994 - RN 013/1994 - o CNPq passa a exigir contrapartida financeira da instituição na manutenção do programa e para tanto deixa mais evidente a responsabilidade na assunção das despesas do comitê externo de avaliação que visita a universidade por ocasião do seminário (denominado SIC na UFV). Certamente a vinda desses avaliadores externos no SIC foi um fator importante que repercutiu na maior preocupação do Conselho Técnico de Pesquisa em atuar na organização deste simpósio. Sua presença junto aos estudantes orientou uma organização de forma a satisfazer as exigências e expectativas do CNPq, uma vez que o SIC passa a ser referência importante para se avaliar o desenvolvimento do PIBIC na universidade, avaliação que baliza possibilidades de aumento da cota de bolsa.

¹⁵⁴ Não foi possível acessar essa resolução por não estar disponível no site do CNPq.

Mais adiante, a partir da RN 006/1996, exigências no processo de organização do seminário são colocadas, a exemplo da publicação dos resumos, na forma de anais, dos trabalhos apresentados no seminário. Como já relatado anteriormente, o SIC da UFV organiza seus anais desde sua primeira edição em 1989, processo que, inclusive, desencadeou uma preocupação sobre a forma de se proceder a classificação dos trabalhos para efeitos de publicação. Com as normativas do PIBIC esses anais passam a ser organizados respondendo à dinâmica institucional de organização das unidades acadêmicas (centros de ciências e departamentos), acabando com o processo de discussão em torno de um modelo próprio do evento de organização das áreas de conhecimento.

Em 1996 houve a primeira avaliação do PIBIC encomendada pelo CNPq¹⁵⁵. A partir deste estudo vemos que o PIBIC, ao longo de suas regulamentações, passa a introduzir exigências tanto para bolsista como para o orientador, adotando critérios que reforçavam as intenções do programa (referendados no estudo encomendado) que elegia a preparação do estudante para a pós-graduação e o incentivo à pesquisa institucional entre seus principais objetivos (MASSI;QUEIROZ, 1996). Percebemos também que as exigências para comporem o programa (bolsista e orientador) começam a se tornar mais específicas, o que contribuiu para uma imagem seletiva deste programa na universidade o que, conseqüentemente, atingiu a própria imagem do SIC na UFV, muitas vezes entendido como “o evento dos bolsistas do PIBIC”¹⁵⁶, imagem reforçada pelos gestores do programa a partir de 1997.

No que tange à responsabilidade de organização do SIC na UFV, verificamos que até 1997 o DCE figurou como o realizador, em conjunto com os centros acadêmicos de alguns cursos e com apoio e colaboração do Conselho Técnico de Pesquisa e de outros professores “simpáticos” ao evento.

Em 1998, a realização do SIC aparece compartilhada com a recém-criada Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PPG) e, em 1999, o DCE sai de cena enquanto realizador, ocupando a condição de “apoio”. Essa foi uma transição que, certamente, não se deu sem conflito e que aqui buscaremos tratar a luz das perspectivas trazidas pelos sujeitos que foram

¹⁵⁵ Essa avaliação deu origem ao documento: MARCUSCHI, L.A. **Avaliação do programa institucional de bolsas de iniciação científica (PIBIC) do CNPq e proposta de ação**. Recife, 1996. Relatório Final. Citado por Massi e Queiroz (2010).

¹⁵⁶ A RN de 1996 introduz a exigência de apresentação de excelente rendimento acadêmico pelo estudante bolsista e a de 1997 (RN 014/1997) exige do orientador estar “*associado a projeto institucional e à grupos de pesquisa cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq* (CNPq, 1997). A exigência do bolsista foi retirada a partir da RN 015/2004, já as exigências do orientador aumentaram em torno de titulação e produção científica.

possíveis de serem entrevistados, processo esse que apresenta fortes relações com as regulamentações e exigências do PIBIC.

No âmbito da administração, em 1997 a Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PPG) passa a coordenar o comitê local do PIBIC, instância responsável em cumprir as exigências do programa na universidade, entre eles a realização do seminário do PIBIC que, na UFV, até então, ocorria no âmbito do SIC organizado pelos estudantes.

Na transição da responsabilidade para com a organização do evento, do DCE para a PPG, pudemos verificar um processo de dificuldades enfrentadas pelos estudantes de organização anual do SIC e os “improvisos” que ocorriam começaram a incomodar os gestores:

O que a gente conhecia era meio que improvisado, não existia essa dedicação para um evento de acordo com aquilo que a gente achava que deveria ser realizado, com regras bem definidas, uma avaliação correta, inclusive com a avaliação dos trabalhos, premiação dos melhores trabalhos, esse tipo de coisa. E dessa forma não era organizado. [...]. Nós começamos a pensar o evento de uma maneira muito mais antecipada do que se pensava até então. Antes, com 2 ou 3 semanas, os caras queriam organizar e isso não dá (Gestor 3, grifos nossos).

Eu sou da época em que o pôster era colocado na varanda do RU [Restaurante Universitário], em hora de almoço. Mas são coisas de época. Quando nós assumimos, a universidade tinha uma produção muito grande científica que envolvia uma quantidade enorme de alunos e isso não estava aparecendo... **Quando era só com eles [estudantes] tinha um problema de continuidade e de logística e a própria institucionalização desse processo**. Muitas vezes essas coisas não eram vistas, não tinha aquela coisa institucional de assumir (Gestor 6, grifos nossos).

No ano de 1998 é criada a função de coordenador do PIBIC, um assessor vinculado à Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, o que evidencia o valor institucional que este programa estava recebendo no âmbito da gestão desta unidade na universidade¹⁵⁷.

Conforme vemos na **Figura 2, Anexo B**, na década de 1990 houve um crescimento expressivo das bolsas concedidas pelo CNPq no Brasil, processo esse também vivenciado na UFV o que trouxe mais atenção “institucional” para o PIBIC e para o SIC:

¹⁵⁷ A instituição de um coordenador local do PIBIC passa a ser exigência do CNPq somente a partir de 2004 (RN – 015/2004).

A universidade naquela época [1999] passou a ser, para o CNPq, pela quantidade de bolsas, a universidade que mais levava a sério o programa de iniciação científica, tanto pela forma de selecionar quanto por causa do evento (Gestor 3).

O SIC, assim, aparece como uma ação que merecia mais atenção pela importância dele no processo de avaliação do PIBIC, principal programa de bolsas de IC da universidade. Na visão de gestores, a assunção do SIC pela pró-reitoria se justificava pela necessidade de:

elevar a iniciação científica a um patamar condizente com o nosso histórico de pesquisa. Nós tínhamos uma iniciação científica que, na hora de colocar os produtos, era muito acanhado, não fazia jus (Gestor 5).

O descompasso entre a forma que o DCE podia se dedicar à organização do evento e a dimensão avaliativa que o mesmo passa a receber para o CNPq foi fator determinante, pois o SIC passou ser uma referência para a avaliação do PIBIC na UFV:

[O SIC] era atrelado ao DCE e ficava a mercê da eficiência e do comprometimento da diretoria do DCE. E as diretorias mudam, e como muda também a coordenação do PIBIC, mas no caso dos estudantes, isto ficava bem mais vulnerável, uma hora funcionava, outra hora não funcionava nada, porque aquilo [às vezes] não era prioridade para aquela gestão, se desse pra fazer eles faziam e se não desse faziam de qualquer jeito. [...]. Então, a gente tinha notícia de alguns eventos e outros passavam despercebidos. Muitas vezes acontecia no refeitório, os painéis eram colocados lá, ou no saguão de algum prédio. **Então não tinha aquela coisa institucional e o PIBIC é institucional e ele exige avaliação, o evento é um evento avaliativo, vem uma comissão do CNPQ para avaliar e reportam uma avaliação ao CNPQ e isso é levado em consideração para o aumento ou não do número de bolsas** (Gestor 5).

Nessa passagem, concepções também estiveram em “disputa” num quadro de forças em que o DCE não tinha condições de levar adiante o “projeto” de SIC que, nos anos iniciais, foi possível “ensaiar” algumas ideias. O SIC cresceu e demandou maior interferência da administração da universidade na sua organização, e a dimensão “política” de promoção de debates políticos sobre a universidade e demais aspectos da sociedade brasileira que os estudantes desde o início buscaram trazer para o evento, não teve condições de sobreviver nessa “negociação”¹⁵⁸.

¹⁵⁸ A dificuldade de acesso aos representantes estudantis do período que atuam mais na linha de frente dessa transição impossibilitou de trazer neste trabalho maiores detalhes deste processo, ficando mais restrito à percepção dos gestores.

Então a gente até teve, de início, alguns probleminhas nas comissões organizadoras do SIC, porque o DCE queria dar um viés para um lado muito mais político do que científico e um sentido com o qual a gente não concordava e então a gente colocou no patamar que a gente achava que era: de um evento que era avaliativo do CNPQ e de trocas de experiências do que estava sendo feito entre os departamentos [...]. Isso num primeiro momento até soou pro DCE como se estivéssemos usurpando o evento que era deles. Mas a gente reunia várias vezes; teve muita mudança de diretoria e a gente sempre conversando (Gestor 5, grifos nossos).

Essa transição da responsabilidade do evento para a PPG, iniciada no final da década de 1990, também ocorreu num período de relações tensas do movimento estudantil da universidade com a administração superior. Conforme declaração de representante estudantil (RE2), o período do primeiro governo Fernando Henrique Cardoso (1994-1998) foi marcado por forte contenção de recursos na universidade, o que incentivou o aumento de taxas internas nos serviços da universidade¹⁵⁹, quadro que também incidiu nesse tensionamento.

Após a consolidação dessa transição, a partir do ano 2000 principalmente, as edições do SIC mantiveram a participação de estudantes, porém ela não se dava tanto na “concepção” do evento, mas principalmente na mobilização de estudantes para a organização operacional das atividades, processo que se consolida dentro de uma relação já de parceria e não mais de conflito com a PPG (RE2).

A configuração mais institucional que o SIC foi recebendo possibilitou a concessão de premiações no evento: foi criado o Prêmio Arthur Bernardes Mérito em Pesquisa (destinado ao melhor trabalho de cada centro de ciências) e as Menções Honrosas em Pesquisa (destinada ao melhor trabalho por departamento).

Os representantes estudantis que atuavam na comissão do SIC a partir de 2001 eram tanto do DCE como da Associação de Pós-graduandos (APG), presença que deu origem à Mostra Científica da Pós (SIMPÓS), um evento realizado conjuntamente ao SIC a partir de 2002¹⁶⁰. A agregação do SIMPÓS foi o primeiro movimento de ampliação do SIC, processo que ocorreu de forma natural, segundo o gestor da época, pela proximidade da PPG com as duas atividades (iniciação científica e pós-graduação) e pela proximidade de muitos estudantes de iniciação científica com estudantes de pós-graduação no desenvolvimento de suas atividades.

Vale ressaltar que essa relação com a pós-graduação, que deu origem à criação do SIMPÓS, é uma ação que apresenta sintonia com as diretrizes do PIBIC lançadas neste

¹⁵⁹ São destaques o aumento no valor da refeição do restaurante universitário, cobrança de taxas no acesso à creche e várias taxas para procedimentos acadêmicos (RE2).

¹⁶⁰ Este evento é referente à edição de 2001 e foi protelado devido a intersecções de greve na universidade.

período¹⁶¹. Em 2001 a normatização do PIBIC (RN 007/2001) estipula objetivos e exigências tendo em vista um entendimento da experiência de IC como fundamental na redução do tempo de titulação na pós-graduação que já havia sofrido redução nos prazos para sua conclusão¹⁶².

Apesar das intenções de integração com os trabalhos da graduação, o SIMPÓS¹⁶³ tinha dificuldades de se efetivar, conforme declaração de um representante da APG:

Não tinha tradição dos pós-graduandos de participar, então a gente tinha quase que ficar correndo atrás do pessoal para poder se inscrever; eles não tinham muito interesse, a maioria apresentava em outros congressos. E esse esforço vem desde sua origem, para compartilhar as pesquisas (RE2).

O ano de 2002, em que ocorre a XI edição do SIC bem como o I SIMPÓS, inaugura também a integração destas atividades no calendário oficial da universidade, com a substituição das aulas de dois dias da semana pelas atividades do evento. Esta foi uma ação interna mobilizada pelos organizadores do evento em prol da dinamização e valorização do mesmo, considerada fundamental no processo de sua institucionalização na universidade:

O grande desafio na realidade foi convencer o CEPE. Mas a gente teve sucesso. Porque, na minha opinião, **não dá para você fazer um evento de qualidade, um evento com participação com um número grande pessoas, professores, discentes de graduação e de pós-graduação e até de funcionários, se você está no dia a dia das aulas.** E essa grande obscuridade dos eventos antes eu acho que se deve a isso, de acontecer junto com as aulas. **No momento que você tem um evento grande, que você põe qualidade nesse evento, você faz uma programação com temas relevantes, eu acho que você chama atenção do evento para a própria instituição** (Gestor 5, grifos nossos).

Assim, o evento vai ganhando espaço na universidade, com várias atividades sendo oferecidas em conjunto com o processo específico de apresentação de pôsteres e sessões orais. Como consequência de todo esse redimensionamento, a partir de 2004 a atribuição de

¹⁶¹ Estas normativas receberam influência da segunda avaliação sobre o programa encomendada pelo CNPq e realizada em 1999. Essa avaliação deu origem ao documento ARAGÓN, V.A.; MARTINS, C.B; VELLOSO, J.R. **O programa institucional de bolsas de iniciação científica –PIBIC e sua relação com a formação de cientistas**. Brasília: NESUB/UNB, 1999 (Relatório Final). Citado por Massi; Queiroz (2010).

¹⁶² A redução do tempo de qualificação em mestrados e doutorados no Brasil ocorreu em 2001 como parte das medidas do governo que visaram “*ampliar a capacidade de resposta do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia às demandas de conhecimento técnico-científico da sociedade*” (CNPq, 2002 apud SANTOS, 2013, p.46).

¹⁶³ Consistia numa mostra de pôster para compartilhar as pesquisas, sem avaliação e sem premiação.

coordenação do PIBIC e organização do SIC passa a ser específica de um gestor exclusivo, que até então mediava essas atribuições com outras atividades na condição de pró-reitor adjunto. Essa é uma mudança administrativa que também responde ao aumento do número de trabalhos neste evento, percebido na **Figura 1 (Anexo A)** e que reflete os aumentos crescentes do número de bolsas de iniciação científica a partir de 2003 demonstrado na **Figura 2 (Anexo B)**.

Um aspecto de grande valor aos gestores que conseguiram atribuir maior visibilidade ao SIC é a conquista de prêmios concedidos pelo CNPq:

depois nós ganhamos o prêmio nacional de destaque institucional, que é dado às instituições de maior número de bolsistas PIBIC inseridos em pós-graduação¹⁶⁴. Nós batalhamos para isso. E nós conseguimos isso e acho que isso foi muito bom para a iniciação científica e para o evento que não ficou mais despercebido (Gestor 5).

Enquanto concepção, vemos, a partir da história das primeiras edições, que o SIC vai perdendo a dimensão mais política de ser um espaço também voltado para a reflexão sobre os rumos da política científica do país e da universidade, em prol de um movimento de integração (entre docentes, estudantes de graduação e de pós-graduação), no âmbito da produção científica, levado a frente pelos gestores da PPG, conciliando orientações emanadas do PIBIC e ações internas próprias buscando valorizar o evento na instituição. Esta foi a feição institucional adquirida nessa trajetória, caminhando rumo a um viés considerado como “*mais científico do que político (Gestor 5)*”, “*de um evento avaliativo do CNPq e de trocas de experiências do que estava sendo produzido entre os departamentos (Gestor 5)*”, perspectiva que embasa o texto de abertura dos anais a partir de 1998.

Num quadro de análise de um campo em disputa, a feição institucional que o SIC veio a receber após a assunção de sua organização pela unidade administrativa da pesquisa (Pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação) na UFV, demonstra a tendência de operacionalização deste evento mais sintonizada com a performance da instituição nos critérios avaliativos do CNPq. Tal aspecto revela efeitos no SIC de um processo mais amplo de administração da atividade científica dentro das universidades voltada mais para atender requisitos de performatividade da instituição, neste caso traduzida pela necessidade de dar visibilidade aos “produtos” da iniciação científica através deste evento e em moldes que favoreçam a

¹⁶⁴Este prêmio foi recebido em 2006. Refere-se ao Prêmio Destaque do Ano na Iniciação Científica, categoria mérito institucional, concedido, pelo CNPq, à instituição de maior índice de egressos do PIBIC titulados na pós-graduação.

avaliação do comitê externo do PIBIC. Esse foi um processo que modificou a preocupação inicial que deu origem ao SIC com intenções mais compromissadas com o sentido deste evento na formação do estudante universitário e que agora passa a ser indicador da configuração de uma instituição que deseja se colocar como forte e competitiva frente às agências de fomento da pesquisa na universidade.

3.2.3 O Simpósio de Extensão Universitária: espaço de visibilidade da extensão acadêmica

O simpósio de extensão universitária (SEU) tem sua origem relacionada com o processo de criação de bolsas concedidas a estudantes de graduação que atuam em projetos de extensão orientados por docentes. A primeira experiência de criação dessas bolsas ocorreu no ano de 2000, ano seguinte ao lançamento do Plano Nacional de Extensão Universitária (1999), vindo como uma iniciativa interna da universidade sob influência das diretrizes desse plano¹⁶⁵. Os trabalhos desenvolvidos com o apoio dessa bolsa foram apresentados no I Simpósio de Extensão Universitária (SEU), realizado em fevereiro de 2001, como uma experiência isolada, sem articulação com o SIC, mais voltado aos objetivos específicos da pró-reitoria de extensão de divulgar os resultados das primeiras bolsas de extensão concedidas pela UFV.

Conforme declaração nas entrevistas (Docente 9), o primeiro edital de bolsas de extensão foi a novidade que estimulou a aproximação de pessoas (docentes e estudantes) que desenvolviam projetos de extensão na universidade. Inclusive, nesse I SEU foi criado o grupo “Rótula”, resultado da interação de projetos que desenvolviam trabalhos de extensão em educação e que, ao se descobrirem naquele espaço, propuseram uma ação de articulação entre os projetos.

A bolsa surge como um instrumento institucional de apoio principalmente à atuação de docentes em ações de extensão, propiciando o conseqüente envolvimento de estudantes em projetos e trabalhos até então desenvolvidos, em sua maioria, por iniciativas individuais e sem apoio institucional. Nessa lógica, institucionaliza-se o entendimento da extensão como

¹⁶⁵ Este plano teve como objetivo fomentar a institucionalização da extensão universitária nas universidades, incentivando o desenvolvimento de formas próprias de financiamento pela universidade bem como a participação dos estudantes nas ações de extensão (estes com vista ao aproveitamento curricular). A criação de um programa institucional de bolsa para estudantes foi a estratégia adotada na UFV, a exemplo do que era sinalizado nas discussões promovidos pelo FORPROEX.

processo que gera conhecimento, concepção que exige a elaboração de um projeto, articulação com o ensino e pesquisa, envolvimento de docentes e estudantes universitários, ou seja, o entendimento da extensão como atividade acadêmica.

Algumas bolsas desse primeiro edital foram concedidas a projetos coordenados por técnicos do PGM que aceitaram inserir-se nessa nova forma de trabalho, mediante elaboração de um projeto de extensão e orientação de um estudante bolsista. Pela sua dinâmica de funcionamento, a bolsa de extensão inaugura uma nova forma de se pensar a prática da extensão universitária em relação ao praticado pelo PGM anteriormente, desenvolvido numa concepção difusionista e sem exigência de sistematização do conhecimento gerado nesse trabalho.

A concessão dessas bolsas não teve sequência nos anos de 2001 e 2002, fruto de descontinuidade de gestão na universidade. Essa política foi retomada em 2003 com a consolidação do Programa Institucional de Bolsas de Extensão Universitária – PIBEX, um programa mantido com recursos próprios da UFV. Neste período, percebemos a atuação de uma gestão que assumiu mais frontalmente uma luta interna pela mudança da feição da extensão universitária na UFV, comumente relacionada a prestação de serviços e ações difusionistas na área das ciências agrárias. A atuação em prol da visibilidade institucional do processo de mudança intencionado pela PEC se fez tendo como orientação sintonizar a prática da extensão na UFV com o debate nacional sobre extensão universitária.

Conforme depoimentos, havia uma expectativa muito grande com o novo governo (governo Lula) de atribuir maior relevo e apoio à extensão universitária nas políticas voltadas para as universidades. A título de ilustração, encontramos nos informativos da UFV notícias que divulgavam esse posicionamento da gestão, buscando afirmar essa nova postura para com a extensão na universidade e esclarecendo essa mudança para a comunidade acadêmica.

A UFV é, reconhecidamente, uma das universidades federais que mais realiza extensão no país. E isso, não é de hoje. **Somos pioneiros em iniciativas extensionistas desde a antiga ESAV [...]. A UFV cresceu e se modificou.** De uma universidade agrária, portanto, com uma extensão quase que exclusivamente na área rural, ampliou o oferecimento de cursos em diferentes áreas do saber, cresceu e adensou-se significativamente. **Para além da compreensão tradicional de extensão apenas como via de disseminação de conhecimentos, começa a se disseminar uma concepção como produtora de conhecimento na troca de saberes sistematizados** – sejam eles acadêmicos ou populares – mas, sobretudo, advindos de um entendimento de que a comunidade atendida participa, efetivamente, como sujeito de todo o processo [...]. **Embora seja possível perceber algumas iniciativas isoladas, não é possível detectar uma política agressiva institucional de trazer, para a UFV, o amplo debate nacional sobre**

extensão. É possível detectar, como consequência disso, nichos de compreensão equivocadas sobre o tema, pautada, exclusivamente, por ações assistencialistas e paternalistas que colaboram para o esvaziamento da própria extensão universitária autêntica (MORENO, 2003, p.2)

Como percebido acima, é dado ao conhecimento da comunidade acadêmica o processo de mudança que se deseja fazer na extensão universitária da UFV, de forma a superar “*nichos de compreensão equivocada*” sobre ela em prol de um entendimento em sintonia com o debate nacional, que a proclama como parte do processo de formação dos estudantes universitários:

Estudantes que desenvolvem projeto numa comunidade não devem apenas ministrar atividades, é preciso que elas estimulem a reflexão sobre o saber acadêmico, orientem questões de pesquisa, formem um aluno mais sensível às questões que a sociedade enfrenta (MORENO, 2004, p.7)

Tais reforços discursivos buscam desvincular a prática da extensão universitária da UFV de uma história forte de uma extensão difusionista, promotora de cursos e palestras, em que o projeto passa a ser a forma privilegiada de se operacionalizar a extensão universitária.

É importante ressaltar que esse processo também tem relações com o aumento dos cursos oferecidos pela universidade na área de ciências humanas, que tendem a protagonizar projetos dentro de uma concepção de extensão mais próxima da defendida no FORPROEX¹⁶⁶.

As mudanças que vinham sendo estimuladas na forma de se fazer e incentivar a extensão universitária na UFV também se fizeram sentir no próprio reordenamento físico de localização da PEC, que até então situava-se fora do espaço institucional¹⁶⁷ das demais pró-reitorias localizadas no prédio principal da UFV (Edifício Arthur Bernardes). A transferência da PEC para junto das demais pró-reitorias, veio acompanhada de um novo papel atribuído a essa unidade administrativa, rumo à perda de sua função de execução (dada pela vinculação de programas a ela) para fomentadora de políticas de extensão na universidade. Nesse reordenamento, o departamento passa a ser a unidade privilegiada ao qual se vinculam os projetos de extensão e o estudante vem a se figurar como foco, aspecto aludido por um dos gestores como a referência principal dos objetivos da extensão universitária:

¹⁶⁶ No ano de 2001 foram criados os cursos de Comunicação, Geografia e História, além de Bioquímica e Engenharia Elétrica.

¹⁶⁷ A PEC situava-se, até 2004, no Centro de Ensino de Extensão (CEE), estrutura construída em 1963 na época da UREMIG para apoio às atividades de formação de extensionistas para o serviço oficial de extensão.

Cabe à pró-reitoria não só definir a política e fazer realmente a gestão mas também batalhar para que aquela política seja implementada, em busca de recursos, ser catalisador, fomentar os editais [...] Essa coisa de ter um técnico, nessa coisa de executar, como foi no Gilberto Melo, não é mais. E o aluno, ele é alvo nosso, ele tem que estar em todo o processo, senão perde o sentido, ele é que nosso objeto, é quem a gente quer formar, sensibilizar, visão menos tecnicista, ele tem que estar presente (Gestor 6).

Neste contexto de mudanças, os técnicos do PGM vinculados à PEC começam a ser questionados sobre a função de coordenador de projetos que passaram a assumir (propiciada com a concessão de bolsas de extensão) em defesa de uma alocação na gestão administrativa da pró-reitoria. Esta é uma mudança que vem acelerando, no âmbito da gestão, o fim de aspectos remanescentes de uma extensão técnica que fez parte da história da UFV em prol de uma extensão entendida como atividade privilegiada de ser conduzida por docentes e estudantes, relação principal que possibilita a articulação da extensão com ensino e pesquisa dentro do espaço universitário.

O contato com o FORPROEX foi uma referência fundamental na condução de ações internas na UFV em busca de uma reconfiguração de suas práticas no período de 2003 a 2008 principalmente. Pela primeira vez os gestores da UFV passam a ocupar um lugar de destaque nos encontros promovidos pela entidade¹⁶⁸, da mesma forma que fizeram dele instrumento para legitimar a posição assumida pela pró-reitoria naquele momento, expondo a necessidade de superar uma concepção histórica sobre extensão na UFV:

nós nos fizemos presente, íamos à Brasília. Então, de fato, eu dizia que **se tem uma ação de relação da UFV para fora que a gente precisa investir, é a nossa presença no Fórum. E isso foi fundamental inclusive para trazer legitimidade para a UFV.** Então, trazer o Fórum para Viçosa¹⁶⁹ era uma ação para legitimar o que estávamos fazendo, mostrando que a gente não está doido, que o que a gente está fazendo tem suporte e legitimidade nacional, enfim (Gestor 4).

As digressões feitas acima são importantes para entendermos o contexto que se dá a retomada da política de concessão de bolsas em 2003 (com a consolidação do PIBEX) e o conseqüentemente contexto de consolidação do Simpósio de Extensão Universitária na UFV.

¹⁶⁸ Conforme levantamento organizado por Neves (1993) representantes da UFV participaram dos encontros do Fórum desde 1989. Porém, conforme impressão dos gestores nesse momento, *“as pessoas passavam pelo Fórum, mas não foram pessoas atuantes no Fórum”* (Gestor 4).

¹⁶⁹ Refere-se ao XXVIII Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras- região sudeste, sediado na UFV nos dias 06 a 08 de abril de 2005.

A política de concessão de bolsas retomada pela gestão de 2003 trouxe como desafio a seleção dos projetos, sendo preocupação garantir uma seleção que contemplasse efetivamente projetos antenados na nova concepção de extensão e para tanto foram tomadas iniciativas que se diferenciavam do processo de seleção do PIBIC. O currículo do orientador não recebia tanto peso na seleção, bem como se optou pelo currículo RADOCC¹⁷⁰, onde era possível identificar a participação do docente em ações de extensão. Outro ponto foi a questão da exigência de coeficiente, de forma a tornar o acesso mais democrático à bolsa, pois o principal quesito da seleção era a qualidade do projeto:

Foi autorizado a ter 50 bolsas de extensão, eram poucas, mas já começou a revolucionar na universidade, porque estava tendo recurso, pois muitos estudantes faziam extensão, mas não eram valorizados, era só iniciação científica, você tinha que ter conceito x e tal. E as exigências eram maiores. **E na extensão, foi um processo mais democrático, no sentido de que todo estudante, desde que ele estivesse dentro da medida da universidade de conceito, ele poderia participar dos projetos de extensão [...]** O estudante passou a cobrar do professor um projeto para ele ter uma bolsa de extensão, isso começou a acontecer, isso começou a fazer barulho na universidade (TA1, grifos nossos).

Eu dizia desde o início que era preciso que o valor da bolsa fosse igual [ao da IC], o que a gente não conseguiu foi o aluno receber 12 meses¹⁷¹, por exemplo, terminava nas férias, o que era um problema. Mas foram os avanços possíveis naquele momento. Enfrentamos pequenas dificuldades de uma universidade que não pensava extensão desse modo (Gestor 4).

Neste aspecto vemos que a forma de realizar a seleção das bolsas de extensão demarca um espaço que procura ser diferente do realizado pelo PIBIC: rejeita-se o currículo Lattes em prol do currículo Radoc interno gerado na universidade, retira o critério meritocrático de coeficiente alto para seleção do estudante além de atribuir maior pontuação ao conteúdo do projeto em detrimento do valor atribuído ao currículo do orientador no processo de seleção. Tais aspectos podem ser analisados como indícios de uma concepção que traz para o âmbito institucional ressonâncias de uma concepção do fazer universitário orientado na perspectiva da extensão universitária.

¹⁷⁰ O Radoc é um sistema que gera um currículo interno do docente da UFV criado em 1998 e que funciona desde 1999 como um coletor de dados das atividades acadêmicas dos docentes para atribuição de pontuação nos processos de progressão funcional. Ele possui uma interface com a Raex, possibilitando migração de dados desse sistema para o Radoc.

¹⁷¹ As bolsas tinham início em março e término em dezembro do mesmo ano, acompanhando o período letivo.

Em 2004 entra em operação o sistema (via web) de registro das atividades de extensão da universidade¹⁷² (Raex), criado em sintonia com as orientações do Plano Nacional de Extensão Universitária. Através do Raex, a PEC inicia um trabalho junto à comunidade universitária de cobrança do registro das ações de extensão desenvolvidas na universidade, de forma equiparada à cobrança do registro dos projetos de pesquisa.

Nele, cada atividade dessa tinha uma explicação, o que é um programa, um projeto... então o sistema era todo elucidativo para que orientasse a comunidade [universitária] e junto a isso houve toda uma **tentativa de que isso fosse cobrado, assim como os professores tinham todo o cuidado de registrar seus projetos de pesquisa, deveriam fazer o mesmo com os de extensão [...]** Íamos a todos os departamentos esclarecer o Raex, explicando como fazia para registrar e porque ele era necessário. Foi assim um trabalho e acho que isso foi um divisor de águas (Gestor 4).

Ambas as ações, Raex e PIBEX, foram consideradas fatores importantes (“divisores de água”) no processo de consolidação das diretrizes do Plano na UFV. A partir delas foi possível a criação do catálogo das ações de extensão da UFV, material de divulgação da PEC que buscava dar visibilidade às ações de extensão realizadas principalmente na forma projetos e programas¹⁷³, e que mostrava a extensão trabalhada na universidade como atividade acadêmica em oposição às ações isoladas de assistência técnica realizadas (ainda presentes na UFV) na perspectiva de difusão técnica de conhecimentos:

Esse livrinho foi muito bacana. Quando ele saiu, ele foi mandado para todos os professores e gerou ciúmes. Na verdade, [...] para estar no catálogo tinha que estar no RAEX. **Foi também um instrumento para criar a necessidade de registrar as atividades. [...]Tudo isso fazia parte da estratégia política mesmo de visibilidade das nossas ações.** Esse catálogo só foi possível de dar visibilidade porque a gente foi junto ao professor e devido às bolsas de extensão que conseguimos (Gestor 4, grifos nossos).

Como consequência dessas ações veio a necessidade de organizar um espaço para apresentação dos projetos de extensão desenvolvidos na universidade, e então surge a ideia da realização do Simpósio de Extensão Universitária (SEU), ainda no ano de 2004, porém dessa

¹⁷² Esse sistema operacional é o resultado (mais aperfeiçoado) do trabalho de sistematização do registro das ações de extensão iniciado em 1997 (item 3.1). Na forma de sistema operacional, introduziu a facilidade de registro e tramitação do processo de aprovação via web e foi elaborado de forma a possibilitar migração de dados desse sistema para o Radoc.

¹⁷³ O programa é definido como um conjunto de projetos de caráter orgânico-institucional que devem ter articulações entre si. Constitui na forma mais importante de ação da extensão universitária pelo seu caráter abrangente e de ação contínua e de intervenção mais interdisciplinar (CEPE, 2007).

vez ele se dá de forma integrada com o SIC, evento esse que já havia integrado o SIMPÓS (em 2002) e que já tinha dias reservados no calendário destinados a essa atividade.

Conforme relatos obtidos nesta pesquisa, a ideia de se realizar o SEU em conjunto com o SIC deu-se pela proximidade do gestor da divisão da extensão e da coordenação do SIC na época, numa intenção de aproveitar o período e o espaço já destinados a eventos de mesma natureza. Porém, essa aproximação não deixa de revelar uma tomada de posição da extensão em querer se firmar neste espaço como dimensão acadêmica e geradora de conhecimento:

[...] a gente achava que tinha que ter o simpósio para os projetos mostrarem seus resultados e a gente achava legítimo ser nesta semana em que a UFV pára para a sua iniciação científica e que a extensão tinha que estar também. A princípio o SEU era organizado separadamente, era aproveitado a data e ele era isolado. E foi bacana demais, pois a gente fazia estratégias de visibilidade mesmo, fazíamos camisetas para os alunos da extensão (Gestor 4).

A gente pensou no [Simpósio] de extensão universitária porque a gente colocava que não dava para a gente fazer extensão sem ter um espaço da universidade para isso. E assim lançamos a ideia do simpósio de extensão universitária (Gestor 6).

Apesar de já ter tido uma edição em 2001, a retomada da ideia do SEU vem com intenções de firmar a extensão como prática acadêmica, de firmar rituais parecidos com o que já ocorria com os bolsistas de iniciação científica. O SEU, assim, nesse novo contexto de legitimação das ações de extensão da universidade, atua como importante ritual de valorização da extensão como prática de produção de conhecimento, um espaço de apresentação das reflexões e dos conhecimentos gerados pelo estudante, sob orientação de um professor¹⁷⁴.

Ao agregar-se ao SIC e ao SIMPÓS em 2004, o SEU apareceu já como segunda edição, buscando respeitar a experiência anterior realizada em 2001. Vale ressaltar que antes da criação do SEU junto ao SIC, havia inscrições de trabalhos de extensão no SIC, desenvolvidos em sua maioria de forma voluntária (sem apoio de bolsa para a atividade). Na opinião de estudante da época (RE2), a criação do SEU atribuiu um patamar de igualdade no tratamento dos trabalhos de extensão que, dentro do SIC, acabavam não sendo prioritários

¹⁷⁴ Em alguns poucos casos os projetos eram desenvolvidos sob orientação de técnicos ex-integrantes do Programa Gilberto Melo, conforme já foi assinalado. Até hoje os editais do PIBEX permitem a participação de técnicos da UFV que ocupam cargos de nível superior (não somete ex-integrantes do PGM) como proponentes de projetos.

para a apresentação na modalidade sessão oral, ficando mais restritos à apresentação de pôsteres. O SEU também criou premiação própria (Prêmio Arthur Bernardes em Extensão e Menção Honrosa em Extensão) em moldes parecidos à concedida no SIC.

Pensado inicialmente em moldes parecidos ao do SIC, até mesmo para firmar um patamar de igualdade, o SEU, ao longo das edições, foi recebendo mudanças, no sentido de organizar a apresentação dos trabalhos por temas mais amplos do que os delimitados pelas áreas que nomeiam os departamentos da universidade.

A gente usou os mesmos critérios na distribuição só que já começamos uma primeira mistura mais adiante. O SEU era no mesmo espaço, mas em momentos diferentes: SIC era quinta e sexta e o SEU, por exemplo, sábado de manhã [...]. No Conselho Técnico de Extensão, no ano seguinte, houve críticas, por alguns membros, ao formato do SEU, exigindo maior interação. Foi quando começamos a misturar por alto os projetos, tentando ver mais ou menos o que tinha em comum (TA1).

Verificamos aqui que o SEU buscou interagir os trabalhos no momento da apresentação, retomando uma preocupação já ensaiada nos primeiros SICs pelos estudantes sinalizando uma concepção deste evento que se pretende diferenciada rumo à promoção de diálogos entre as produções e rejeitando a visão especializada do conhecimento que pautava o SIC até então.

O SEU, juntamente com o Raex, PIBEX e com o catálogo da extensão expressam ações oriundas do processo de afirmação da extensão na universidade que foi assumido pela PEC ao longo de sua estruturação interna. Para além dessas ações internas, identificamos no período de 2003 a 2008 intensa participação da PEC nos eventos nacionais de extensão universitária, entre eles seminários e fóruns (nacional e regional), numa ação ativa de trazer para a UFV as contribuições desenvolvidas nestes encontros. Interessante que alguns gestores levavam técnico-administrativos do setor para participar desses encontros, pois consideravam que a inserção dos mesmos nos debates conceituais da extensão auxiliaria numa melhor atuação dos mesmos frente às mudanças que precisavam ser feitas. Também foram feitas ações de apoio da PEC aos bolsistas da extensão para participarem dos congressos nacionais e latino-americanos de extensão, estratégia importante de divulgação das experiências da UFV e de compartilhamento das experiências de outras universidades.

Um marco normativo e consolidador deste processo de transição da extensão na UFV foi a aprovação da Política de Extensão Universitária da UFV em 2007. Ela amplia a política criada em 1997 (CEPE, 1997), reafirmando objetivos e estratégias de ação em prol da

extensão universitária como processo acadêmico, incentivando a participação discente e o reconhecimento das atividades de extensão como créditos acadêmicos, tendo em vista a flexibilização curricular (CEPE, 2007). Nele também está descrita a sistemática de registro dessas atividades no Raex, banco oficial da UFV, esclarecendo bases conceituais que subjazem a caracterização de um projeto ou programa de extensão, que necessariamente devem apresentar articulação com o ensino e pesquisa.

A manutenção da regularidade do Simpósio de Extensão Universitária (SEU) está entre as estratégias previstas na política de 2007, sendo definido como “*fórum máximo para discussão da extensão universitária*”. As premiações (Medalha Peter Henry Rolfs de Mérito em Extensão e o Prêmio Arthur Bernardes de Extensão concedido no SEU) também são valorizadas no documento como parte das estratégias de incentivo à prática de extensão na UFV.

A trajetória dessas ações, realizadas no âmbito da PEC, demonstra a forma como a concretização do SEU representa a culminância de um processo de reformulação do “lugar” da extensão na UFV enquanto concepção, agora entendida como parte do processo acadêmico de produção de conhecimento. Este foi um processo que teve ressonância no âmbito da gestão da extensão, consolidando a PEC como instância fomentadora de políticas de extensão na UFV, marcado pelo apoio ao desenvolvimento de projetos e programas (desenvolvidos principalmente nos departamentos) e não mais pela organização de equipe técnica para “executar” ações de extensão, como foi a experiência do PGM.

A exploração da dimensão acadêmica da extensão universitária se faz dentro de um espaço que busca demarcar uma lógica diferenciada de se conceber o processo de produção de conhecimento, mais colaborativa e formativa, em relação à lógica que regula a administração da pesquisa na universidade, mais competitiva e voltada para a ênfase à especialização do conhecimento.

Essa é uma lógica que também repercutiu em ações institucionais desenvolvidas pela PEC neste período, a começar pelos critérios de seleção de bolsas e pelas novidades introduzidas no SEU de interação dos trabalhos e que fomentou também um processo de mobilização institucional da Divisão de Extensão (DEX¹⁷⁵) com grupos envolvidos em projetos de extensão. Esta foi uma aproximação da gestão possibilitada pelo Raex e pelo catálogo de extensão que auxiliou na identificação de grupos pelos gestores para promoção de

¹⁷⁵ A DEX é o órgão responsável pelo planejamento, execução e acompanhamento das atividades de extensão da PEC. É no âmbito desse órgão que se dá a elaboração de editais internos de financiamento da extensão bem como a mobilização institucional para editais externos.

articulação entre eles. Desta prática, origina-se a construção do Programa TEIA¹⁷⁶, uma proposta que ampliou o grupo Rótula (criado por ocasião do I SEU) e que surge dentro de um contexto institucional de integração de projetos. A construção do TEIA no âmbito da gestão, reflete uma concepção na forma de operacionalizar o financiamento dos projetos de extensão, que veio do FORPROEX, via integração institucional, contrapondo-se à lógica concorrencial de financiamento de projetos de pesquisa que orienta a seleção no âmbito das pró-reitorias de pesquisa e das agências de fomento. Essa é uma orientação que tem respaldo nas políticas de financiamento da extensão universitária pelo MEC atualmente que vem priorizando a concessão de financiamento mediante propostas institucionais, forçando assim a articulação de projetos dentro da universidade a partir de campos temáticos¹⁷⁷.

Por sua dinâmica de trabalho, o TEIA trouxe influências na forma de realização do SEU, iniciando uma ação, em 2006, de levar os trabalhos deste simpósio para exposição na praça central da cidade de Viçosa, fora do espaço da universidade. Esta foi uma ação pensada como prolongamento do SEU, buscando expor para a comunidade viçosense o trabalho desenvolvido nesses projetos e ocorreu de forma relacionada à promoção de outras ações com as escolas públicas da cidade.

Tais novidades instigaram a necessidade de se promover espaços de reflexão sobre o ensino no âmbito das discussões realizadas pela comissão dos eventos¹⁷⁸ e já na segunda edição de 2007¹⁷⁹ o SIC, SEU e SIMPÓS agregaram o Simpósio de Ensino (SEN), proposta que já tinha terreno fértil na comissão dos eventos e que foi encampada por representantes da pró-reitoria de ensino (PRE).

O SEU assim, começa a compartilhar do espaço do SIC promovendo dinâmicas diferenciadas (interação dos trabalhos, sua divulgação na cidade, estímulo à participação das

¹⁷⁶ O TEIA nasceu a partir da articulação de nove projetos para solicitar financiamento do Programa de Extensão Universitária (PROEXT) do Ministério da Educação, em 2004. Desde esta data o programa TEIA vem recebendo financiamento do PROEXT e constitui um dos principais programas de extensão da UFV, abarcando mais de trinta e três projetos atualmente (Docente 9).

¹⁷⁷ O efeito dessa lógica no âmbito institucional fica mais evidente com a criação, no final de 2010, dentro da Divisão de Extensão, do Núcleo de Apoio a Programas e Projetos de Extensão (NAPE), um setor específico de acompanhamento do registro dos projetos e programas de extensão, e dos editais de financiamento. Essa é uma estrutura que deu mais centralidade ao papel da PEC como gestora de recursos para projetos e programas de extensão. Mais do que capitalizar recursos, esta unidade tem a função de construir canais de diálogo com docentes coordenadores de projetos, intercâmbio necessário na elaboração de programas institucionais da UFV que visam financiamento externo (TA5).

¹⁷⁸ Vale ressaltar que neste momento a comissão era composta por representantes da pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação, da pró-reitoria de extensão além de representantes do DCE e APG. Apesar do SIC e SIMPÓS serem organizados de forma separada do SEU, haviam encontros entre os representantes destes eventos para acordos gerais sobre o processo de operacionalização dos mesmos.

¹⁷⁹ Em 2007 foram realizadas duas edições dos eventos, uma em fevereiro e outra em dezembro, por questões de modificações do calendário devido a interdições de greve.

escolas públicas envolvidas em projetos de extensão...) e demarca um lugar que se pretende de maior interação do fazer universitário com os grupos sociais que participam dos projetos. Surge assim como um ator inquieto, que fomenta a entrada do SEN e que mais adiante vai interferir na lógica de funcionamento do SIC, evento que congrega a maioria dos trabalhos, colocando em questionamento a forma disciplinar e departamental de organização dos trabalhos em prol de uma dinâmica mais formativa e de diálogo entre os mesmos.

3.2.4 A criação do Simpósio de Ensino: a trilogia se completa no espaço dos eventos

O Simpósio de Ensino, criado em 2007, chega no cenário dos eventos buscando se firmar como um espaço para valorizar a atividade principal da universidade, o ensino. Nele os estudantes de licenciatura encontraram um espaço mais legítimo para apresentação dos trabalhos desenvolvidos em programas de bolsas de incentivo ao ensino:

O que faz criar a universidade é o ensino e não existia no simpósio de iniciação científica nenhuma referência ao ensino [...]. Então, o simpósio de ensino era equivalente ao simpósio de pesquisa na época, e que registrava e dava possibilidades de professores, pesquisadores e alunos apresentarem pesquisa em ensino. Claro que em relação à atividade de pesquisa ela não difere, mas dada a importância de ensino, e ali são dadas atividades que são estritamente de ensino como metodologias, novas práticas pedagógicas, ali o professor poderia apresentar isso (Gestor 7).

As licenciaturas sempre foram o patinho feio comparado com o bacharelado e pouco valorizado. E só existiam bolsas para pesquisa e os candidatos naturais eram mais do bacharelado. E profissionais de licenciatura vão ser profissionais de ensino... Então a ideia do simpósio de ensino foi valorizar o ensino na UFV (Gestor 7).

O SEN funcionou por apenas três edições em moldes já desenvolvidos pelo SIC, sendo contemplado inclusive com premiação específica (Prêmio Arthur Bernardes-Mérito em Ensino e Menção Honrosa em Ensino). A partir dele a ideia de desenvolvimento de projetos, mais relacionados à pesquisa e à extensão, passa a se dar também no âmbito do ensino, o que mobilizou as comissões de ensino dos departamentos¹⁸⁰ na avaliação dos trabalhos inscritos neste simpósio, introduzindo uma prática até então inexistente para essas comissões, que exerciam atividades mais relativas à organização didática e administrativa das disciplinas oferecidas pelo departamento.

¹⁸⁰ No nível departamental existem comissões de ensino, pesquisa e extensão responsáveis em aprovar e elaborar os planos anuais relativos a cada uma dessas atividades. A ação de aprovação de projetos se dava até então na pesquisa e na extensão.

Ao SEN foram canalizadas ações da Pró-reitoria de ensino em prol da visibilidade dos trabalhos desenvolvidos na universidade que tematizavam o ensino. Sua criação ocorreu no ano de inclusão da UFV no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que trouxe uma ampliação de cursos¹⁸¹ e de número de vagas em cursos existentes, além de fomentar o compromisso da instituição na promoção de ações visando a melhoria dos processos pedagógicos de ensino.

No quadro desses incentivos de políticas federais figura-se, a partir de 2008, a criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pelo CAPES, ampliando o leque de bolsas na UFV para estudantes de graduação envolvidos em atividades de ensino, antes restritas ao PET, monitoria e tutoria, tornando-se como importante programa gerador de trabalhos no SEN.

O PET - Programa de Educação Tutorial - foi o primeiro programa de bolsas de incentivo à produção acadêmica do estudante de graduação iniciado na década de 1980, um programa que possuía objetivos de ampliar a formação de estudantes, oferecendo atividades que iam além da grade curricular e era restrito a um número pequeno de bolsistas. Pela sua dinâmica, o PET veio a se configurar como um programa com objetivos ampliados e não restrito ao processo da atividade de pesquisa, podendo ser caracterizado como uma experiência de iniciação científica integrada ao ensino e à extensão (RODRIGUES, 1996). Ele é organizado por cursos¹⁸² e busca integrar atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Os programas de monitoria e tutoria da UFV¹⁸³ normalmente são identificados como atividades práticas de apoio a estudantes com dificuldades e poucos são os monitores ou tutores que transformam o processo de reflexão de sua prática em trabalho acadêmico a ser apresentado em um simpósio. Neste aspecto, os bolsistas do PIBID e do PET se fazem mais presentes nesta sistematização.

¹⁸¹ De 2007 a 2010 foram criados os seguintes cursos com o apoio do REUNI no campus Viçosa: Engenharia Química, Engenharia Mecânica, Ciências Sociais, Enfermagem, Medicina além das licenciaturas noturnas em Biologia, Física, Matemática e Química.

¹⁸² O primeiro PET criado foi para o curso de Biologia em 1985. Desde 2002 o Programa vem sendo ampliado pela CAPES e hoje se faz ativo na UFV contemplando nove cursos (Administração, Biologia, Bioquímica, Economia Doméstica, Engenharia Agrícola e Ambiental, Engenharia de Produção, Nutrição, Educação e o PET/Conexões de Saberes – Educação), cada um com uma média de 12 bolsistas.

¹⁸³ O programa de monitoria, já antigo na universidade, oferece bolsas para atuação de estudantes no apoio aos estudantes com dificuldades de aprendizado em disciplinas principalmente com alto índice de reprovação. O Programa de Tutoria (PROTUT) é uma proposta criada na UFV em 2000 com o objetivo de atender estudantes recém-ingressos na instituição visando minimizar deficiências de conhecimentos básicos às disciplinas introdutórias da graduação.

A entrada do SEN atribuiu uma configuração aos eventos (denominados de SIC, SEU e SEN) de reverência à trilogia e consolidou a articulação das três pró-reitorias (PRE, PPG e PRE) como realizadoras desta ação institucional.

Conforme assinalado por um dos gestores que atuou na condição de coordenação geral, o processo de junção de eventos foi meio que “natural”, cada um não querendo perder sua especificidade e mantendo seu nome (Gestor 5):

A gente juntou a mostra científica da pós, depois o de extensão e depois o de ensino, aí a coisa foi tomando uma proporção muito grande, era um evento do porte de um evento nacional da área científica (Gestor 5).

Essa junção também implicou numa necessidade de consensos para sua operacionalização. E a extensão foi protagonista em propor mudanças, a partir de 2008, já ensaiadas no SEU, pressionando a comissão em torno da ideia de uma maior interação e diálogo entre os trabalhos mediante criação de temas:

O que mais marcou em termos de entrada de novas discussões foi a pressão por interação temática por parte do grupo da extensão. Até então a área temática correspondia ao departamento e o desafio era criar temas (...) (Gestor 5).

A resistência a essa proposta veio por parte dos responsáveis do SIC, que congregavam muitos trabalhos em linhas de pesquisas diversas e especializadas:

Quando juntou muitos eventos, tinha uma pressão, principalmente do pessoal da extensão, de **fazer um evento de integração temático e eu fui muito resistente a isso e consegui convencer os meus parceiros de que essa era uma missão muito pesada**, porque a diversidade de pesquisa que temos na instituição, com departamentos exercendo atividades totalmente díspares, **fazer na pesquisa reuniões temáticas era uma atividade para a qual eu não estava preparada e acho que daria muito erro e eu não tinha como administrar isso para atingir o patamar dentro do que já tínhamos atingido** [...]. Então eu tinha embate com o pessoal da extensão que já tinham uma experiência de fazer temático e toda reunião batiam na mesma tecla. Na época, o SIC era umas 10 vezes maior do que o SEU [...]. Até achei interessante, mas eu via como inexequível, tive medo de desestruturar uma coisa que estava funcionando. **Tudo bem [reconheço que] era tudo nas caixinhas, nos departamentos. Mas não me senti preparada para uma tarefa deste tamanho, mas a gente reconhecia que deveria ser mais integrado** (Gestor 5).

A junção dos eventos veio acompanhada também do aumento no número de trabalhos (vide esse crescimento na **Figura 1, Anexo A**) o que gerava a preocupação mais operacional em proporcionar condições de apresentação e de avaliação para todos, mais expressa pelo coordenador geral desses eventos¹⁸⁴. Vemos assim que os eventos passaram a ter uma dimensão muito grande na universidade ao mesmo tempo que as discussões em torno de sua operacionalização fizeram emergir diferentes concepções em disputa. De um lado, os representantes do SIC se colocavam preocupados com uma organização mais disciplinar da avaliação, por outro os representantes do SEU buscavam alternativas para tornar o evento mais integrado em torno dos conhecimentos gerados nos trabalhos.

No ano de 2009, há uma mudança na gestão das pró-reitorias e na composição da comissão que organizava os eventos e são iniciadas algumas experimentações que expressam o aprofundamento do embate iniciado nos anos anteriores. Conforme depoimentos, foi neste ano que começou a ser delineada uma proposta de integração para estes eventos. Até então eles eram apenas justapostos na mesma semana, e cada pró-reitoria organizava a dinâmica de apresentação e avaliação dos trabalhos.

Um primeiro ensaio de organização de áreas temáticas para apresentação integrada dos trabalhos do SIC, SEU e SEN foi intencionado neste ano de 2009. Porém, devido a vários fatores e problemas de logística, essa primeira experimentação não teve êxito. Nas entrevistas, membros da comissão à época assumem não terem conseguido se organizar para operacionalizar tal intento, frente ao grande número de trabalhos e à complexa operação de mobilização de docentes para proceder à avaliação dos mesmos de forma integrada.

Dentro do contexto fértil de discussões realizadas na comissão que organizava os eventos em 2009, duas propostas foram ensaiadas e vingaram em edições posteriores. A primeira delas foi a criação de um espaço específico que veio a ser denominado de Seminário de Experiências em Ensino, destinado à apresentação de experiências desenvolvidas por docentes da universidade, vindo a compor anualmente a programação destes eventos desde então.

A segunda foi a inauguração da Feira do Conhecimento, uma atividade propiciada pela aprovação de projeto de divulgação científica financiado pela FAPEMIG e coordenado pela equipe de docentes e estudantes do Museu de Ciências da Terra Alexis Dorofeef. A Feira

¹⁸⁴ O coordenador da comissão dos eventos tem sido o coordenador institucional do PIBIC, um assessor da PPG, dada a quantidade de trabalhos de pesquisa inscritos no simpósio, sempre superior aos de extensão e aos de ensino.

surge como um projeto de popularização da ciência¹⁸⁵ que promoveu uma articulação com professores de vários departamentos da UFV na condução de projetos de educação científica nas escolas. O coordenador desse projeto (também coordenador do Museu Ciências da Terra) compunha na época a comissão do SIC, SEU, SEN, SIMPÓS e trouxe para ela a proposta de integrar os resultados dos trabalhos desse projeto ao evento institucional da UFV. Essa Feira veio a se tornar uma atividade realizada como parte da programação da semana nacional de ciência e tecnologia¹⁸⁶ promovida pela universidade, fortalecendo as ações com as escolas públicas iniciadas via projetos de extensão citados anteriormente.

A Feira do Conhecimento¹⁸⁷ e o Seminário de Experiências em Ensino constituem ações que passam a ser coordenadas pela pró-reitoria de ensino em edições posteriores e fortalece a presença dessa instância no espaço desses eventos. O SEN, assim, é apropriado como estratégia de reconhecimento institucional do ensino neste espaço, que apesar de ser o que menos gera trabalhos¹⁸⁸, favoreceu a disseminação de outras propostas que trazem para o primeiro plano debates sobre processos pedagógicos e de formação universitária.

¹⁸⁵ A popularização da ciência e tecnologia, entendida como elemento de inclusão social, compunha parte das estratégias de desenvolvimento das políticas governamentais de Ciência e Tecnologia no governo Lula. As ações de incentivo se dão mediante financiamento de instrumentos variados entre eles os programas de extensão universitários e museus de ciências (MOREIRA, 2006). Desde 2004 a UFV foi contemplada com financiamento para ações dessa natureza no âmbito da reestruturação e ampliação do Museu de Ciências da Terra Alexis Dorofeef, que já desenvolvia ações de capacitação de professores das escolas públicas de Viçosa. A proposta da Feira amplia os objetivos do trabalho realizado no Museu, de forma a contemplar várias outras áreas de conhecimento via articulação com docentes de diversos departamentos da UFV.

¹⁸⁶ A organização dessa semana (no mês de outubro) integra as ações coordenadas pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, desde 2004, em prol da popularização da ciência e divulgação científica. Trata-se de uma semana de referência nacional para as universidades e demais instituições educativas promoverem atividades dessa natureza. Na UFV essas ações sempre vieram em articulação com os eventos, porém adquire maior envergadura através da Feira do Conhecimento.

¹⁸⁷ Atualmente, esta Feira foi abraçada como parte das atividades coordenadas pela PRE no atual SIA e integra o calendário das escolas municipais e estaduais da cidade. Tem como tradição ser realizada na praça central de Viçosa, na semana de realização do SIA. Este vem sendo um trabalho que tem envolvido principalmente os bolsistas do programa PIBID.

¹⁸⁸ Conforme demonstrado na **Figura 1 (Anexo A)**.

3.2.5 Simpósio de Integração Acadêmica: a fusão via interação temática

A transformação do SIC, SEU, SEN, SIMPÓS em Simpósio de Integração Acadêmica¹⁸⁹ ocorre em 2010, concretizando os debates promovidos em 2009 e buscando maior apoio institucional para esse intento.

Antes do SIA, identificamos no discurso dos gestores do SIC e do SEU, principalmente, que já vinha de edições anteriores o interesse em se ter uma semana inteira¹⁹⁰, destinada exclusivamente para este evento:

A gente sempre lutou para ser uma semana. A visão que os gestores têm do processo é de que é uma semana perdida e esquece que ela seria muito proveitosa. Qual o problema de a gente parar uma semana para pensar a própria instituição no quesito ensino, pesquisa e extensão: mesas, fóruns, momentos que possam dialogar? (Gestor 6).

Eu acho inclusive que deveria parar a semana inteira para pensar a universidade, para os departamentos interagirem [...]. Eu vejo com muito bons olhos parar uns dias. Essas integrações são muito importantes e por mais tímidas que pareçam elas são muito importantes no cenário. E a gente tem que ir cultivando esse hábito e se a universidade tem esse propósito de integração, integração acadêmica não ocorre nos intervalos das aulas (Gestor 5).

A proposta de sua criação se deu de forma atrelada à fusão dos eventos sob denominação única (SIA) e à adoção da área temática como forma de organizar os trabalhos. Além disso, intencionava concretizar o anseio já de outras edições de conseguir, junto ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), a disponibilidade de uma semana inteira para sua realização, buscando dimensionar esse evento na universidade com variedades de cursos, atividades culturais e mesas de debates. Tal intento foi vetado no CEPE, justificado pelo esvaziamento que essa medida poderia promover na universidade na semana do SIA.

A aprovação do SIA no âmbito do CEPE consolida uma comissão permanente para organizar o evento composta por membros das três pró-reitorias acadêmicas (PPG, PRE e PEC), dos centros de ciências, do CEPE e das entidades estudantis de graduação (DCE) e de pós-graduação (APG) (CONSU, 2010; 2013). Essa comissão consolida a ação institucional de

¹⁸⁹ O nome foi proposto por um dos integrantes da comissão baseado na proposta já desenvolvida na UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro) denominada de Semana de Integração Acadêmica desde 2000.

¹⁹⁰ A interrupção das aulas de forma a possibilitar a participação do estudante nas atividades da programação do evento ocorre apenas por dois dias (quinta e sexta-feira).

parceria das unidades administrativas de ensino, pesquisa e extensão, iniciada quando da criação do SIC, SEU e SEN.

Em sua primeira edição o SIA é apresentado à comunidade acadêmica procurando firmar a lógica de integração que deu origem a essa nova proposta:

Neste novo formato, o Simpósio tem o objetivo de promover e consolidar a **integração entre pesquisa, ensino e extensão na UFV e se refletirá na apresentação de trabalhos de iniciação acadêmica em espaços de diálogo que possibilitem a interação temática** entre os sujeitos dessas ações nas diversas instâncias de ensino, pesquisa e extensão (SIMPÓSIO..., 2010, grifos nossos).

Neste trecho (que compõe o texto de apresentação do SIA) há um recuo no uso de termos como “iniciação científica” e “produção científica da universidade” que antes compunha a abertura dos anais dando lugar a uma referência do evento como espaço de promoção do debate sobre a produção do conhecimento em suas diversas formas mediante “*integração dos produtos e processos das iniciações acadêmicas*” (CONSU 2010;2013). O termo iniciação acadêmica¹⁹¹ surge nesta apresentação inaugurando uma forma “genérica” de referenciar a natureza dos trabalhos que compõem o evento, trabalhos estes desenvolvidos principalmente no âmbito da graduação¹⁹² e que envolvem a geração de conhecimento. Trata-se de um termo que carrega intencionalidades no sentido de demarcar uma nova forma de perceber e organizar o evento integrado em que a interação temática figura-se entre a estratégia principal de sua caracterização.

A experiência da interação temática retirou os espaços de sessões orais e de pôsteres específicos que eram organizados para os trabalhos da pesquisa (SIC e SIMPÓS), do ensino (SEN) e da extensão (SEU). Nesta nova dinâmica, a organização das sessões de apresentação leva em consideração a escolha da área temática e não o departamento de origem. Dessa forma, trabalhos de diferentes departamentos, e com diferentes enfoques dentro daquela área temática, são apresentados em conjunto.

A operacionalização da interação temática tem sido alvo de críticas principalmente por parte dos docentes avaliadores, incomodados com a avaliação de trabalhos fora de sua área específica de atuação e até mesmo dos alunos, que ficam insatisfeitos quando apresentam seu

¹⁹¹ Entende-se esse termo, desenvolvido no âmbito da comissão organizadora do SIA, como uma ampliação do conceito de iniciação científica aspecto que receberá maior atenção no item 3.2.5.1.

¹⁹² Neste evento são apresentados também trabalhos de pesquisas desenvolvidos na pós-graduação. Porém estes se dão em menor proporção em relação aos de graduação. Há também trabalhos de estudantes de ensino médio, este via apoio de bolsa a exemplo da modalidade BIC júnior (CNPq), e que também integram as chamadas iniciações acadêmicas conforme definição desse conceito no item 3.2.5.1.

trabalho para uma banca de avaliação indiferente à especificidade de sua área de conhecimento. O depoimento abaixo é ilustrativo dessa dificuldade:

Eu acho o simpósio de integração acadêmica legal, mas não do jeito que está. Eu não administraria isso, eu acho inadiministrável. **Porque você minimamente tem que integrar pessoas que falam a mesma língua, como é que você vai integrar se não falam a mesma língua, eu acho que ficou muito complicado, acho que desestimula [...]** porque a minha estudante foi apresentar o trabalho dela numa platéia totalmente estranha e que não apreciou o trabalho dela. Achei interessante se tornar simpósio de integração acadêmica, mas estamos longe de integrar eventos de natureza tão distinta (Gestor 5, grifos nossos).

A interação temática apresenta-se como o aspecto mais controverso mediado atualmente pelo SIA. A despeito das dificuldades de sua operacionalização, os embates que surgem frente a essa novidade sinaliza a presença de concepções em disputa em relação a forma de se produzir conhecimento na universidade. A interação temática enfrenta todo um aparato da dinâmica de conforto em que se realizam as atividades de pesquisa, ancoradas em ramos de saber disciplinares, bem definidos, como demonstra Bourdieu (2008):

A disciplina é um campo relativamente estável e delimitado, portanto relativamente fácil de identificar: tem um nome reconhecido escolar e socialmente [...]; está inscrita em instituições, laboratórios, departamentos universitários, revistas, instâncias nacionais e internacionais (congressos), processos de certificação de competências, sistemas de retribuição e prêmios [...] A disciplina é definida pela posse de um capital coletivo de métodos e conceitos especializados cujo domínio constitui o requisito de admissão tácito ou implícito no campo (p.92).

A lógica da especialização é que justifica o modelo acadêmico disciplinar característico do *modus operandi* da prática de pesquisa e desta forma se contrapõe a uma lógica que pretende dialogada e que pressupõe um entendimento temático do processo de produção de conhecimento, lógica que se fortalece na universidade a partir da perspectiva da extensão universitária.

Por influência do SEU, a proposta do SIA recupera intenções já ensaiadas outrora pelos estudantes nos primeiros SICs, como a interação dos trabalhos e a preocupação com a forma de se classificar as áreas de conhecimento. Vale ressaltar que nas sessões de apresentação oral dos trabalhos foi inserida a figura de um coordenador, junto dos avaliadores, responsável em conduzir as discussões e debates promovidos na sessão. Mais do

que um momento avaliativo, as sessões no SIA buscam se caracterizar como espaço de debates.

O SIA, nesta trajetória dos eventos na universidade, representa uma proposta buscando firmar as ideias de um grupo mais antenado com as discussões sobre extensão universitária e que esteve mais à frente da comissão nesse período. Neste sentido, podemos analisá-lo como um espaço institucional que vem potencializando inteirações disciplinares mediante integração das produções acadêmicas da universidade, principalmente as desenvolvidas por estudantes de graduação, processo com fortes vínculos com a entrada do debate e aprofundamento da extensão universitária na instituição iniciados principalmente a partir de 2003. Ele surge, dessa forma como uma proposta institucional de organização que encontra eco na política nacional de extensão universitária, que preconiza o desenvolvimento de ações referenciadas sempre por áreas temáticas e na defesa da interdisciplinaridade como forma propiciadora de uma visão integradora do social (FORPROEX, 2001; 2007; 2013).

Em entrevista, o coordenador¹⁹³ do primeiro SIA (também coordenador do PIBIC) assume que o contato com os representantes da extensão foi fator de influência para perceber a necessidade de modificar a lógica de funcionamento dos eventos, até então setorizados, entendendo-os como integrantes de uma mesma proposta:

Nas reuniões ficou mais claro que não fazia sentido um SIC, e sim um simpósio mais abrangente envolvendo todas as áreas, ensino e extensão. Outra coisa que eu percebi é que seria importante colocar na mesma sala gente com perfis diferentes, que ali poderia haver uma troca e eu até hoje acredito muito nisso. **Essa mistura do conhecimento ela é totalmente necessária e faz parte da função da universidade [...]. A pessoa que reclama é aquela que não percebe a dimensão do que é uma universidade** (Gestor 8, grifos nossos).

Interessante observar neste depoimento que o debate em torno do SIA levou a um debate em torno do sentido e função da própria universidade, dinâmica reveladora do potencial da extensão universitária como elemento propulsor de reconfiguração da universidade e conseqüentemente de suas dinâmicas institucionais, e o SIA constitui uma dessas dinâmicas fruto de uma reconfiguração dos antigos SIC, SEU e SEN. Aqui propositalmente não fizemos referência ao SIMPÓS, dado que o SIA trouxe poucas repercussões para este evento, gerando inclusive recuo dos trabalhos de pós-graduação

¹⁹³ Alguns entrevistados atribuem à postura desse coordenador (mais aberta e permeável às discussões trazidas pelos membros da comissão organizadora) fator fundamental no processo de criação do SIA que não encontrou resistências no âmbito da pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação para sua realização (TA1; docente 9).

inscritos¹⁹⁴. Com a extinção do SIMPÓS, a entidade representativa dos pós-graduandos (APG) não tem se mostrado muito interessada em fortalecer a participação dos trabalhos desenvolvidos no âmbito da pós-graduação no SIA. Provavelmente a lógica formativa de diálogo entre os trabalhos tem promovido o afastamento desse grupo que tendem a uma sintonia com uma lógica de avaliação entre pares, dada a natureza de maior especialização do conhecimento que embasam a maioria das pesquisas oriundas da pós-graduação. Essa tem sido uma consequência do SIA que coloca em questão o desafio de se realocar a pós-graduação neste evento.

Diferentemente dos prêmios, a dinâmica de criação (inicialmente setorizados) e de integração desses eventos, trouxe elementos de um movimento institucional instituinte na UFV em que ensino, pesquisa e extensão são vistos como dimensões do fazer universitário, perspectiva que fomenta a ideia de integração entre elas mais do que a sua setorização em atividades. Neste sentido, esta é uma dinâmica instituinte e fértil para apontar inferências mais amplas sobre o processo de vivência do princípio da indissociabilidade na UFV em suas práticas institucionais, abordado mais adiante no item 3.4.

3.2.5.1 Iniciação acadêmica: uma reconceitualização da iniciação científica

Um aspecto importante que gerou a ampliação do número de trabalhos do SIC e que também fomentou trabalhos no SEU e SEN, foi o surgimento de diferentes programas (internos e externos) de financiamento de bolsas de estudantes, similares ao PIBIC, e administrados pelas três instâncias administrativas da prática acadêmica (PRE, PEC e PPG). Estes programas ampliaram os tipos de trabalho desenvolvidos com esse incentivo e veio a ampliar o próprio conceito de iniciação científica na UFV e, dessa forma, têm sido propiciadores de um processo de integração institucional mais ampla dessa atividade na universidade (CURY, 2004). Como assinalado anteriormente, o termo “iniciação acadêmica” surge no processo de integração dos eventos SIC, SEU e SEN e se destaca pela eficácia simbólica produzida uma vez que consagra a “entrada” das três dimensões na esfera da produção do conhecimento.

A iniciação científica vem a se constituir, dada sua abrangência e crescimento, na principal forma de incentivo às atividades de formação complementar do estudante, que se fortalece no meio universitário, principalmente a partir da década de 1990, devido ao papel

¹⁹⁴ A diminuição da quantidade de trabalhos de 2009 para 2010 (vide **Figura 1, Anexo A**) deve-se em parte à redução do número de trabalhos da pós-graduação inscritos no SIA.

das agências no fomento de bolsas (e outros auxílios) para a participação de estudantes de graduação nas atividades de pesquisa da universidade. Sendo assim, as agências, aqui principalmente o CNPq, ao estabelecer normas e critérios para concessão de bolsas de iniciação científica, direta e indiretamente, delimitam e orientam a conceituação dessa atividade na universidade (RODRIGUES, 1996).

A primeira conceituação da iniciação científica por parte do CNPq ocorre em 1996¹⁹⁵ (RN 006/1996), via conceituação do próprio PIBIC:

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, é um programa centrado na iniciação científica de novos talentos em todas as áreas do conhecimento, administrado diretamente pelas instituições, voltado para o aluno de graduação, **servindo de incentivo à formação, privilegiando a participação ativa de bons alunos em projetos de pesquisa com qualidade acadêmica, mérito científico e orientação adequada, individual e continuada**, que culminam com um trabalho final avaliado e valorizado, fornecendo retorno imediato ao bolsista, **com vistas à continuidade de sua formação, de modo particular na pós-graduação** (CNPQ, 1996, grifos nossos)

Nesta conceituação, a iniciação científica aparece como uma experiência importante para a etapa da pós-graduação. Os critérios de seleção de orientadores e do estudante bolsista¹⁹⁶ buscam garantir o mérito, noção associada não somente ao mérito do projeto como também ao mérito da trajetória acadêmica do estudante e do orientador. Tais critérios interferem na forma de se conceber o conceito de iniciação científica na universidade e isso foi percebido nos discursos dos gestores, que caracterizam esta atividade como a participação de alunos de graduação (de alto rendimento acadêmico) nas diferentes etapas de uma pesquisa, sob orientação de um pesquisador de elevada titulação e com produção científica.

Estudos que abordam o estado do conhecimento sobre a iniciação científica (MASSI; QUEIROZ, 2010; CANAAN 2012) mostram que a IC tornou-se fenômeno de estudo no Brasil principalmente a partir de 2000/2001. A qualidade virtuosa da IC enquanto estratégia de fomento da atividade científica na universidade é um dos aspectos mais enfatizados nos estudos, comprovando o efeito esperado, desde as primeiras normativas do programa PIBIC, de estimular a pesquisa institucional nas universidades. O estudo de Pires (2002 apud

¹⁹⁵ Foi construída após a primeira avaliação institucional do programa realizada em 1996. Vide nota 155.

¹⁹⁶ Ao longo do percurso normativo do PIBIC (1991 a 2006) as exigências tanto para orientadores como para bolsistas sofreram modificações. Uma delas foi a retirada da exigência de alto rendimento acadêmico para estudantes (desde 2004), porém na UFV esse critério se mantém vigente em seus editais.

MASSI;QUEIROZ, 2010) demonstra como se processa esse efeito virtuoso da IC na potencialização da produção acadêmico-científica da universidade: o estímulo do orientador/docente advém do trabalho de orientação de estudantes, ação que fomenta grupos de pesquisa que, por sua vez, dá base para os programas de pós-graduação, nível de formação que consolida efetivamente a produção científica nas universidades.

Para além desse efeito estratégico do PIBIC na produção científica e na integração graduação e pós-graduação, este estudo busca problematizar e analisar as influências do PIBIC na dinâmica institucional de fomento às atividades de formação complementar¹⁹⁷ dos estudantes. Na UFV, o PIBIC é a principal referência de programa de financiamento de bolsas a estudantes e a partir do qual se cria programas similares para apoio a atividades de formação do estudante universitário.

Os programas de bolsa que surgiram no período em estudo (e que mais propiciam a apresentação de trabalhos atualmente no SIA) estão elencados no **Quadro 2, Anexo C**. Eles foram organizados tendo por referência a unidade administrativa da universidade que gerencia seu processo de seleção e acompanhamento e expressam, novamente, uma reverência à trilogia ensino, pesquisa e extensão pela forma como são distribuídos entre as pró-reitorias.

A trajetória de conquista desses programas está relacionada ao processo de conquista de fontes de financiamento mobilizado pelas pró-reitorias que passam a atuar no gerenciamento de programas de bolsas específicos, forma de atuação que vem crescendo não só na PPG, como na PEC e na PRE.

Na UFV, a iniciação científica coordenada pela Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação é uma atividade que sempre esteve atrelada ao financiamento de agências (iniciadas principalmente desde 1989 com o PIBIC e fortalecido pelo PROBIC da FAPEMIG em 1995) e ainda não teve um programa com recursos próprios da UFV. Conforme vemos no **Quadro 2 (Anexo C)**, o que se tem até hoje são parcerias com entidades privadas a exemplo da estabelecida com a Caixa Econômica Federal que financiou o Programa PIC-Caixa na UFV de 2005 a 2009¹⁹⁸, com a FUNARBE¹⁹⁹ que concede bolsas através do FUNARBIC desde 2007 e com a UFVCredi também a partir de 2007, este último restrito a estudantes dependentes de correntistas desse banco.

¹⁹⁷ Considera-se como formação complementar as atividades desenvolvidas pelos estudantes de graduação que atribuem a ele um percurso diferenciado de formação, para além do que é oferecido nas grades curriculares dos cursos.

¹⁹⁸ A partir de 2010 a Caixa passou a privilegiar o aporte de recursos para apoiar a organização do SIA e não mais a concessão de bolsas.

¹⁹⁹ Fundação Arthur Bernardes, esta é a fundação privada da UFV que gerencia recursos de convênios da universidade com outras entidades.

A partir de 2010 dois outros programas, similares ao PIBIC e financiados pelos CNPq, ampliaram o leque de bolsas administradas pela PPG: o Programa de Iniciação Tecnológica e de Inovação (PIBITI) voltado para projetos de desenvolvimento de tecnologia e inovação e o Programa Institucional de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (PIBIC-Af) que concede bolsas de IC às instituições que tenham implementado ações afirmativas para o ingresso no ensino superior.

Sob a administração da PEC, está principalmente o PIBEX, criado em 2000 e que se consolida definitivamente a partir de 2003, sendo o primeiro programa institucional criado com recursos da UFV. O ano de 2003 também foi o ano do financiamento externo por parte do MEC através do PROEXT, considerada a principal fonte de recurso de apoio à extensão nas universidades brasileiras. Ele contempla recursos não só para bolsas de estudantes como também para materiais, diárias, passagens e demais custos necessários para o desenvolvimento das atividades. A exemplo do FUNARBIC foi conquistado o FUNARBEX em 2009 para a extensão. Ainda com recurso da própria UFV foi criado o Programa Institucional de Bolsas de Cultura e Arte (PROCULTURA) em 2010 para apoio específico a projetos culturais.

Já sob a responsabilidade da PRE está o programa de monitoria, mantido com recursos da UFV, já mais antigo, e o Programa de Tutoria criado em 2000. Mantidos por financiamento externo encontram-se atualmente o PET e o PIBID, ambos financiados com recurso da CAPES. Já o Programa Institucional de Bolsas de Apoio a Projetos de Pesquisa em Ensino (PIBEN) constitui um programa institucional criado em 2010 em moldes parecidos ao PIBEX, voltado para apoiar o desenvolvimento de pesquisa em ensino de graduação. Foi criado como uma ferramenta para subsidiar a PRE na elaboração de políticas internas em prol da melhoria dos cursos de graduação da universidade. Sua criação se deu junto com o FUNARBEN, programa similar ao FUNARBIC e voltado ao ensino.

Nesta breve descrição, procuramos mostrar como que a UFV vivencia um processo de disseminação de programas (mantidos com recursos internos e fontes externas) similares ao PIBIC e coordenados pelas instâncias administrativas do ensino, da pesquisa e da extensão, resultado da ação proativa, na busca por fontes de financiamentos, das pró-reitorias.

Todos esses programas são propiciadores de atividades de formação do estudante universitário e têm sido alvo de procura por aquele estudante interessado em desenvolver uma trajetória de formação complementar à oferecida em sua grade curricular.

A iniciação científica é definida por Massi;Queiroz (2010) como um conceito:

construído nas universidades brasileiras, como uma atividade realizada durante a graduação, na qual o aluno é iniciado no “jogo” da ciência e vivencia experiências vinculadas a um projeto de pesquisa, elaborado e desenvolvido sob a orientação de um docente (p.14).

A partir dessa conceituação podemos analisar que a metodologia de funcionamento da iniciação científica vem sendo difundida pelos programas de bolsas da UFV, os quais pressupõem a introdução do estudante bolsista num projeto desenvolvido sob orientação de um docente, variando a perspectiva para a qual se direciona o objeto alvo de produção de conhecimento. Esta é uma lógica de funcionamento que, na extensão, por exemplo, inaugura sua inserção como parte do processo acadêmico de produção de conhecimento, de forma integrada à atuação docente e não mais como atividade isolada do ensino e da pesquisa e restrita à dimensão difusora de técnicas e conhecimentos.

Ao nos apropriarmos de uma análise da IC para além de sua dimensão normativa e dos objetivos esperados pelas agências de pesquisa que a financiam nas universidades, buscamos interpretá-la como componente da trajetória acadêmica dos estudantes e, portanto, como prática formativa na universidade. Nesta direção, a política institucional em curso na UFV de diversificação e ampliação de programas de bolsas dessa natureza vem demonstrando alcances e processos institucionais mais amplos que a IC vem assumindo dentro da universidade, pensada de forma associada à formação universitária. Ou seja, mais do que como medida de estímulo à prática científica, ela tem sido apontada como medida educadora na graduação (OLIVEIRA, 2010) que se pauta na vivência de um processo de produção do conhecimento de forma ativa pelo estudante (BAZIN, 1983).

A forma de se pensar a prática de IC à luz da trilogia foi um processo sinalizado pela comissão que deu origem ao SIA. No espaço de discussão deste evento ensino, pesquisa e extensão foram consideradas dimensões que se integram na prática acadêmica, todas elas relacionadas a processos de geração de conhecimento:

Os processos eram de iniciação e o fazer acadêmico compreende essas três dimensões. Então falar em iniciação acadêmica foi meio que natural pra mim. Quando a gente propôs o SIA, **a gente falava nas dimensões do fazer acadêmico, que elas têm que ser articuladas e integradas.** Então o fazer acadêmico compreende isso (Docente 9, grifos nossos).

Iniciação acadêmica surge, assim, como um termo que busca dar uma identidade unificada às atividades similares a IC, uma denominação que identifica, num patamar de

igualdade, os trabalhos desenvolvidos nas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão dentro da universidade.

Sob a perspectiva da dimensão pedagógica e formativa da prática de iniciação, o termo iniciação acadêmica pode ser interpretado como um conceito que pressupõe uma reconceituação da noção de iniciação científica. A delimitação deste novo conceito, construído neste estudo de forma articulada com a observação empírica, se dá pela explicitação de sua dimensão histórica, de sua condição relacional e da sua capacidade de generalização (BECKER, 2007). Quanto a sua dimensão histórica, iniciação acadêmica carrega em si uma síntese da experiência formativa propiciada pela vivência da iniciação científica nas universidades, dimensão que passa a ser priorizada em relação a outros aspectos propiciados pela IC. Ela traz uma reconceituação da IC e, portanto, é relacional à ela, enfatizando a natureza dessa atividade como sendo integrada à vida acadêmica do estudante. Por fim, é um termo que atribui uma generalização, pois surge exatamente no contexto de criação do SIA visando denominar as diversas atividades de formação do estudante universitário (que pressupõem uma relação ativa do mesmo no processo de produção de conhecimento) que geram “produtos” que podem ser apresentados e socializados neste evento.

A conceituação de iniciação acadêmica nos remete a uma reflexão sobre o processo específico que marca a relação do estudante com o conhecimento numa universidade. Conforme apontado por Severino (2007), no ensino superior o ensino tem seu diferencial na forma de lidar com o conhecimento que passa a ser adquirido não mais através de seus produtos (representação desses objetos) mas de seus processos (construção dos objetos a se conhecer), pressupondo a pesquisa como elemento fundamental no processo de ensino/aprendizagem.

Neste sentido, as atividades de iniciação acadêmica fomentam uma lógica de formação baseada na participação do estudante no processo de construção do conhecimento e, numa perspectiva mais crítica, e sob influência da ideia de extensão, essa experiência pode vir a se tornar uma ação pedagógica transformadora, fundamentada numa produção de conhecimentos comprometidos com o avanço das ciências e articulados aos problemas presentes na realidade social (MACCARIELLO;NOVICKI; VIEIRA DE CASTRO, 2002).

Os programas de bolsas podem ser analisados como ações que fomentam a realização de percursos diferenciados de formação, conforme temas de maior interesse do estudante. Porém, o conceito de iniciação acadêmica, como ação formativa associada ao curso, valoriza todas as trajetórias de formação dos estudantes, não restritas àqueles que possuem bolsas,

incluindo as propiciadas pelo envolvimento do estudante de forma voluntária em projetos e até mesmo no processo de elaboração do trabalho de conclusão do curso e na realização dos estágios (obrigatórios ou não). Em todas essas situações, o estudante tem a oportunidade de uma trajetória mais ativa na sua relação com o conhecimento e com o mundo profissional futuro de sua área de formação.

Nesta perspectiva, podemos analisar que o conceito de iniciação acadêmica como potencial para atribuir uma configuração mais democrática ao SIA, pois pressupõe valorização de todas as experiências formativas (e que implicam em relação ativa com o conhecimento) dos estudantes, superando, portanto, a feição mais seletiva como outrora já funcionou o SIC, ancorado numa visão específica de iniciação científica, voltada para o estímulo da produção científica na universidade e menos relacionada ao papel formativo dessa experiência na trajetória do estudante. Iniciação acadêmica carrega uma potencialidade pedagógica, que emerge nessa dinâmica institucional de integração dos eventos, ancorada nas influências trazidas pelos atores desse espaço que compartilham do debate da extensão universitária atual.

Iniciação científica e iniciação acadêmica surgem, assim, como conceitos em disputa no espaço delineado pelos eventos na trajetória institucional da UFV carregando sentidos diferenciados que se refletem na orientação de diferentes dinâmicas relativas ao processo de produção de conhecimento na graduação.

3.3 O “jogo” institucional de visibilidade da trilogia

A descrição das ações institucionais (prêmios e eventos) e das tomadas de decisão dos gestores, nos itens anteriores deste capítulo, permitiu o desenho de uma trajetória institucional que atribuiu visibilidade à trilogia ensino, pesquisa e extensão. As dinâmicas que originaram essa trajetória na instituição apresentam proximidades com a lógica de funcionamento de um campo social, tal como teorizado por Pierre Bourdieu²⁰⁰.

A noção de campo social faz perceber a trajetória delimitada por essas ações como um espaço dotado de propriedades, em torno das quais se engendram lutas por apropriação mobilizadas por grupos que ocupam diferentes posições neste espaço (BOURDIEU 1996a). As relações estabelecidas entre essas posições é que delimita este espaço ao mesmo tempo em

²⁰⁰ Reconhecemos que estas dinâmicas ocorrem dentro de um campo (acadêmico ou universitário), porém faremos uso dessa noção mais com o objetivo de apoiar uma reflexão sobre as dinâmicas apresentadas no estudo de caso do que com o objetivo de delimitar o campo em que se operam essas dinâmicas.

que mobiliza uma lógica de funcionamento dos atores análoga a de um “jogo” (BONNEWITZ, 2003). Nesta direção de análise, ensino, pesquisa e extensão podem ser vistos como dimensões do fazer universitário que ocupam posições relacionais na instituição, configurando um “jogo” de disputa por espaço institucional protagonizado (jogado) principalmente pelas instâncias gestoras dessas atividades na universidade.

A distinção, atribuída à pesquisa, é uma propriedade que está na base deste jogo e a partir da qual se identificam as demais posições ocupadas pela extensão e ensino. Constitui-se numa propriedade relacional, que só opera mediante comparação a outras que não a possui e, portanto, tem sua dimensão simbólica fundada em atos de reconhecimento (BOURDIEU 1996a).

Pelos depoimentos, vemos que as pró-reitorias, e conseqüentemente seus gestores, corporificam a hierarquização dessas atividades presente na universidade, fazendo-os agir como jogadores dentro de um espaço, movidos por força de uma relação encantada construída no jogo, denominada de *illusio*²⁰¹ por Bourdieu (1996a), relação que produz o “sentido do jogo” que faz os atores institucionais buscarem visibilidade institucional da atividade de sua responsabilidade gerencial.

Dessa forma, podemos interpretar as ações analisadas, em parte, como resultantes da configuração de um “jogo” institucional, movido por razões práticas²⁰² de busca de visibilidade das dimensões da trilogia na instituição. Neste jogo, a consagração de rituais inicialmente institucionalizados no espaço da pesquisa são disputados pelos atores da extensão e do ensino. A relação hierarquizada existente entre ensino, pesquisa e extensão é o que mobiliza o funcionamento desse jogo institucional: o prestígio atribuído a pesquisa desencadeia a mobilidade da extensão e do ensino, através de suas pró-reitorias, na conquista de ritos institucionais similares aos existentes para a pesquisa, processo esse que ficou bem evidente quando da criação do prêmio da extensão em que o gestor da extensão se posiciona incomodado com a condição da pró-reitoria de pesquisa, “*sempre sentada à direita de Deus pai*” (Gestor 2) e situa a conquista do prêmio de extensão como uma das ações tomadas para tirar a condição de “*patinho feio*” da pró-reitoria de extensão.

²⁰¹ Termo latino que vem da raiz ludus (jogo) significando estar envolvido no jogo, levar o jogo a sério (BOURDIEU, 1996a).

²⁰² Termo utilizado por Bourdieu para mostrar que as disposições dos agentes não são necessariamente racionais (a lógica do mundo prático não é o mundo da lógica lógica) e sim ajustadas às “razões práticas” que caracterizam o espaço social em que atuam (BOURDIEU, 1996a).

Por se tratar de uma análise em âmbito institucional, essas ações serão tomadas como ritos da instituição (BOURDIEU, 1996c) dado o poder de produzirem efeitos dentro da instituição, demarcando a institucionalização dessas dimensões na universidade:

[...] o ato de instituição é um ato de comunicação de uma espécie particular: ele notifica a alguém sua identidade [...]. É por intermédio do efeito de atribuição estatutária ('noblesse oblige') que o ritual de instituição produz seus efeitos mais "reais": aquele que é instituído sente-se intimado a ser conforme a sua definição, à altura de sua função (BOURDIEU, 1996c, p.101).

Os ritos analisados tiveram sua criação influenciada pelo efeito do "jogo" institucional travado pelas pró-reitorias e respectivos gestores, porém é possível identificar diferenças desse efeito em cada um desses ritos. No caso do rito de premiação, o sentido do jogo que mobilizou uma criação setorizada desses prêmios teve sua significação reforçada pela cerimônia em que ocorre, junto a outras homenagens da instituição, integrando-os como ato de culto à história e tradição da instituição marcada desde a origem pela realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Não podemos desconsiderar o equívoco que essa premiação promove na forma de pensar a prática do professor universitário, fortalecendo e incentivando uma prática setorizada das atividades e não integradas, uma consequência ainda não questionada pela instituição dado o sentido histórico de culto à tradição que essa premiação aparece revestida.

No caso dos eventos, o sentido do jogo foi ativo na constituição do SIC, SEU e SEN, porém, mais adiante, esse sentido é transformado dentro do grupo que organizava o evento vindo a priorizar a necessidade de integração dos mesmos, processo que deu origem ao SIA. Por essa característica, consideramos esse rito como instituinte, dado a potencialidade de mudança institucional trazida neste processo.

Conforme análise de Bourdieu (1996c) os ritos da instituição têm sua eficácia de ação dada pelo seu poder de nomeação. A nomeação das ações analisadas, de forma alusiva à pesquisa, à extensão e ao ensino, representa uma continuidade da organização gerencial dessas dimensões, setorizadas em pró-reitorias, ao mesmo tempo em que atribui significação institucional a elas, dada pela eficácia simbólica do uso da linguagem na criação desses ritos (BOURDIEU, 1996b).

Dentro da instituição, a nomeação confere uma essência a algo, atribui reconhecimento, objetiva um capital simbólico difuso, acumulado na rede de relações de reconhecimento e constitutivas daquele espaço (BOURDIEU, 1996c) e, dessa forma, ela

produz um efeito simbólico de demarcar as dimensões da trilogia como integrantes do projeto institucional da universidade. Sendo assim, os ritos constituem parte do processo de institucionalização dessas dimensões na universidade.

Vale ressaltar que a institucionalização constitui um processo bem mais abrangente do que apenas pela conquista desses ritos, ocorrendo de maneira diferenciada para a pesquisa, extensão e ensino. No período em estudo (a partir de 1988) a pesquisa já se figurava com um nível de institucionalização já avançado, e até mesmo dotada de prestígio, como consequência advinda da política de incentivo a esta atividade no período militar dentro das universidades. Internamente o valor atribuído à pesquisa nos critérios de pontuação da avaliação docente²⁰³ expressa a condição da pesquisa como portadora de distinção na universidade, uma qualidade que demarca a diferença dela frente às outras dimensões do fazer universitário. E, neste sentido, a criação do prêmio de pesquisa veio a se consolidar como um rito que legitimou essa distinção, dado que o rito “*tende a consagrar ou a legitimar, isto é, a fazer desconhecer como arbitrário e a reconhecer como legítimo e natural um limite arbitrário*” (BOURDIEU, 1996c, p.98).

O rito consagra a diferença, ele a institui, fazendo-a conhecer e reconhecer, e estabelece diferenças entre aqueles que sofreram o rito e os que não sofreram. Consagrar carrega o sentido de instituir socialmente, por um ato de constituição, uma diferença preexistente (BOURDIEU, 1996c). Neste sentido, o prêmio de pesquisa veio a consagrar a distinção da pesquisa em relação às demais atividades realizadas na universidade pelos professores.

Já a extensão neste período surge com fraca institucionalização²⁰⁴ na universidade, pouco valorizada na prática docente, processo que se buscou modificar a partir de 1997 pela conquista de um prêmio institucional (que valoriza os docentes envolvidos com extensão) de forma associada à demanda por uma pontuação mais justa desta atividade para efeitos de progressão na carreira docente.

Conforme definição de Saviani (2013b), institucionalizar algo está ligado à identificação de características específicas que diferenciam a atividade em questão das demais atividades às quais se achava ligada. Um processo que exige intervenção deliberada em atividades que até então se desenvolviam de maneira assistemática e indiferenciada.

²⁰³ Definidos no Regimento de Admissão, Progressão, Promoção e Aperfeiçoamento do Pessoal Docente desde 1993 (CONSU, 1996).

²⁰⁴ A institucionalização da extensão universitária, processo que passa pela sua afirmação como prática acadêmica, era um processo ainda incipiente na década de 1980 na UFV, conforme demonstrado no estudo de Neves (1993) e explicado no capítulo 2. Esforços no sentido de sua maior sistematização foram percebidos principalmente a partir da constituição da Pró-reitoria de Extensão em 1997.

Em suma, podemos dizer que, de modo geral, o processo de criação de instituições coincide com o processo de institucionalização de atividades que antes eram exercidas de forma não institucionalizada, assistemática, informal, espontânea. A instituição corresponde, portanto, a uma atividade de tipo secundário, derivada da atividade primária que se exerce de modo difuso e inintencional (SAVIANI, 2013b, p.35).

No período analisado, a pró-reitoria de extensão foi a que mais promoveu ações de intervenção deliberada, buscando dar identidade e valor às atividades de extensão que, no momento da criação das pró-reitorias, estavam pouco sistematizadas e sem uma identidade. Neste aspecto, vemos uma atuação em prol da própria institucionalização da extensão, processo que se demonstrava ainda difuso e sem uma direção muito clara, tanto conceitual como de prática. O caminho trilhado pela extensão na busca de sua institucionalização inicia com a conquista do prêmio em extensão, rito acionado com intenções de afirmar e valorizar a extensão na universidade, e depois mediante a realização de ações que adentraram na prática dos docentes e estudantes, a exemplo da conquista de programas de bolsas específico (PIBEX), da criação de sistema de registro de atividades (RAEX) e a conquista de um simpósio para expor suas “produções” (SEU). Ou seja, sua institucionalização é demarcada pela criação de um espaço acadêmico de atuação:

Entende-se como institucionalização da extensão a sua formalização como órgão da instituição para o qual se oferecem as condições indispensáveis à participação do estudante, cuja base está na criação de um espaço acadêmico para esta participação (NEVES, 1993, p.195).

Interessante observar que as ações encadeadas pelos gestores da extensão aparecem acopladas com uma intenção clara de “fazer vingar” a nova pró-reitoria frente às outras. Esta especificidade atribuiu uma feição mais dinâmica de atuação da extensão, no período analisado, buscando superar o lugar menor de extensão na prática acadêmica. Além de pouco praticada, ela ainda era pouco compreendida pela comunidade acadêmica, especialmente em relação às características apontadas pelo FORPROEX, instância que protagoniza a vanguarda das discussões sobre extensão universitária no país.

A conquista desses ritos pelo ensino (prêmio mérito em ensino e do Simpósio de Ensino), já legitimados para a pesquisa e posteriormente conquistados pela extensão, pode ser analisada como resultado do investimento em alvos existentes num jogo institucional instigado pela extensão. O ensino, a dimensão que dá origem à universidade brasileira, e sobre

a qual não há questionamento sobre seu valor e função na universidade, é exatamente a última dimensão a receber os ritos analisados neste estudo.

Posicionado como “carro chefe” na instituição, o ensino tem uma legitimidade que já está dada e suas motivações para entrar nesse jogo foram menores e menos ativas se comparadas às que foram mobilizadas pelos gestores da extensão, que buscavam firmar uma concepção de extensão enquanto prática acadêmica. Comparativamente ao ensino, a extensão desponta nesse jogo como a dimensão mais dinâmica e proativa na luta “interna” por reconhecimento no “fazer universitário”, de forma associada a um processo institucional interno de repensar sua prática enquanto concepção e gestão na universidade. Porém, o ensino, através dos gestores da PRE, vem agindo dentro desse “jogo” fomentando ações com intenções de firmar sua natureza e função na universidade. Vale ressaltar que os programas de bolsas para o ensino constituem hoje importante alvo de investimento por parte da PRE, processo que se fortalece após a criação do SEN em 2007. O PIBEN e o FUNARBEN são programas criados em 2010 numa clara intenção de fomentar estudos e pesquisas para a área de interesse do ensino de graduação na universidade. Da mesma forma, está em construção, desde 2013, no âmbito da pró-reitoria de ensino, um sistema operacional de Registro das Atividades de Ensino (RAEN), ainda não publicizado, com objetivos de capitalizar para esta instância dados sobre projetos e ações que tematizam o ensino na universidade.

Os programas de fomento às iniciações acadêmicas nas três pró-reitorias constitui elemento que, pela dinâmica de funcionamento, faz reconhecer a unidade das três pró-reitorias com o processo do fazer acadêmico. Neste sentido, podemos considerar os programas de bolsa como a porta de entrada que favoreceu construção de um diálogo das três pró-reitorias em prol de uma integração dos eventos (principalmente SIC, SEU e SEN), até então organizados de forma setorizada por essas instâncias administrativas.

A proposta de geração do SIA coloca a dimensão formativa dos eventos como o elemento unificador e que os identifica como espaço de divulgação das produções dos estudantes. A preocupação com o significado formativo do evento acaba por fazer do ensino a dimensão que reconfigurou os eventos em prol do fim de uma setorização que, aos olhos da comissão, não fazia mais sentido. O SIA, valorizando o sentido formativo do evento mais do que a avaliação setorizada dos trabalhos, induz uma dinâmica institucional que transforma o “jogo institucional” burocratizado de apologia à trilogia, trazendo para primeiro plano uma preocupação mais epistemológica de identificação dessas dimensões como parte do processo de formação do universitário.

A elaboração (e aceitação) da proposta do SIA pressupôs um entendimento coletivo dos que representavam os eventos SIC, SEU e SEN, sobre a necessidade de superar a setorização dos eventos mediante tratamento unificado dessas produções. Assim, houve um trabalho simbólico no processo de constituição do SIA, que busca desfazer a lógica (até então sectária) de destacar o ensino, a pesquisa e a extensão, em prol de um trabalho de integração:

o trabalho simbólico de constituição ou de consagração necessário para criar um grupo unido (imposição de nomes, de siglas, de signos de adesão, manifestações públicas etc.) tem tanto mais oportunidades de ser bem-sucedido quanto mais os agentes sociais sobre os quais ele se exerce estejam inclinados – por sua proximidade no espaço das relações sociais e também graças às disposições e interesses associados a essas posições – a se reconhecerem mutuamente a se reconhecerem em um mesmo projeto (político ou outro) (BOURDIEU, 1996a, p.50-51).

Por outro lado, a denominação unificadora atribuída aos eventos (SIA) gera uma alquimia simbólica que não deixa de ter a intenção de transfigurar a hierarquia existente entre as dimensões na prática diária da universidade. O SIA, neste contexto instituinte, vem a ser uma ação revestida de um nome que atribui magia igualitária a um processo real ainda com forte hierarquização no ambiente universitário:

Eu acho que a UFV é conservadora demais [...].Você fala em democratizar, de socializar, mas as pessoas morrem de medo dessas coisas. E a pesquisa ela carrega muito essa coisa. Inclusive, **o que paira na cabeça do aluno é assim: “o que é mais importante para a UFV? Ah, é a pesquisa”**. Isso para o aluno, então você imagina quando você conversa isso com o professor. **E nós vemos que é a formação o carro chefe, aí é o ensino**. Então o que é mais importante para ele [o professor] é a sua produção científica, dar aula para calouro é serviço sujo, não tem valor, é desvalorizado. **Quem é bem visto é o sujeito que tem um Lattes**. E com os professores mais envolvidos com ensino e extensão a gente não vê essa valorização. O que a gente vê na extensão é assim: o indivíduo que não se envolve com nada é ele que vai fazer parte da comissão de extensão, ou vai ser chefe de departamento... **E até hoje se você for discutir conceitos de extensão na universidade, você vai ver que as pessoas não sabem direito o que é extensão universitária**. Veem a extensão como alguma coisa que acontece das quatro pilastras pra fora. Acontece que uma boa parte disso acontece é das quatro pilastras pra dentro. **A gente ainda está, apesar de todos os avanços, no tempo das cavernas do ponto de vista de universidade** (Gestor 6, grifos nossos).

O depoimento nos remete à necessidade de considerar nesta análise não somente o jogo institucional visível mobilizado pela hierarquia dessas dimensões e que deu origem aos ritos prêmios e eventos. Concepções sobre universidade apareceram neste cenário e que serão indiciariamente abordadas no item seguinte, estas entendidas dentro de um campo em disputa em que diferentes perspectivas mobilizam o “fazer universitário”.

3.4 Universidade em movimento: concepções “em jogo”

Os processos institucionais analisados revelaram, para além do jogo institucional de apologia à trilogia, sinais de uma universidade em processo de mudança movida por tendências em disputa sobre o sentido e direção que as funções desempenham na universidade. Esta é uma reflexão ancorada na percepção do ensino, pesquisa e extensão mais pelos seus fins do que pelas atividades que nomeiam (BOTOMÉ, 1996), perspectiva que possibilitará perceber indícios do processo atual de reconfiguração dessas funções e sua relação com o princípio da indissociabilidade que qualifica a identidade da universidade brasileira.

Consideramos que essas funções mobilizam certas tendências de práticas dentro da universidade. Na UFV, conforme colocado nos capítulos anteriores, é no fim do período militar que vemos a criação de algumas ações visando atribuir identidade e sentido à trilogia para a própria universidade, historicamente funcionalizada a um projeto, externo a ela, de modernização da agricultura brasileira levada a frente por programas governamentais.

No período de 1988 a 2010 a história de constituição dos eventos de iniciação acadêmica (SIC, SEU, SEN) e sua recente configuração unificada como SIA, apresentou-se mais fértil para a análise das tendências que pautam o entendimento sobre ensino, pesquisa e extensão na UFV atualmente. Os elementos que coadunaram para a conformação do ideal de integração dos eventos, em que se mesclam influências do debate nacional (e de políticas federais) e fatores endógenos da dinâmica e história dessa instituição são os que mais trazem materialidade para a discussão deste item²⁰⁵.

²⁰⁵ Os prêmios de mérito dos docentes não serão considerados para essa discussão dado o entendimento construído sobre ele ao longo dessa dissertação mais como expressão da ritualização da trilogia sintonizada com a história da UFV do que em sintonia com os desafios postos hoje em torno da indissociabilidade das funções.

A extensão se desponta como a dimensão²⁰⁶ mais móvel neste espaço devido ao processo de institucionalização almejado, buscando uma identidade universitária, no âmbito da prática docente e do processo de geração de conhecimentos e nesta busca por institucionalização veio a se tornar lócus de mudança institucional no contexto analisado.

A identificação pelos gestores de sua defasagem conceitual em relação ao debate nacional (protagonizado pelo FORPROEX), principalmente a partir de 2003, foi fator fundamental no encadeamento de ações buscando reconfigurar a identidade da extensão na UFV (historicamente mais atrelada à feição técnica e de prestação de serviços) em prol da afirmação de sua natureza acadêmica, universitária, formativa. A partir desse contato, vê-se que há um móvel conceitual que impulsiona a projeção da extensão na UFV em ações institucionais buscando incentivar práticas comprometidas com essa nova conceituação.

Os sentidos trazidos pelos atores institucionais possibilitam reflexões sobre os sentidos que estão movimentando a universidade e as implicações desses sentidos para se pensar o fazer universitário (em sua dimensão política e epistemológica) à luz do princípio da indissociabilidade. Ao lidar com as expressões no âmbito institucional, foi possível identificar elementos que nos permitem refletir sobre a indissociabilidade em sua expressão mais básica, realizada no próprio *locus* do fazer universitário, esta entendida como próxima à relação professor-estudante (FARIA, 2001) e mediada pela relação ativa com o conhecimento. O desenvolvimento do conceito de iniciação acadêmica, que emergiu do contexto empírico, permitiu essa inferência.

As modificações na feição do SIC ao longo do período analisado, são emblemáticas para visualizar tendências sobre a forma de se conduzir processos institucionais no âmbito da pesquisa e da extensão e que aqui serão tomadas como indiciárias para uma reflexão mais ampla sobre o movimento atual da universidade, colocada ante desafios de performatividade técnica e de desempenho de seu sentido social (GOERGEN, 2006). Esta é uma categorização apropriada e que se faz operatória na identificação de diferentes perspectivas que deram dinâmica aos eventos aqui analisados.

Segundo Goergen, a universidade se depara com exigências contraditórias de operacionalização de uma instituição que se deve preservar autônoma e crítica, o que pode levar a uma instrumentalização do ensino e da pesquisa rumo à depreciação de “ *aspectos importantes das atividades acadêmicas que não se traduzem em produtos diretamente*

²⁰⁶ O uso do termo dimensão busca caracterizar ensino, pesquisa e extensão em sentido similar ao de função porém de forma comprometida com a forma como elas foram tratadas pelos depoentes dessa pesquisa que tematizaram sua indissociabilidade a partir do seu entendimento como dimensões do fazer universitário.

transferíveis para o plano da prática social (p.67)”. Para o autor, as atividades de investigação (pesquisa) e de docência (ensino) constituem o centro do compromisso social da universidade. Para tanto, questiona a tendência à performatividade das universidades, entendida como efeito, no mundo contemporâneo, da relevância do mercado como critério orientador das políticas de reforma no campo educacional.

A universidade, além de atender aos apelos mercadológicos, deve colocar-se a questão do tipo de visão humana e social que está imbricada em seu trabalho de investigação e de docência e, com isso, refletir sobre o tipo de visão social e humana que está transmitindo ou sugerindo aos seus alunos. Deve perguntar-se como se inserem na vida institucional, social e ecológica os conhecimentos e habilidades que transmite (p.84).

Entendemos por este estudo de caso que a extensão, dentro dessa acepção mais ampla da universidade, vem surgindo como a dimensão que faz revalorizar o sentido social da universidade tanto no ensino como na pesquisa, processo possível de ser percebido ao longo das modificações sofridas pelo SIC na UFV. Este se origina de uma ação política e acadêmica de estudantes do movimento estudantil da universidade na época, comprometidos em inaugurar um evento mais como espaço formativo de diálogo e debate político sobre os rumos da pesquisa na universidade do que com objetivos técnicos de exposição da produção científica desses estudantes. Posteriormente, ao ser assumido pela Pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação preocupações com a exposição e avaliação dos “produtos” foram ocupando a centralidade no processo de realização do evento, uma mudança que vem atrelada ao aumento do número de trabalhos advindo do incremento da política de incentivo à iniciação científica na década de 1990 nas universidades.

Neste quadro, percebemos que esteve em disputa de um lado fazer vingar um espaço formativo para o estudante e de outro as pressões de projeção do evento como indicador da UFV como instituição científica e competitiva. Requisitos de performatividade deste evento passam a ser o foco, organizado de forma coerente com os mecanismos de avaliação orientados pela agência financiadora do PIBIC (CNPq). Nesta transição, percebemos sintomas de uma prática da instância administrativa da pesquisa na universidade comprometida com as demandas de performatividade produtiva (VILAÇA;PALMA, 2013) trazidas pelas agências que financiam a pesquisa na universidade, esta cada vez mais capitalizada como indicadora de qualidade acadêmica.

O tamanho crescente que o SIC veio recebendo ao longo da década de 2000 tem relação com a direção e ritmo do desenvolvimento das transformações em curso no chamado sistema brasileiro de ciência e tecnologia. A iniciação científica passa a ser estratégia de incentivo crescente ao fomento à produtividade científica na universidade, e recebe também reflexos do *modus operandi* da atividade de pesquisa nas universidades, pautados em critérios de avaliação quantitativos da produção científica. Esta é uma dimensão trabalhada por Santos (2013) que alerta para o risco de incorporação de uma prática competitiva e utilitária na iniciação científica dada sua criação dentro uma cultura institucional das universidades orientada para padrões de produtividade²⁰⁷ que tendem a secundarizar seu sentido social enquanto atividade que amplia a formação do estudante de graduação.

O SIC recebeu influência dessas práticas em sua configuração após sua assunção pela PPG, expressa pela adoção de um modelo departamental e de linhas especializadas do conhecimento de organização em que o foco principal era responder ao processo avaliativo do CNPq, concepção que começa a ser alvo de críticas com a entrada do Simpósio de Extensão Universitária.

Os atores envolvidos com o debate da extensão universitária tendem a reagir à dominância da pesquisa como indicadora de qualidade da universidade, e surgem neste cenário com uma visão contra-hegemônica ao viés das políticas de incentivo à pesquisa nas universidades que moldam uma forma produtivista da instituição, vista como “mais científica (gestor 5)” do que formativa.

Essa é uma visão que orienta processos institucionais de mudança rumo ao sentido social da universidade e que se fizeram ressoar no SEU na estratégia de promoção da interação entre os trabalhos, incomodado com a especialização precoce dada ao formato do evento e que impedia o acesso a um debate mais interagido sobre o processo de geração de conhecimento na universidade, visto como necessário de ser promovido entre estudantes e avaliadores. A proposta de interação dos trabalhos não deixa de transparecer uma visão colaborativa do processo acadêmico, diminuindo a ênfase à performance avaliativa individual mediante estímulo a práticas de trocas de conhecimento e de debate associadas ao processo de avaliação dos trabalhos.

Em sua condição contra-hegemônica, o Simpósio de Extensão abriu caminho para a criação do Simpósio de Ensino, espaço institucional que possibilitou visibilidade aos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes de licenciaturas, mais desprivilegiados no SIC que

²⁰⁷ Produtividade é expressão de uma norma balizadora de critérios de avaliação da universidade e da pesquisa que atribui valor especial à publicação (VILAÇA; PALMA, 2013).

acabou por ter uma imagem associada como espaço privilegiado dos estudantes de curso de bacharelado. O SEN coloca em cena o ensino como objeto de estudo e pesquisa, mobilizando uma lógica de reflexão sobre o ensino universitário dentro do evento, historicamente identificado como espaço de desfile da pesquisa institucional, o que contribui para ampliar a feição do evento para uma lógica mais integradora da universidade como espaço de reflexão do fazer universitário como um todo.

Da mesma forma, os atores da extensão foram os que mais protagonizaram a integração dos eventos em SIA, proposta conjugada com a interação temática dos trabalhos como “fórmula” para promover troca de saberes, buscando integração mais do que a especialização do conhecimento protagonizado pelo SIC, bem como a democratização do espaço, estimulando a apresentação de trabalhos diversos, não restrito aos que são financiados por bolsas.

A emergência do conceito de iniciação acadêmica, no âmbito da comissão organizadora do SIA, revela repercussões institucionais de um processo pedagógico de se pensar a prática acadêmica pela vertente da extensão universitária, que pressupõe o repensar do fazer universitário em que o estudante e sua formação ocupam a centralidade desse repensar.

Conforme analisado por Goergen (2006), retomar o sentido social da universidade é voltar o interesse ao estudante. Os debates em torno da extensão universitária vem propiciando esse processo no estudo de caso analisado, fazendo emergir o conceito empírico de iniciação acadêmica, fonte metodológica para se pensar a formação do universitário a partir de um processo de relação ativa com o conhecimento que atribui sentido em sua formação.

Pelo viés formativo que embasou sua construção, iniciação acadêmica traz a dimensão ensino para o foco de forma integrada com as demais dimensões pesquisa e extensão, valorizando o processo de relação ativa do estudante na busca do conhecimento (pesquisa) articulada à realidade e demanda social desse conhecimento (extensão). Sendo assim a sua denominação como iniciação “acadêmica” e não “científica” não vem por acaso, dada sua intenção de valorizar o fazer universitário sob a perspectiva integrada das três dimensões:

o processo formativo do aluno (ensino) pode estar inerente, imbricado ao processo de produção do conhecimento (pesquisa) e à relação com a própria sociedade (extensão), articulando-se, pois ensino-pesquisa e extensão (REIS, 1992,p.75)

Podemos analisar os debates que fomentaram o SIA como expressão de um movimento de integração sinalizador da indissociabilidade das três dimensões, entendidas como interfaces do mesmo fazer. Neste processo, os atores envolvidos em projetos de extensão ou em sua gestão institucional (que já vinha sofrendo mudanças sob reflexo do debate nacional da extensão universitária) fizeram-se mais proativos nesta integração o que nos permite tecer possíveis relações sobre o processo de institucionalização da extensão universitária na UFV com a promoção de dinâmicas institucionais sinalizadoras da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Segundo Reis (1992), a institucionalização é uma conquista que se obtém histórica e processualmente, levada a efeito mediante práticas conduzidas por agentes/sujeitos dentro de uma instituição. No caso da institucionalização da extensão nas universidades ela se consolida como atitude e iniciativa política, num processo que implica, necessariamente, a redefinição político-filosófica e o reordenamento curricular-programático da universidade (REIS, 1992).

A adoção de práticas internas visando a “institucionalização da extensão” pelos gestores no período analisado demonstrou o caráter processual de conquista dessa institucionalização na UFV, processo ainda instituinte e que pode ser percebido na própria relação da instituição com o FORPROEX. Desde a criação desta instância (em 1987) até 1997 não verificamos ressonâncias efetivas de suas ideias nas gestões do Conselho Técnico de Extensão. Posteriormente, houve um período de embate (de 1997 a 1999), entre a concepção de extensão na UFV (mais ancorada no sentido e prática da extensão rural) e o desenvolvido no Fórum (construído num quadro de referência das ciências humanas). E, mais recentemente, a partir de 2003, vivencia-se um cenário institucional de compartilhamento das ideias desta instância, ação que gerou um processo mais intensivo rumo ao reordenamento da gestão da extensão na universidade e que se faz expressa na política de extensão construída em 2007 (CEPE, 2007).

Mais do que uma relação institucional de proximidade com o FORPRPEX, esta entidade possibilitou o apoio conceitual necessário na mobilização de ações dentro da UFV. E, dessa forma, consideramos que as ideias defendidas pelo FORPROEX - e sua ressonância nas políticas internas na UFV – podem ser tomadas como referência empírica principal na demarcação da entrada dessa instituição no debate mais amplo do princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. É pela influência dele que percebemos nas entrevistas a demarcação da necessidade de se pensar o sentido e papel da universidade, focando ensino, pesquisa e extensão como funções e não como mera atividades. A extensão,

na realidade, o debate em torno dela, é que possibilitou identificar na trajetória histórica da UFV o compartilhamento do princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão como orientador de práticas institucionais.

Esta é uma conclusão que encontra respaldo na atualização do conceito de extensão mais recente feita pelo FORPROEX, no qual o princípio da indissociabilidade é introduzido como referência na atualização de sua conceituação²⁰⁸:

A extensão universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2013, p.42)

A relação da UFV com o FORPROEX e suas ressonâncias em ações institucionais (a exemplo do SIA) sinaliza a processualidade de institucionalização da extensão na UFV. Nas palavras de Reis (1992):

Pode-se compreender a exigência da **processualidade da institucionalização da extensão no contexto da correlação de forças da universidade**. Neste sentido, ela se dá como resultante do confronto de forças, de interesses, num permanente movimento de ação/reação/ação dos interesses de grupos e sujeitos envolvidos. **Quanto maiores os espaços políticos, pedagógicos e administrativos ocupados pelos grupos de professores, técnico-administrativos e alunos comprometidos com esta visão de extensão, maior a sua institucionalização** (p.70, grifos nossos).

Nas ações analisadas foram percebidas a atuação de atores comprometidos com a sua institucionalização, processo que se fortalece no contexto de correlação de forças principalmente na constituição do SIA, espaço de ressonância institucional de uma extensão que vinha processual e historicamente conquistando sua institucionalização dentro da universidade, germinando sinais de uma universidade em transformação.

Interessante observar que a dimensão que deu sentido especial ao princípio conquistado em 1988 é a que fomenta, no âmbito micro deste estudo de caso, a prática institucional da indissociabilidade posicionando-se de forma contra-hegemônica às exigências

²⁰⁸ Vale lembrar que data de 1987 a primeira conceituação promulgada pelo Fórum de Pró-Reitores sendo assim definida “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 (FORPROEX, 2001, p.29).

de performatividade técnica (expressa nos critérios de produtividade científica adotados pelas instâncias que avaliam a universidade pela pesquisa) mobilizada pela pesquisa.

Pelas dinâmicas promovidas e analisadas neste estudo, vemos uma relação entre a institucionalização da extensão como indicadora da própria processualidade da vivência institucional do princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão pela universidade. Neste sentido, os sinais de reconfiguração da trilogia em torno do princípio da Constituição Federal de 1988 na UFV revelaram-se a partir das práticas de institucionalização da extensão universitária na UFV movidas sob influência do debate promovido e protagonizado pelo FORPROEX.

O debate da extensão veio a se constituir em *locus* de ressonância do próprio debate em torno da indissociabilidade entre as dimensões, fazendo dela a dimensão prospectiva da universidade. Institucionalizar a extensão universitária implica em valorizar as dinâmicas que ocorrem no interior da universidade e que atribuem sentido social à formação universitária. Pressupõe também ir de encontro à performance competitiva de desempenho incentivada pelos rankings classificatórios promovidos a partir de indicadores de produção científica que desconsideram as dinâmicas formativas que deram origem a esse conhecimento no interior da universidade. Tal é o cenário em disputa e que mobiliza a universidade. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão entra nesse jogo como um ideal ameaçado que, pela via da extensão universitária tem encontrado mais espaço de produzir ressonâncias em práticas institucionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O significado da expressão ensino, pesquisa e extensão constitui o foco para o qual direcionamos uma análise histórica, procurando situar sua gênese, enquanto prática institucional, no contexto particular da Universidade Federal de Viçosa e em comparação ao significado construído, no contexto nacional, como princípio que baliza atualmente o padrão de qualidade da universidade brasileira.

A adoção desse viés histórico permitiu situar a especificidade da UFV em relação às demais instituições de ensino da época de sua criação, dada a presença “precoce” das atividades de pesquisa e extensão. Esta foi uma precocidade que exigiu uma problematização a partir da configuração institucional da ESAV (1926-1948), e posteriormente da UREMG (1948-1969), considerando o quadro das relações econômicas, sociais e políticas que circunscreveu a criação e desenvolvimento dessa instituição.

Dessa forma, verificamos que a relação histórica construída pela UFV em torno das práticas de ensino, pesquisa e extensão constitui uma particularidade advinda da experiência de adaptação do modelo dos *land grant colleges* americanos no início do século XX, num contexto em que a formação moderna buscada no modelo atribuiu suporte aos propósitos do governo mineiro de modernização da agricultura. Ensino, pesquisa e extensão surgem como uma marca moderna do projeto educacional da ESAV e veio a casar com o discurso de consenso na primeira República de modernização tanto do meio rural (almejado pelas elites agrárias como fórmula de recomposição de hegemonia) quanto da própria Escola, este em sintonia com os preceitos semeados pelo Movimento da Escola Nova no Brasil. A essa inspiração inicial deve-se o desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão na ESAV num período em que as funções pesquisa e extensão ainda não se faziam integrantes das práticas das instituições de ensino superior existentes no país.

A marca de origem pautada na adaptação de um modelo americano semeou terreno para a consolidação da influência americana na instituição, processo em sintonia com as políticas educacionais e de assistência técnica conduzidas no Brasil no final dos anos 1940 nos marcos da atuação política de cooperação hemisférica dos EUA na América Latina. Este é o contexto que se ergue a UREMG que atribui estatuto universitário à antiga ESAV de forma compromissada com a criação do Serviço Oficial de Extensão Rural do Estado de Minas Gerais (ACAR) e com o fortalecimento da instituição como centro de difusão de um ideário de desenvolvimento. Nesta nova forma institucional, consolida-se o “modelo inspirador” dos *land grant colleges* sendo incisiva a cooperação internacional americana no

financiamento da estrutura necessária para o desenvolvimento das atividades de pesquisa e de extensão nesta universidade.

O contexto ideológico de modernização da agricultura embasou a direção “funcionalizada” da trilogia na UREMG, esta a serviço de um projeto de desenvolvimento econômico: ensino voltado para a formação de técnicos para o meio rural, pesquisa voltada para alimentar o quadro dos conhecimentos científicos que fortalecem o propósito da modernização e atividades de extensão em apoio ao sistema oficial de extensão em processo de consolidação no país. Ensino, pesquisa e extensão, assim, constituem termos que marcam as práticas da instituição articuladas com o sistema econômico e intenções governamentais (trilogia funcionalizada), não constituindo expressão orientadora de uma prática autônoma e crítica da universidade frente às demandas da sociedade.

Em contraponto com o contexto nacional, vimos que as funções pesquisa e extensão passaram a fazer parte da prática universitária brasileira de forma gradual. A pesquisa tem sua origem vinculada à demanda do movimento intelectual do início do século XX de crítica ao modelo essencialmente profissionalizante do ensino superior brasileiro. Porém, o início de sua institucionalização ocorre no contexto do pós-guerra, com a criação de agências de financiamento (CNPq e CAPES), acompanhando o novo padrão de gestão da produção científica e tecnológica pelo apoio e financiamento estatal. Intensificada no período militar, o investimento na pesquisa dentro da universidade trouxe consequências sobre a dinâmica universitária que passa a atribuir prestígio a esta atividade frente às demais, aspecto identificado no estudo de caso realizado.

No que tange à extensão universitária, no âmbito das formulações oficiais, vimos que esta teve, desde o Estatuto de 1931 até fins do período militar, uma história de ação “domesticadora” (GURGEL, 1986), confrontando com o sentido construído pelo movimento social protagonizado pelo Movimento de Córdoba no início do século XX na Argentina e atualizado no Brasil pela ação da UNE principalmente nos primeiros anos da década de 1960. Ao movimento social (particularmente o estudantil) devemos a entrada da extensão universitária como função política e social na universidade brasileira (FARIA, 2001), dimensão esta que, incorporada pelo movimento docente universitário no contexto da redemocratização do país, veio a se consagrar na Constituição de 1988 com a conquista do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Neste mesmo contexto, situamos a criação do Fórum de Pró-reitores de Extensão (FORPROEX) em 1987 que simboliza a assunção da extensão pela própria instituição universitária, atuando na condição de entidade responsável pela atualização e institucionalização da mesma nas IES.

Contrapondo a experiência histórica da UFV, a trajetória que levou à afirmação do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na Constituição Federal de 1988 advém de um “processo construído”, vindo a representar a síntese da luta por um ideal de universidade brasileira. A construção do princípio atribui sentido social e político à trilogia e, sendo assim, conflita com o sentido de origem da UFV, calcado na adaptação de um modelo externo e voltada para a “funcionalização” acrítica da instituição.

Partindo da constatação dessa diferenciação, consideramos que a transformação da UREMG em Universidade Federal em 1969, nos marcos das modificações advindas da Reforma de 1968, expressa o momento inicial do processo institucional vivenciado pela UFV de mediação de uma história particular de prática da trilogia com as formas oficiais de incentivo à pesquisa e extensão nas demais universidades brasileiras. Essa transformação demarcou a ampliação de cursos visando contemplar a “universalidade de campo” preconizada pela Reforma de 1968, condição que colocou a instituição frente ao desafio de pensar práticas de extensão e de pesquisa de forma mais abrangente, contemplando outras áreas do conhecimento, até então restritas ao campo das ciências agrárias. Percebemos também que foi no cenário como universidade federalizada que a trilogia se fortaleceu administrativamente em seu estatuto, em sintonia com as orientações da Reforma de 1968, via criação de conselhos para ensino, pesquisa e extensão. Para além desta ritualização administrativa, o período militar “atualizou” a funcionalização da instituição a serviço dos projetos de desenvolvimento do país, particularmente no que se refere ao projeto de modernização da agricultura, processo no qual contribuíram o fortalecimento da pesquisa científica no campo das ciências agrárias e o ensino voltado para a formação de extensionistas rurais.

Esta foi uma prática que começa a dar sinais de crise com o período da abertura política, com sintomas expressos no tratamento institucional dado à extensão. Na década de 1980, a extensão na UFV, até então predominantemente rural e orientada para “servir” ao projeto de modernização do campo, começa a ter ações buscando uma sedimentação institucional e uma identidade universitária mais abrangente (NEVES, 1993). Este foi o processo intencionado com a criação do Programa Gilberto Melo e que não teve êxito dada a marca de continuidade com uma história forte de uma prática difusionista e técnica de extensão que acabou por embasar sua concepção e prática. Sendo assim, mais do que sua criação, a crise do programa, já no final da década de 1980, sinaliza a crise da prática de extensão da UFV carente ainda de redimensionamento conceitual e institucional.

De forma concomitante nas universidades brasileiras, o período da abertura política foi marcado pela intensificação dos debates e críticas em relação às ações oficiais de incentivo à pesquisa e à extensão na universidade, a primeira por adquirir feição seletiva, restrita ao nível da pós-graduação e à mercê dos interesses governamentais de financiamento em determinadas áreas e a segunda como prática assistencialista, desgarrada do processo de formação acadêmica do estudante e esvaziada de sua função transformadora da realidade social. É no quadro dessas críticas que emerge a construção do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no contexto da constituinte de 1987 como princípio norteador de uma universidade autônoma e socialmente referenciada (MACIEL;MAZZILLI, 2010).

A análise da prática institucional na UFV no período de 1988-2010, guiada indiciariamente e cronologicamente pela história de surgimento de ações (prêmios e eventos) que proclamam reverência à trilogia, trouxe em cena repercussões tanto do sentido histórico dado à trilogia (que marca as práticas de origem da instituição) quanto da forma mais contemporânea de seu tratamento na Constituição. Pelo estudo destas ações foi possível identificar processos de continuidade e de ruptura que concorrem para sua configuração institucional atual. Marcas de continuidade se fizeram presentes na criação dos prêmios dos docentes, que reafirmam uma visão setORIZADA das dimensões da trilogia na prática docente. Já a história de constituição do SIA revelou-se como uma dinâmica institucional que aponta para a ressignificação da trilogia no âmbito da prática acadêmica trazendo para o cenário a noção de ensino, pesquisa e extensão como dimensões que compõem o “fazer universitário”.

O conhecimento sobre a forma como pesquisa e extensão foram sendo institucionalizados na universidade brasileira possibilitou identificar raízes de algumas práticas na UFV, a partir de 1988, que remetem a ressonâncias de políticas oficiais. Sendo assim, identificamos o prestígio da atividade de pesquisa na UFV no final da década de 1980 como resultante da política de investimento feito no período militar, sendo a criação do prêmio de pesquisa indicativa da qualidade de distinção que esta atividade adquire na universidade. Da mesma forma, impactos foram percebidos na política de incentivo à iniciação científica nos anos 1990 sendo incidente o seu vínculo com agências externas de financiamento (e conseqüente submissão às regras de concessão das bolsas) na configuração seletiva do acesso a essa prática dentro na universidade.

A análise desses ritos trouxe elementos vários do processo de institucionalização da extensão universitária na UFV. Apesar de presente desde a origem da instituição, a extensão, no início do período em estudo (de 1988 a 1997) estava pouco sedimentada, não integrando de fato a prática docente, agarrada numa concepção difusionista e técnica que precisava se

atualizar. Vale ressaltar que a prática histórica de extensão universitária realizada de forma fundida com o próprio serviço de extensão rural do Estado está na raiz da lógica difusionista praticada na UFV, processo este que será alvo de modificação no âmbito da gestão institucional sob influência das orientações do FORPROEX.

Na trajetória institucional abordada, a UFV saiu da condição de “pioneira” de uma prática da extensão (rural) na década de 1920 e se tornou “atrasada” frente ao debate conduzido no âmbito do FORPROEX principalmente no final dos anos 1990, situação explicada pelas diferentes vertentes de extensão que orientam cada um destes períodos. Na condição de pioneira foi posta em prática uma extensão marcada historicamente pela identidade com a significação ideológica da extensão rural. A transição desta visão de extensão para a outra significação, em sintonia com a vertente transformadora cultivada pelo movimento estudantil, deve-se à influência dos debates promovidos pelo FORPROEX que vem pautando a extensão universitária como dimensão que integra a cadeia de produção de conhecimento da universidade, devendo ser operacionalizada na própria prática acadêmica no seio da relação formativa construída entre professores, estudantes e comunidade.

O enfoque dado à dimensão institucional de configuração dos ritos revelou que a criação das pró-reitorias (de ensino, pesquisa e extensão) fomentou a demarcação de um “jogo” entre elas na busca por espaços institucionais de visibilidade da extensão e do ensino em igualdade com os já conquistados pela pesquisa. A criação de um prêmio e de um evento para cada uma dessas atividades na UFV tem sua origem no incômodo das demais pró-reitorias com o prestígio e distinção que a pesquisa passou a ter na instituição, atividade que inaugura os ritos aqui analisados. Tais ritos passaram a ser alvo de investimento pelas demais pró-reitorias, dinâmica que instaurou, no viés analítico desta pesquisa, um “jogo institucional” de afirmação da trilogia.

Este “jogo institucional” colocou em prática a preocupação com a conquista de espaços institucionais nomeados para cada uma das dimensões da trilogia. Porém, no caso dos eventos, estes sofrem uma fusão (constituição do SIA), institucionalizando um espaço de integração do ensino, pesquisa e extensão como componentes do “fazer acadêmico”.

Na trajetória destes eventos, vimos que a criação do Simpósio de Iniciação Científica (SIC) na UFV trouxe o retrato de um período de protagonismo estudantil em direção a construção, pelo viés da iniciação científica, de um debate crítico sobre os rumos da política de pesquisa desenvolvida na universidade. Tais intenções se perdem frente ao crescimento da política de incentivo da iniciação científica na universidade, o que levou à conseqüente submissão da configuração do evento aos requisitos de “performatividade técnica” das normas

do PIBIC, processo fortalecido após a assunção do evento pela pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação (PPG).

Já a geração do Simpósio de Extensão Universitária (SEU) ocorreu de forma imbricada com a transformação, no âmbito da gestão, da extensão na UFV, processo que resguardou fortes relações com as políticas de fortalecimento da extensão universitária no país no período. Foi uma ação que surgiu como parte do redimensionamento conceitual e de prática na UFV, vindo a institucionalizar a ruptura com um passado de extensão técnica para uma extensão universitária, esta entendida como dimensão integrante das atividades acadêmicas.

A entrada do Simpósio de Extensão no espaço institucional dos eventos retoma a preocupação ensaiada nos primeiros SICs pelos estudantes, buscando interagir os trabalhos no momento da apresentação, atuando assim, na vanguarda de um processo de superação das especializações disciplinares, buscando se firmar mais como um espaço formativo e de trocas de conhecimentos do que como um espaço de avaliação individual do bolsista, tal como era esperado pelas agências de fomento à iniciação científica. Sendo assim, ele se institucionaliza trazendo a lógica interativa de articulação de trabalhos em contraposição à lógica departamental e especializada que embasou a organização do SIC após sua assunção pela PPG.

A criação do Simpósio de Ensino (SEN), articulado ao SIC e ao SEU, veio a consolidar uma nova ação institucional de afirmação da trilogia, agora no espaço institucional dos eventos de iniciação. A análise da criação do SIC, SEU, SEN demonstrou a processualidade institucional que demarcou o entendimento, no ambiente universitário, do ensino, pesquisa e extensão como dimensões do “fazer acadêmico”, dinâmica que atinge seu cume com a emergência do conceito de iniciação acadêmica “nos bastidores” da criação do SIA, buscando nomear em pé de igualdade os trabalhos apresentados nestes eventos.

O conceito de iniciação acadêmica constitui fonte metodológica para se pensar o ensino na universidade, pois prevê uma relação mais democrática de acesso à experiência acadêmica de formação, atualmente marcada por uma prática seletiva de acesso restrita àqueles que são contemplados nos programas de bolsas. Diferentemente da iniciação científica, identificamos no conceito de iniciação acadêmica repercussões do sentido do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, uma vez que orienta uma formação(ensino) ativa, pautada na produção do conhecimento (pesquisa), de forma crítica e compromissada com a realidade social (extensão).

Apesar do enfoque mais institucional, a descrição das dinâmicas internas que deram origem aos eventos possibilitou identificar a presença de concepções diferenciadas em disputa relativas à prática acadêmica, sendo mais direta a disputa sobre a forma de fazer e produzir conhecimento entre os representantes da pesquisa e da extensão, a primeira valorizando a especialidade do conhecimento e práticas de avaliação individual e a segunda valorizando o caráter colaborativo de interação das produções acadêmicas.

O fortalecimento institucional de uma nova conceituação da extensão universitária, em sintonia com o FORPROEX, trouxe para o espaço institucional dos eventos preocupações em torno do processo formativo do estudante e, portanto, fez despontar o ensino como dimensão fundamental a ser priorizada de forma articulada com a pesquisa e com a extensão. Este foi um processo identificado e que tende a ser preterido diante da política atual de incentivo à pesquisa que vem se operacionalizando na universidade, uma vez que os critérios de avaliação pautados em produtividade e na competitividade caminha na direção contrária à articulação da pesquisa como processo formativo junto às demais dimensões da prática acadêmica (extensão e ensino).

Nesta direção de análise, podemos considerar que a extensão, no período analisado no estudo de caso, vem se despontando, após sua reconfiguração no âmbito da gestão, como dimensão móvel e prospectiva na UFV frente às demandas de “performatividade técnica” trazidas pelas orientações advindas da política governamental de incentivo à pesquisa na universidade. A forma de conceber o processo de produção de conhecimento (dialógica, interativa, não disciplinar) apresentou neste cenário potencial articulador para as demais dimensões (pesquisa e ensino).

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, gerado com intenções de se contrapor à operacionalização da instituição universitária a fins que a distancia do seu sentido social, é portador de um ideal que faz retomar preocupações em torno da condição da universidade como instituição social e educativa. Sendo assim, vem se firmando como um princípio contra-hegemônico frente aos critérios de ranking direcionados atualmente às universidades pautados na materialidade da produção científica e não nos objetivos e práticas formativas conduzidos pela instituição.

Tais considerações são prospectivas para se pensar o contexto atual em que verificamos ações em prol da democratização de acesso à universidade, processo ainda inicial e que vem exigindo dos gestores um repensar das práticas universitárias (seletivas e competitivas) em direção ao fortalecimento de seu sentido social pela construção de políticas efetivamente inclusivas voltadas para a formação de todos os estudantes.

Nesta direção, consideramos que esta pesquisa suscita outros estudos sobre a significação que vem sendo atribuída ao “slogan” ensino, pesquisa e extensão na prática cotidiana de professores e estudantes, entendendo que é neste âmbito que se vivencia o *locus* da indissociabilidade entre as dimensões.

Para finalizar, não poderia deixar de demarcar essa dissertação como uma interpretação do diálogo construído entre a autora deste trabalho, também atora institucional da UFV, com os atores institucionais entrevistados. O lugar ocupado como pedagoga da pró-reitoria de ensino certamente influenciou na ênfase dada ao viés mais institucional e de gestão das práticas de ensino, pesquisa e extensão apresentados no estudo de caso.

A abordagem histórica sobre a construção do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão fez despontar o entendimento acerca do sentido social do fazer universitário e alertar para o cultivo institucional diário que esse princípio demanda para que as práticas administrativas e de gestão não sucumba às demandas de performatividade técnica e operacional. A percepção desse processo, aliada ao conhecimento mais amplo sobre a história desta instituição certamente ampliam as perspectivas da minha atuação profissional nesta instituição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Denilson Santos de. **Melhoramento do homem, do animal e da semente**. O projeto político-pedagógico da Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Estado de Minas Gerais (1920-1948): organização e funcionamento. 2005. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2005.

BARBOSA, Lidiany Silva. **Roupa nova para a velha senhora agrária**: os engenheiros-agrônomo e a modernização do campo. 2004.175f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2004.

BAZIN, Maurice Jacques. O que é iniciação científica. **Revista de ensino de física**. São Paulo, vol.5, n.1, p.81-88, jun. 1983. Disponível em: <www.sbfisica.org.br/rbef/pdf/vol05a07.pdf>. Acesso em 28 de junho de 2014.

BECKER, Howard S. **Segredos e truques da pesquisa**. Tradução de Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007. 295p.

BONNEWITZ, Patrice. Uma visão espacial da sociedade: espaço e campos. In: _____. Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p.51-73.

BORGES, José Marcondes; SABIONI, Gustavo Soares; MAGALHÃES, Gilson Faria Potsch (Editores). **A Universidade Federal de Viçosa no século XX**. 2ª ed. rev. e ampl. Viçosa: Editora UFV, 2006.

BORGES, Jose Marcondes; SABIONI, Gustavo Soares (Orgs.). **Legislação de importância histórica**: Escola Superior de Agricultura e Veterinária – ESAV- 1926-1948, Universidade Rural do Estado de Minas Gerais – UREMG – 1948-1969, Universidade Federal de Viçosa – UFV – 1969-. Viçosa, MG: Editora UFV, 2010.407p.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante**: o equívoco da extensão universitária. Petrópolis: Editora Vozes; São Carlos: Editora da Universidade de São Carlos; Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1996. 248p.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 1996a. 228p.

_____. A linguagem autorizada: as condições sociais da eficácia do discurso ritual. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. Edusp,1996b, p.85-96.

_____. Os ritos da instituição. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. Edusp,1996c, p.97-106.

_____. **Para uma sociologia da ciência**. Tradução de Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2008.166p.

BRAGA, Jose Luiz. Comunicação, disciplina indiciária. **Matrizes**, São Paulo, ano 2, n. 2, p. 73-88, abr.2008.

BRASIL. Decreto nº 60.731, de 19 de Maio de 1967. **Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura**. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d60731.pdf>.> Acesso em 10 de out. 2014.

_____. Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987. **Aprova o plano único de classificação e retribuição de cargos e empregos de que trata a lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/D94664.htm.> Acesso em 20 de fev. 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 28 de marc. 2015.

BRITO, Sebastião Alípio de. Central de Experimentação, Pesquisa e Extensão do triângulo mineiro – CEPET. In: BORGES, José Marcondes; SABIONI, Gustavo Soares; MAGALHÃES, Gilson Faria Potsch (Editores). **A Universidade Federal de Viçosa no século XX**. 2ª ed. rev. e ampl. Viçosa: Editora UFV, 2006. p. 117-118.

CANAAN, Mariana Gadoni. **Quem se torna bolsista de iniciação científica na UFMG?** Uma análise de fatores que influenciam no acesso à bolsa. 2012. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2012.

CASTRO, Claudio Moura. **Ciência e Universidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.96 p.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p.295-316.

COELHO, France Maria Gontijo. **A produção científico-tecnológica para agropecuária: da ESAV à UREMG, conteúdos e significados**. 1992. 243f. Tese (Mestrado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 1992.

_____. **A construção das profissões agrárias**. 1999. 329f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1999.

COMETTI, Ellen Scopel. **A Extensão na Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa (ESAV): 1926-1948**.2005. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2005.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). Resolução Normativa, RN-005/1993. Normatiza o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC.Brasília: CNPq, 1993.

_____. Resolução Normativa, RN-013/1994. Normatiza o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC.Brasília: CNPq, 1994.

_____. Resolução Normativa, RN-006/1996. Normatiza o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC. Brasília: CNPq, 1996.

_____. Resolução Normativa, RN-014/1997. Normatiza o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC. Brasília: CNPq, 1997.

_____. Resolução Normativa, RN-007/2001. Normatiza o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC. Brasília: CNPq, 2001.

_____. Resolução Normativa, RN-015/2004. Normatiza o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC. Brasília: CNPq, 2004.

CUNHA, Luiz Antônio. **Universidade crítica**: o ensino superior na república populista. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983. 260p.

_____. **A Universidade Reformanda**. O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. 332p.

_____. Nova Reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.101, p.20-49, jul.1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 88, p. 777-793, nº Especial, Out. 2004.

FARIA, Dóris Santos de. Construção conceitual da extensão universitária: uma conclusão des-autor-izada. In: _____ (Org.). Construção conceitual da extensão universitária na América Latina. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. UDF: construção criadora e extinção autoritária. In: MOROSINI, M. (Org.). **A Universidade no Brasil**: concepções e modelos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 53-70.

FERNANDES, Ana Maria. **A construção da ciência no Brasil e a SBPC**. 2ª ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2000. 292p.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Plano Nacional de extensão universitária**. Ilhéus: Editus, 2001. 65p. (Coleção extensão universitária; v.1).

_____. **Extensão universitária**: organização e sistematização. Organização: Edison José Correa; Coordenação Nacional do FORPROEX. Belo Horizonte: COOPMED, 2007. 112p.

_____. **Política nacional de extensão universitária**. Porto Alegre: UFRGS, 2013. 74p.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário In: _____. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução: Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das letras, 1989, p.143-179.

GOERGEN, Pedro. Universidade e compromisso social. In: RISTOFF, Dilvo.; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). **Universidade e compromisso social**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p.65-95.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão universitária: comunicação ou domesticação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados: Universidade do Ceará, 1986. 182p.

_____. A construção do conceito de extensão universitária na América Latina. In: FARIA, Dóris Santos de (Org.) **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. pp.13-27.

LEAL, Graça Soares Floresta. **O ensino acadêmico de extensão rural na Universidade Federal de Viçosa**. 1993. 137f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 1993.

LIMA, Antônio Luiz de. **Da Acar à Emater-MG: análise crítica da dinâmica de um sistema de extensão**. 1985. 89 f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 1985.

LOPES, Maria de Fátima. **O sorriso da paineira: construção de gênero em Universidade Rural**.1995. 332f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional da Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos et al. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. São Paulo: Cortez, 1987. 232 p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPE, 1986. 99p.

MACCARIELLO, Maria do Carmo M.M.; NOVICKI, Victor e VIEIRA DE CASTRO, Elza Maria Neffa. Ação pedagógica na iniciação científica. In: CALAZANS, J. (Org.). **Iniciação científica: construindo o pensamento crítico**. São Paulo: Cortez, 2002.p. 79-115.

MACIEL, Alderlândia da Silva. **O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: um balanço do período 1988-2008**. 2010. 195f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2010.

MACIEL, Alderlândia da Silva, MAZZILLI, Sueli. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: percursos de um princípio constitucional. In: Reunião Anual da ANPED, 33.,2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/tp33.htm#gt11>>. Acesso em: 17 de jul. 2013.

MAGALHÃES, Gilson Potsch Faria. Fatos Históricos. Criação da Universidade Rural do estado de Minas Gerais – UREMG – e sua história. In: BORGES, José Marcondes; SABIONI, Gustavo Soares; MAGALHÃES, Gilson Faria Potsch (Editores). **A Universidade Federal de Viçosa no século XX**. 2ª ed. rev. e ampl. Viçosa: Editora UFV, 2006. p. 94-113.

MAGNANI, Ivetti. Ensino, pesquisa e extensão e a nova tipologia do ensino superior brasileiro. In: Reunião Anual da ANPED, 25., Caxambu, 2002. **Anais...** Caxambu: ANPEd,

2002 Disponível em: <<http://25reuniao.anped.org.br/tp25.htm#gt11>>. Acesso em 10 de ago. 2013.

MARQUES, Evair Aparecida et al. Ensino e pesquisa na universidade: questão de lei ou de visão de mundo? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.69, p.5-16, maio 1989.

MAZZILLI, Sueli. **Ensino, pesquisa e extensão: uma associação contraditória**. 1996. 231f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Carlos, São Carlos, SP, 1996.

_____. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempo de redemocratização do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-RBPAE**, v.27, n.2, p.205-221, maio/ago 2011. Disponível em: <<http://seer.dev.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/24770>> Acesso em: 17 de jul. 2013.

MENEGHEL, Stela Maria. A crise da universidade moderna no Brasil. In: Reunião Anual da ANPED, 25., 2002. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2002. Disponível em; <http://25reuniao.anped.org.br/tp25.htm#gt11>. Acesso em 10 de fev. 2014.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de Andrade. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.4, p.269-280, maio/ago. 2009.

MOREIRA, Ildeu de Castro. A inclusão social e a popularização da ciências e tecnologia no Brasil. **Inclusão Social**, vol.1, n.2, p.1-6, 2006.

MORENO, Andrea. Como a extensão na UFV precisa mudar para inserir-se no debate nacional. **Jornal da UFV**. Viçosa, 31 out. 2003, Opinião, p.2.

_____. Entrevista concedida ao Jornal da UFV. **Jornal da UFV**. Viçosa, dez. 2004, Opinião, p.7.

MOROSINI, Marília Costa (Coord. E Org.) **Educação Superior em periódicos nacionais (1968-1995)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2001. 194p. (Série Estado do Conhecimento, n.3).

MOTOYAMA, Shozo. **50 anos do CNPQ: contados pelos seus presidentes**. São Paulo: FAPESP, 2002.720 p.

NEVES, Lúcia Fernandes. **A extensão universitária como prática institucional: o caso da Universidade Federal de Viçosa**. 1993. 415 f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 1993.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de Extensão Universitária Brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

OLIVEIRA, Antônio Gonçalves de. **Origem e evolução da extensão rural no Brasil: uma análise histórico-crítica**. 1987.138f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 1987.

OLIVEIRA, Elizângela Lizardo. **A formação científica do jovem universitário**: um estudo com base no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). 2010. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2010.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. A organização da universidade para a pesquisa. In: SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Cláudio de Moura (Orgs.). **Pesquisa universitária em questão**. Campinas: Editora da Unicamp, Ícone Editora, CNPq, 1986a.p.53-80.

_____. A burocratização da universidade. **Educação Brasileira**, v. 8, n.17, p.55-78, 1986b.

POUPART, Jean. A entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p.215-253.

QUEIROZ, Rose Mary Ferreira Diniz. **A evolução do ensino superior agrícola no Brasil e a sua contribuição ao desenvolvimento**: o caso de Viçosa-MG. 1980. 253 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1980.

REIS, Renato Hilário dos. A institucionalização da extensão. **Revista Educação Brasileira**, vol.14, n.28, jan/jun 1992. p.67-81.

RESENDE, Carlos Alberto Freire. **Mudança organizacional – Análise de um programa de extensão universitária**. 1989. 188f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 1989.

RIBEIRO, Maria das Graças Martins. Caubóis e capiras. Os *land grant colleges* e a Escola Superior de Agricultura de Viçosa. **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n.19, p.105-120, abr. 2006.

_____. Educação superior e cooperação internacional: o caso da UREMG (1948-1969). **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, UFMS, n.25,p.50-63, jan/jun 2007.

ROCHA, Lúcia Maria da Franca; et al. A relação pesquisa/ensino nas instituições de ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n.67, p.5-51, jan./abr.1986.

RODRIGUES, Maria Margarida Pereira. Iniciação científica: o que dizem as agências de fomento? In: BONFIM, Elizabeth de Melo (Org.). **Formações em psicologia: pós-graduação e graduação**. 1ed. Belo Horizonte: ANPEPP/UFMG, 1996, v. 1, p. 103-116. Disponível em <www.infocien.org/Interface/Colets/v01n08a11.pdf>. Acesso em 27 de junho de 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da ideia de universidade à universidade das ideias. In: _____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2008.p.187-233.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.24, n.83, p.627-641, ago. 2003.

SANTOS, Silvia Alves dos. **Mudanças na graduação na universidade pública: a nova prática da iniciação científica.** 2013. 124 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2013.

SANTOS, Solange et al. Análise da oferta de projetos de pesquisa e da distribuição e classificação dos trabalhos publicados nos Simpósios de Iniciação Científica da UFV. In: SIMPÓSIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFV, 5., 1995, Viçosa. **Resumos...** Viçosa: UFV, 1995. p.209.

SANTOS, Solange, CORRÊA, Ronan, ROTHMAN, Franklin. Desenvolvimento de um modelo de resumo para os simpósios de iniciação científica da UFV. In: SIMPÓSIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFV, 6., 1996a, Viçosa. **Resumos...** Viçosa: UFV, 1996a, p.292.

_____. Produção e dinâmica da iniciação científica na UFV: sugestões de alunos e professores ao processo de seleção. In: SIMPÓSIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFV, 6., 1996b, Viçosa. **Resumos...** Viçosa: UFV, 1996b. p.293.

_____. Evolução dos Simpósios de Iniciação Científica na UFV. In: SIMPÓSIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFV, 7., 1997, Viçosa. **Anais...** Viçosa: UFV, 1997, p.291.

SAVIANI, Dermeval. Instituições Escolares no Brasil: a questão da reconstrução histórica. In: _____. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013a. p.45-60.

_____. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. In: SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013b. p.33-44.

SCHWARTZMAN, Simon. **Formação da comunidade científica no Brasil.** São Paulo: Ed. Nacional; Rio de Janeiro: Financiadora de Estudos e Projetos, 1979. 481 p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.

SILVA, Fabrício Valentim da. **Ensino agrícola, trabalho e modernização no campo: a origem da Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Estado de Minas Gerais (1920-1929).** 2007. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2007.

SILVA, Gustavo Bianchi. **A ciência em rede: os vínculos entre instituições e cientistas no contexto da modernização da agricultura (1958-1973).** 2014. 146f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2014.

SILVA, Uíara Maria da. **Extensão universitária: a interação do conhecimento na semana do fazendeiro – UFV.** 1995. 199p. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 1995.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária**. Campinas: Editora Alínea, 2000.138p.

TRILOGIA. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3ed.Curitiba: Positivo, 2004. p.1993.

VIDAL, Maria Marlene Praciano. **Análise de um programa de extensão universitária como difusora de tecnologia agropecuária: o caso do Programa Gilberto Melo da UFV**. 1987. 101 f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 1987.

VIEIRA, Sofia Lerche. 1968: a reforma que não terminou. **Educação Brasileira**, Brasília, n.64 v.32, p.79-106, jan/jun. 2010.

VILAÇA, Murilo Mariano; PALMA, Alexandre. Diálogo sobre cientometria, mal-estar na academia e a polêmica do produtivismo. **Revista Brasileira de Educação**. n.53, v.18, p 467-500, abr-jun, 2013.

DOCUMENTOS DA UFV CONSULTADOS

CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (CEPE). **Resolução nº 05/1997. Aprova a política de extensão da UFV**. 02 de maio de 1997.

_____. **Resolução nº 07/2007. Aprova a política de extensão da UFV**. 05 de dezembro de 2007.

CONSELHO TÉCNICO DE PESQUISA. PROCESSO UFV N°87-08472. **Criação de uma dignidade universitária**. 05 de agosto de 1987. 14p.

CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. **Resolução nº01/1988. Regimento da Medalha de Ouro Peter Henri Rolfs do Mérito em Pesquisa**. 1988a.

_____. **Resolução nº04/1988. Aprova o Regimento de Admissão, Promoção e Aperfeiçoamento do Pessoal Docente**. 1988b.

_____. **Resolução nº03/1993. Determina critério de avaliação de desempenho dos docentes**.

_____. **Resolução nº09/1996. Regimento da Medalha José Valentino da Cruz (Candinho)**. 1996a.

_____. **Resolução nº14/1996. Aprova alterações no Regimento de Admissão, Promoção e Aperfeiçoamento do Pessoal Docente**. 1996 b.

_____. **Resolução nº07/1999. Cria a Medalha de Ouro Peter H. Rolfs do Mérito em Extensão**.

_____. **Resolução nº13/2000. Cria a Medalha de Ouro Peter H. Rolfs do Mérito em Ensino.**

_____. **Resolução nº13/2004. Aprova o regimento interno da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura e órgãos vinculados.**

_____. **Resolução nº07/2008. Ratifica o Regimento da Medalha Bello Lisboa aprovado em 10 de maio de 1985.**

_____. **Resolução nº06/2009. Regulamento da Medalha de Ouro Peter Henri Rolfs do Mérito Administrativo.**

_____. **Resolução nº15/2010. Cria Comissão Permanente para o SIA/UFV.**

_____. **Resolução nº04/2013. Estabelece orientações para o planejamento, execução e acompanhamento das atividades do SIA-UFV.**

EXTENSÃO NA UFV! EU PARTICIPO. Viçosa, MG: DEX/UFV, 2004; 2006; 2008.

INFORMATIVO UREMG. Viçosa, MG: Imprensa Local. 1965 a 1968.

JORNAL DA UFV. Viçosa, MG: Imprensa Universitária. 2003 a 2005.

MINAS GERAIS. Lei nº 761, de 6 de setembro de 1920 – Autoriza o governo a criar, no Estado, uma Escola Superior de Agricultura e Veterinária. In: BORGES, Jose Marcondes; SABIONI, Gustavo Soares (Orgs.). **Legislação de importância histórica:** Escola Superior de Agricultura e Veterinária – ESAV- 1926-1948, Universidade Rural do Estado de Minas Gerais – UREMG – 1948-1969, Universidade Federal de Viçosa – UFV – 1969-. Viçosa, MG: Editora UFV, 2010. p. 14.

_____. Decreto nº 7.323, de 25 de agosto de 1926. Aprova o Regulamento da Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Estado. In: BORGES, Jose Marcondes; SABIONI, Gustavo Soares (Orgs.). **Legislação de importância histórica:** Escola Superior de Agricultura e Veterinária – ESAV- 1926-1948, Universidade Rural do Estado de Minas Gerais – UREMG – 1948-1969, Universidade Federal de Viçosa – UFV – 1969-. Viçosa, MG: Editora UFV, 2010. p. 20-51.

_____. Decreto nº 7.461, de 21 de Janeiro de 1927. Aprova o Regulamento da Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Estado. In: BORGES, Jose Marcondes; SABIONI, Gustavo Soares (Orgs.). **Legislação de importância histórica:** Escola Superior de Agricultura e Veterinária – ESAV- 1926-1948, Universidade Rural do Estado de Minas Gerais – UREMG – 1948-1969, Universidade Federal de Viçosa – UFV – 1969-. Viçosa, MG: Editora UFV, 2010. p. 52-81.

_____. Decreto nº 10.154, de 15 de dezembro de 1931. Dá a nova organização a Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Estado de Minas Gerais. In: BORGES, Jose Marcondes; SABIONI, Gustavo Soares (Orgs.). **Legislação de importância histórica:** Escola Superior de Agricultura e Veterinária – ESAV- 1926-1948, Universidade Rural do Estado de Minas Gerais – UREMG – 1948-1969, Universidade Federal de Viçosa – UFV – 1969-. Viçosa, MG: Editora UFV, 2010. p.90-119.

_____. Lei nº 272 de 13 de novembro de 1948 - Cria a Universidade Rural de Minas Gerais. In: BORGES, Jose Marcondes; SABIONI, Gustavo Soares (Orgs.). **Legislação de importância histórica:** Escola Superior de Agricultura e Veterinária – ESAV- 1926-1948, Universidade Rural do Estado de Minas Gerais – UREMG – 1948-1969, Universidade Federal de Viçosa – UFV – 1969-. Viçosa, MG: Editora UFV, 2010. p. 135 a 138.

_____. Estatuto da Universidade Rural de Minas Gerais, aprovado pelo decreto nº 3.292 de 25 de maio de 1950. In: BORGES, Jose Marcondes; SABIONI, Gustavo Soares (Orgs.). **Legislação de importância histórica:** Escola Superior de Agricultura e Veterinária – ESAV- 1926-1948, Universidade Rural do Estado de Minas Gerais – UREMG – 1948-1969, Universidade Federal de Viçosa – UFV – 1969-. Viçosa, MG: Editora UFV, 2010. p.142-160.

_____. Decreto nº 8.143 de 1º de fevereiro de 1965. Dispõe sobre a organização da Universidade Rural do Estado de Minas Gerais. In: BORGES, Jose Marcondes; SABIONI, Gustavo Soares (Orgs.). **Legislação de importância histórica:** Escola Superior de Agricultura e Veterinária – ESAV- 1926-1948, Universidade Rural do Estado de Minas Gerais – UREMG – 1948-1969, Universidade Federal de Viçosa – UFV – 1969-. Viçosa, MG: Editora UFV, 2010. p.201-224.

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA. PROCESSO UFV Nº 004912/1999. **Criação da Medalha de Ouro Peter H. Rolfs de Mérito em Extensão.** 14 de junho de 1999. 4p.

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO. PROCESSO UFV Nº 013828/2010. **Criação da Comissão Permanente do SIA.** 02 de setembro de 2010.

RELATÓRIO DE ATIVIDADES DA UFV. Viçosa, MG: UFV, 1976 a 2010.

SIMPÓSIO DA PESQUISA NA UFV, 1., 1988, Viçosa. **Resumos...** Viçosa: UFV, 1988.

SIMPÓSIO DA PESQUISA NA UFV, 2., 1990, Viçosa. **Resumos...** Viçosa: UFV, 1990.

SIMPÓSIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFV, 1., 1989, Viçosa. **Resumos...** Viçosa: UFV, 1989.

SIMPÓSIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFV, 2.; SIMPÓSIO MINEIRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 1., 1991, Viçosa. **Resumos...** Viçosa: UFV, 1991.

SIMPÓSIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFV, 3., 1993, Viçosa. **Resumos...** Viçosa: UFV, 1993.

SIMPÓSIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFV, 4., 1994, Viçosa. **Resumos...** Viçosa: UFV, 1994.

SIMPÓSIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFV, 5., 1995, Viçosa. **Resumos...** Viçosa: UFV, 1995.

SIMPÓSIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFV, 6., 1996, Viçosa. **Resumos...** Viçosa: UFV, 1996.

SIMPÓSIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFV, 7., 1997,Viçosa. **Resumos...** Viçosa: UFV, 1997.

SIMPÓSIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFV, 8., 1998,Viçosa. **Resumos...** Viçosa: UFV, 1998.

SIMPÓSIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFV, 9., 1999,Viçosa. **Resumos...** Viçosa: UFV, 1999.

SIMPÓSIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFV, 10., 2000,Viçosa. **Resumos...** Viçosa: UFV, 2000.

SIMPÓSIO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UFV, 1., 2001. Viçosa. **Resumos...** Viçosa: UFV, 2001.

SIMPÓSIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFV, 11.; MOSTRA CIENTÍFICA DA PÓS,1., 2002,Viçosa. **Resumos...** Viçosa: UFV, 2002a.

SIMPÓSIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFV,12.; MOSTRA CIENTÍFICA DA PÓS,2., 2002,Viçosa. **Resumos...** Viçosa: UFV, 2002b.

SIMPÓSIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFV, 13.; MOSTRA CIENTÍFICA DA PÓS,3.,2003,Viçosa. **Resumos...** Viçosa: UFV, 2003. 1 CD-ROM.

SIMPÓSIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFV, 14.; MOSTRA CIENTÍFICA DA PÓS,4.; SIMPÓSIO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., 2004,Viçosa. **Resumos...** Viçosa: UFV, 2004. 1 CD-ROM.

SIMPÓSIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFV, 15.; MOSTRA CIENTÍFICA DA PÓS, 5.; SIMPÓSIO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 3., 2006,Viçosa. **Anais eletrônicos...** Viçosa: UFV, 2006. Disponível em: <<http://www3.dti.ufv.br/sia/vicosas/2014/informacoes/edicoes-antiores>>. Acesso em: 13 ago.2014.

SIMPÓSIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFV, 16.; MOSTRA CIENTÍFICA DA PÓS,6.; SIMPÓSIO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 4., 2007,Viçosa. **Anais eletrônicos...** Viçosa: UFV, 2007a. Disponível em: <<http://www3.dti.ufv.br/sia/vicosas/2014/informacoes/edicoes-antiores>> Acesso em: 13 ago.2014.

SIMPÓSIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFV, 17.; MOSTRA CIENTÍFICA DA PÓS,7.; SIMPÓSIO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 5.; SIMPÓSIO DE ENSINO, 1., 2007,Viçosa. **Anais eletrônicos...** Viçosa: UFV, 2007b. Disponível em: <<http://www3.dti.ufv.br/sia/vicosas/2014/informacoes/edicoes-antiores>> Acesso em: 13 ago.2014.

SIMPÓSIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFV, 18.; MOSTRA CIENTÍFICA DA PÓS,8.; SIMPÓSIO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 6.; SIMPÓSIO DE ENSINO, 2., 2008,Viçosa. **Anais eletrônicos...** Viçosa: UFV, 2008. Disponível em: <<http://www3.dti.ufv.br/sia/vicosas/2014/informacoes/edicoes-antiores>>. Acesso em: 13 ago.2014.

SIMPÓSIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFV, 19.; MOSTRA CIENTÍFICA DA PÓS,9.; SIMPÓSIO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 7.; SIMPÓSIO DE ENSINO, 3., 2009,Viçosa. **Anais eletrônicos...** Viçosa: UFV, 2008. Disponível em: <<http://www3.dti.ufv.br/sia/vicosa/2014/informacoes/edicoes-antiores>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

SIMPÓSIO DE INTEGRAÇÃO ACADÊMICA, 1., 2010,Viçosa. **Anais eletrônicos...** Viçosa: UFV, 2010. Disponível em: <<http://www3.dti.ufv.br/sia/vicosa/2014/informacoes/edicoes-antiores>>. Acesso em: 13 ago.2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Estatuto de 1970. In: BORGES, Jose Marcondes; SABIONI, Gustavo Soares (Orgs.). **Legislação de importância histórica:** Escola Superior de Agricultura e Veterinária – ESAV- 1926-1948, Universidade Rural do Estado de Minas Gerais – UREMG – 1948-1969, Universidade Federal de Viçosa – UFV – 1969-. Viçosa, MG: Editora UFV, 2010, p.294-316.

_____. Portaria nº 465 de 1º de junho de 1978. Estatuto de 1978. In: BORGES, Jose Marcondes; SABIONI, Gustavo Soares (Orgs.). **Legislação de importância histórica:** Escola Superior de Agricultura e Veterinária – ESAV- 1926-1948, Universidade Rural do Estado de Minas Gerais – UREMG – 1948-1969, Universidade Federal de Viçosa – UFV – 1969-. Viçosa, MG: Editora UFV, 2010, p.320-341.

_____. Estatuto da Universidade Federal de Viçosa. 2000. In: BORGES, Jose Marcondes; SABIONI, Gustavo Soares (Orgs.). **Legislação de importância histórica:** Escola Superior de Agricultura e Veterinária – ESAV- 1926-1948, Universidade Rural do Estado de Minas Gerais – UREMG – 1948-1969, Universidade Federal de Viçosa – UFV – 1969-. Viçosa, MG: Editora UFV, 2010, p.390-403.

ANEXO A

Quadro 1 – Relação dos Simpósios da UFV (1989-2010)

Ano	Nome/Edição do Evento	Tema do Evento	Sistema de classificação dos resumos
1989	I Simpósio de Iniciação Científica da UFV	Iniciação Científica: seus rumos e sua importância na aquisição de novos conhecimentos	Livre. Área temática indicada pelos autores
1991	II Simpósio de Iniciação Científica da UFV I Simpósio Mineiro de Iniciação Científica	Por uma política de Iniciação Científica para as universidades	Sistema de classificação das áreas de conhecimento da FAPEMIG
1993	III Simpósio de Iniciação Científica da UFV	Por uma pesquisa de qualidade voltada para a sociedade	Sistema de classificação do CNPq
1994	IV Simpósio de Iniciação Científica da UFV	Iniciação Científica e Desenvolvimento Nacional.	Áreas de conhecimento dos Centros de Ciências da UFV
1995	V Simpósio de Iniciação Científica da UFV	O papel da iniciação científica na universidade pública	Sistema de classificação do CNPq com ajustes sugeridos no estudo de Santos et al (1995)
1996	VI Simpósio de Iniciação Científica da UFV	Educação, ciência e transformação social	Sistema de classificação do CNPq com ajustes sugeridos no estudo de Santos et al (1995)
1997	VII Simpósio de Iniciação Científica da UFV	A política nacional de ciência e tecnologia	Sistema de classificação do CNPq com ajustes sugeridos no estudo de Santos et al (1995)

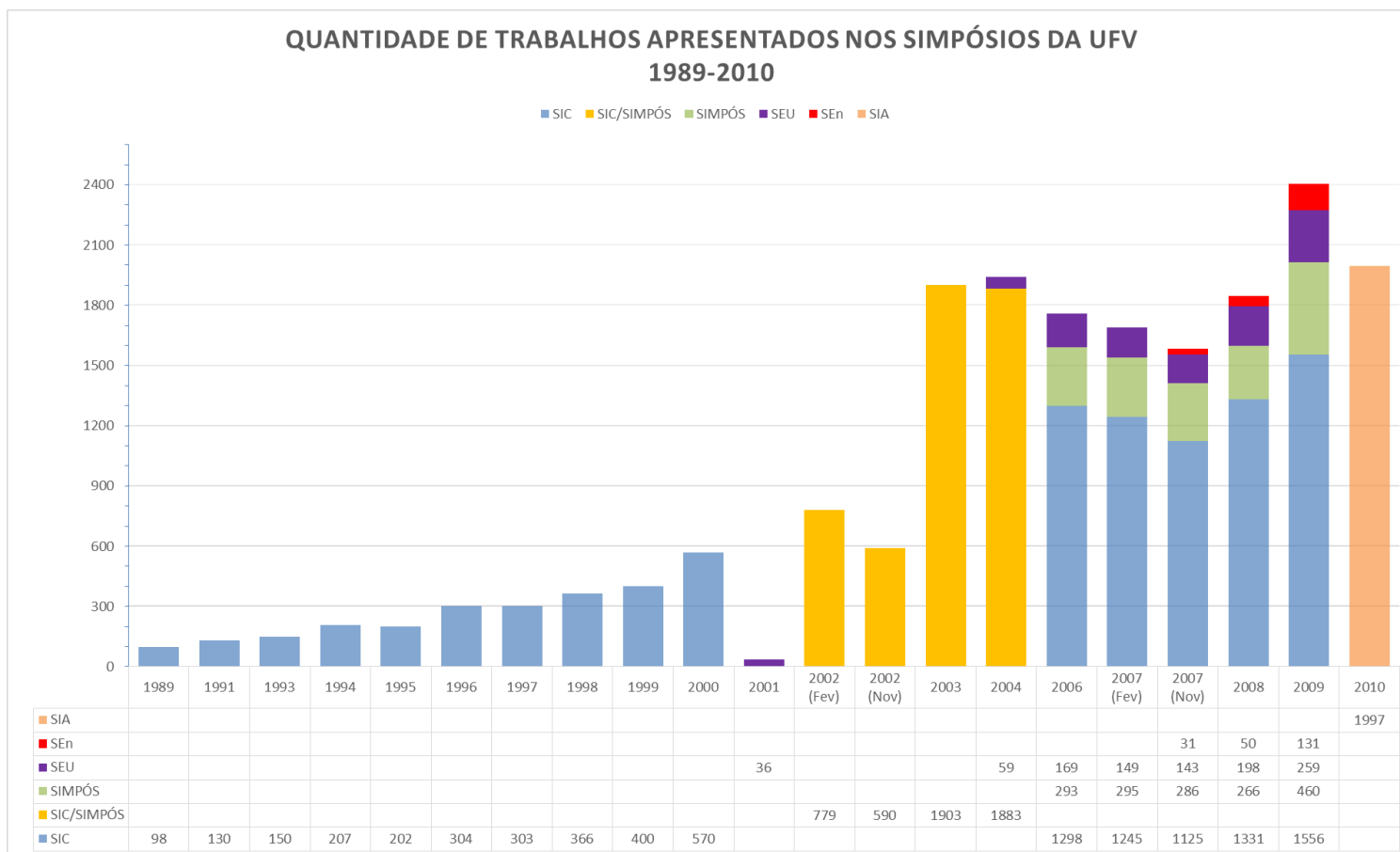
Ano	Nome/Edição do Evento	Tema do Evento	Sistema de classificação dos resumos
1998	VIII Simpósio de Iniciação Científica da UFV	Produção e Apropriação da Pesquisa	Áreas de conhecimento dos Centros de Ciências da UFV
1999	IX SIC Simpósio de Iniciação Científica da UFV	A ciência e a realidade nacional	Áreas de conhecimento dos Centros de Ciências da UFV
2000	X Simpósio de Iniciação Científica da UFV	A ciência e o desenvolvimento tecnológico nacional	Áreas de conhecimento dos Centros de Ciências da UFV
2001	I Simpósio de Extensão Universitária na UFV	Extensão universitária na prática	Áreas de conhecimento dos Centros de Ciências da UFV
2002 (fevereiro)	XI Simpósio de Iniciação Científica da UFV I Mostra Científica da Pós-Graduação	A ciência: um projeto para o Brasil	Áreas de conhecimento dos Centros de Ciências da UFV
2002 (novembro)	XII Simpósio de Iniciação Científica da UFV II Mostra da Pós	Desafio Brasil: Prioridade na Pesquisa e Desenvolvimento Social	Áreas de conhecimento dos Centros de Ciências da UFV
2003	XIII Simpósio de Iniciação Científica da UFV III Mostra da Pós	Democratização da Ciência. Pesquisa: para quem e para quem?	Áreas de conhecimento dos Centros de Ciências da UFV
2004	XIV Simpósio de Iniciação Científica II Simpósio de Extensão Universitária IV Mostra da Pós	Pesquisa, extensão e desenvolvimento	Áreas de conhecimento dos Centros de Ciências da UFV
2006	XV Simpósio de Iniciação Científica III Simpósio de Extensão Universitária V Mostra da Pós	A produção do conhecimento e a realidade Brasileira	Áreas de conhecimento dos Centros de Ciências da UFV

Ano	Nome/Edição do Evento	Tema do Evento	Sistema de classificação dos resumos
2007 (fevereiro)	XVI Simpósio de Iniciação Científica IV Simpósio de Extensão Universitária VI Mostra da Pós	Ciência, Sociedade e Cultura	Áreas de conhecimento dos Centros de Ciências da UFV
2007 (novembro)	XVII Simpósio de Iniciação Científica V Simpósio de Extensão Universitária VII Mostra da Pós I Simpósio de Ensino	Sem tema	Áreas de conhecimento dos Centros de Ciências da UFV
2008	XVIII Simpósio de Iniciação Científica VI Simpósio de Extensão Universitária VIII Mostra da Pós II Simpósio de Ensino	Desafio	Áreas de conhecimento dos Centros de Ciências da UFV
2009	XIX Simpósio de Iniciação Científica VII Simpósio de Extensão Universitária IX Mostra da Pós III Simpósio de Ensino	Ensino, Pesquisa e Extensão: diálogos para a ciência na UFV	Áreas de conhecimento dos Centros de Ciências da UFV
2010	I Simpósio de Integração Acadêmica	Universidade Integrada: Conhecimento e Sustentabilidade	Áreas temáticas elaboradas pela comissão

Fonte: Dados de pesquisa obtidos nos anais dos eventos e nos Relatórios de Atividades da UFV

ANEXO A

Figura 1 – Quantidade de trabalhos apresentados nos Simpósios da UFV (1989-2010)



Fonte: Anais dos eventos; Relatórios de Atividades da UFV.

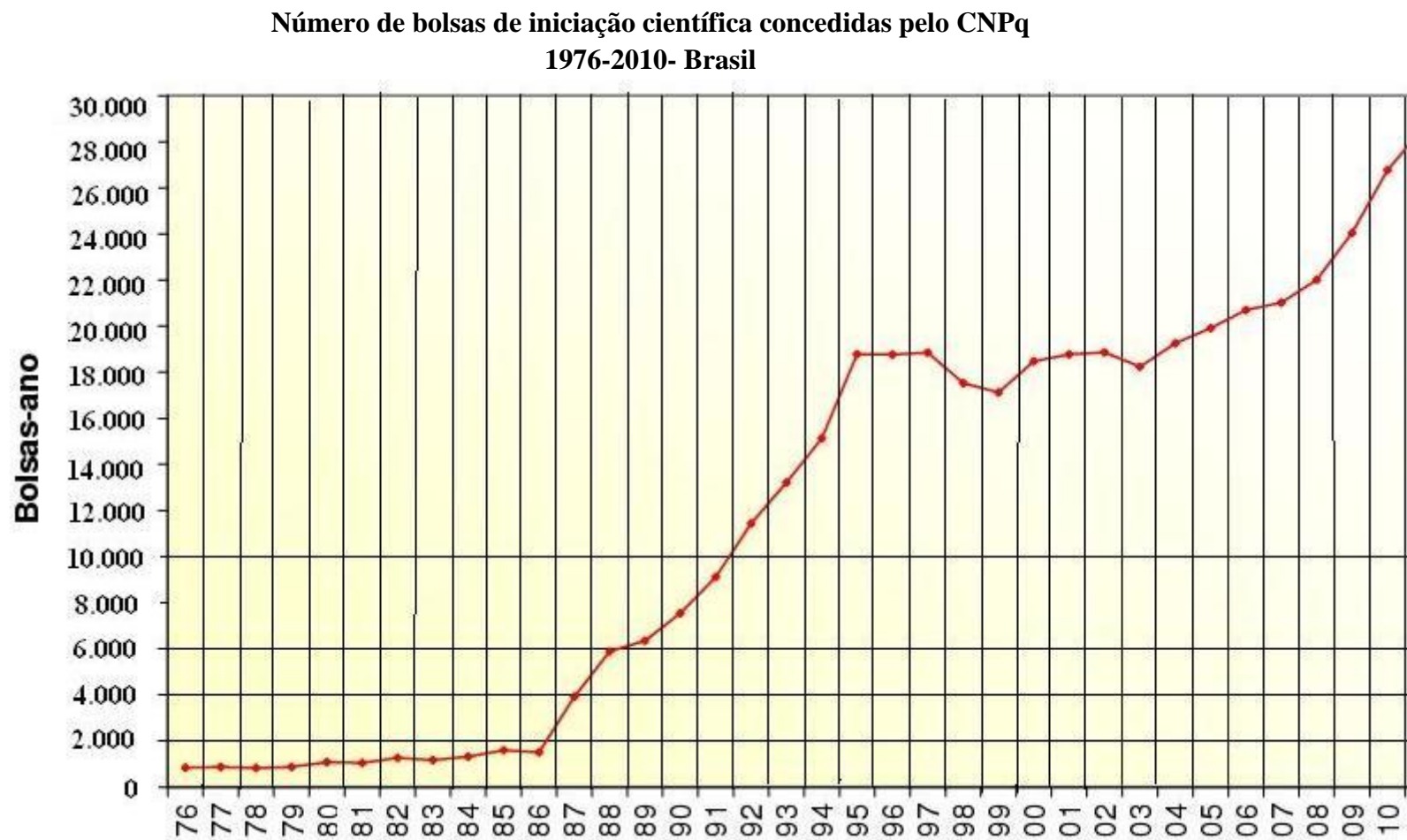
Nota 1: O SEU em 2001 ocorreu de forma isolada dos demais eventos (SIC e SIMPÓS) que, por interseções de greve, foram realizados somente em 2002.

Nota 2: Nos anos de 2002 a 2004 não foi possível quantificar separadamente os trabalhos do SIC e SIMPÓS.

Nota 3: Em 2002 e 2007 ocorreram duas edições de forma a compensar as edições não realizadas em 2001 e 2005, respectivamente, devido a ocorrência de greve.

ANEXO B

Figura 2 – Número de bolsas de iniciação científica concedidas pelo CNPq 1976-2010- Brasil



Fonte : CNPq. Disponível em <http://www.cnpq.br/web/guest/series-historicas>. Acesso em 27 de junho de 2014.

ANEXO C

Quadro 2 – Programas de Bolsas de Graduação na UFV por unidade administrativa
(1970-2010)

**Programas de bolsas de graduação na UFV por unidade administrativa
(1970-2010)**

Unidade Administrativa do Programa	Nome do Programa	Fonte de Financiamento	Ano de Início na UFV
Pró-Reitoria de Ensino (PRE)	MONITORIA	UFV	1970*
	PET	CAPES/MEC	1985
	TUTORIA	UFV	2000
	PIBID	CAPES/MEC	2008
	PIBEN	UFV	2010
	FUNARBEN	FUNARBE	2010
Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PEC)	PIBEX	UFV	2000/2003
	PROEXT	MEC	2003
	FUNARBEX	FUNARBE	2009
	PROCULTURA	UFV	2010
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PPG)	PIBIC	CNPQ	1988
	PROBIC	FAPEMIG	1995
	PIC- CAIXA	Caixa Econômica Federal	2005 a 2008**
	UFVCredi	SICOOB/UFVCREDI	2007
	FUNARBIC	FUNARBE	2007
	PIBIC - Af	CNPq	2010
	PIBITI	CNPq	2010

Fonte: Relatórios de Atividades da UFV e entrevistas.

* Sem data precisa, referência à década de início do programa.

** Programa que apoiou a concessão de bolsas apenas por um período.