

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL

CRISTOFANE DA SILVEIRA QUEIROZ

**A PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS EXTENSIONISTA NA UFMG: DAS POLÍTICAS ÀS
PRÁTICAS**

BELO HORIZONTE
2018

CRISTOFANE DA SILVEIRA QUEIROZ

**A PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS EXTENSIONISTA NA UFMG: DAS POLÍTICAS ÀS
PRÁTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação

Área de Concentração: Políticas Públicas de Educação: Concepção, Implementação e Avaliação.

Orientadora: Maria Rosimary Soares dos Santos

BELO HORIZONTE
2018

Q3p
T

Queiroz, Cristofane da Silveira, 1982-

A prestação de serviços extensionista na UFMG [manuscrito] : das políticas às práticas / Cristofane da Silveira Queiroz. - Belo Horizonte, 2018.

304 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Maria Rosimary Soares dos Santos.

Bibliografia: f. 284-301.

Anexos: f. 302-304.

1. Universidade Federal de Minas Gerais -- Extensão universitária -
- Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Extensão universitária -- Teses.
4. Universidades e faculdades -- Teses. 5. Educação e Estado -- Teses.
6. Ensino superior e Estado -- Teses.

I. Título. II. Santos, Maria Rosimary Soares dos. III. Universidade
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 378.1554

FOLHA DE APROVAÇÃO

A PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS EXTENSIONISTA NA UFMG: DAS POLÍTICAS ÀS PRÁTICAS

CRISTOFANE DA SILVEIRA QUEIROZ

Dissertação submetida à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação na área de concentração de Políticas Públicas de Educação: Concepção, Implementação e Avaliação.

Professora Doutora Maria Rosimary Soares dos Santos – FaE/UFMG (Orientadora)

Professora Doutora Celia Maria Fernandes Nunes – UFOP (Examinadora Externa)

Professora Doutora Maria Isabel Antunes Rocha – FaE/UFMG (Examinadora Interna)

Professora Doutora Vera Lúcia Jacob Chaves – UFPa (Suplente Externa)

Professora Doutora Marisa Ribeiro Teixeira Duarte – FaE/UFMG (Suplente Interna)

Belo Horizonte, 29 de agosto de 2018.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Rosi, por todo suporte e por toda a atenção e orientação em cada uma das etapas deste trabalho, pelo respeito às minhas ideias, das mais absurdas às mais inteligentes.

A Natália, pelo diálogo permanente, pela escuta e pelas preciosíssimas contribuições com este percurso.

A Marizinha, pelo incentivo ao meu trabalho, pelo diálogo e pelas valiosas contribuições.

Às Professoras Marisa e Rosimar e aos integrantes do Grupo de Pesquisa Política e Administração de Sistemas Educacionais, por toda contribuição com este percurso.

Às Professoras Benigna e Cláudia, Pró-Reitoras de Extensão, e ao Professor Flávio, pelo apoio e pela flexibilização do meu horário de trabalho para tornar possível a realização desta pesquisa.

À equipe da Diretoria de Fomento, Patrícia e Luciana, pela cobertura no trabalho durante esta empreitada.

A Fernando, por todo apoio, por me permitir compartilhar as angústias e os sucessos ao longo deste percurso e pela cuidado e generosidade na revisão deste texto.

A Flávia, pela gentil revisão do *Abstract*.

À minha família, Gilvaneide, Raimundo, Ingrid, Jéssica e João Victor, pela constante torcida para o meu sucesso.

Por fim, a todos os integrantes, professores e colegas pesquisadores, do Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG, pelo rico espaço de construção coletiva do conhecimento acerca da Educação Brasileira.

RESUMO

Esta dissertação busca analisar a prestação de serviços extensionista realizada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A pesquisa desenvolvida está inserida no campo de estudos das políticas públicas educacionais para as Universidades Públicas, procura compreender a prestação de serviços a partir do papel do Estado e procura apreender as políticas e as práticas institucionais. Ela tem como referencial teórico-epistemológico o materialismo histórico dialético e como abordagem específica o *ciclo de políticas*. Utilizam-se a pesquisa bibliográfica e documental, a análise de conteúdo e as abordagens quantitativa e qualitativa para compreender e expor as políticas que motivam a prestação de serviços e as características e as práticas que são produzidas pela universidade. Discute-se a prestação de serviços no âmbito da extensão universitária, considerando que esta é a dimensão em que se dá de forma mais direta o relacionamento da universidade com setores da sociedade e, por isso, toma como recorte a prestação de serviços que está registrada como atividade de extensão na UFMG. Este estudo evidenciou que a prestação de serviços tem origem nas atividades de extensão; que ela está presente em toda a trajetória da universidade brasileira; que ela tem sido motivada ao longo da história e especialmente na atualidade pelo estabelecimento de relações de proximidade da universidade com setores da sociedade como modo de aproveitamento dos conhecimentos produzidos pela instituição e como modo de promoção do desenvolvimento nacional e do setor produtivo instalado no Brasil; e que a prestação de serviço, uma das funções da universidade no início da sua história, tornou-se uma finalidade da educação superior, uma das razões da sua existência na atualidade. A presente pesquisa demonstrou também que a prestação de serviços é uma atividade reconhecida e regulamentada pela UFMG e que esta assimila discursos de relação com o desenvolvimento local, regional e nacional; além de discursos de comprometimento com as atividades acadêmicas da instituição e de espaço de formação para os discentes. Por fim, este trabalho conclui que a Universidade permite que serviços sejam prestados por seu pessoal docente e técnico-administrativo – desde que atendidos os requisitos estabelecidos pela instituição e desde que aprovadas pelas instâncias competentes –; e que as práticas, no entanto, revelam um distanciamento da prestação de serviços das atividades acadêmicas de ensino e de pesquisa, bem como uma pequena participação de alunos, além disso mostram também que a prestação de serviços atende em maior número às demandas do setor privado e em menor número às demandas do setor público, mobilizando o seu pessoal, suas instalações e seus recursos para atendimento de suas necessidades.

Palavras-chave: Universidade Pública; Extensão Universitária; Prestação de Serviços.

ABSTRACT

This thesis intends to analyze the extension services provided by the Federal University of Minas Gerais. This study is part of Education policy field research for public Universities. It aims to understand the provision of services from the State's inductive role along with the assimilation of both institutional policies and practices. The theoretical and epistemological background is based on Historical and Dialectical Materialism Theory. In order to analyze educational policies, I use the 'policy cycle approach'. Bibliographical and documentary research, content analysis, as well as quantitative and qualitative approaches are used to understand and explain not only the policies that motivate the provision of services but also the characteristics and practices produced by the university. The provision of services is discussed within the scope of university extension since it is the realm of direct integration between university and society in general, university extension provides samples of the services performed at UFMG. Consequently, this study highlights that these services were originated by extension activities, constant elements in the history of Brazilian universities as an offspring of the close interaction of university and sectors of society. This relationship benefits from the knowledge produced by the university in the same way it promotes the development of Brazilian productive sector. As one of university primary functions, the provision of services has become a purpose of higher education, justifying its own existence. This research presents the provision of services as an acknowledged and regulated activity by UFMG, committed with local, regional, and national improvement; also, there is space for fulfilling the institution's academic activities and student formation. Finally, this thesis concludes that the University allows services to be provided by its teaching and technical-administrative staff – provided that the requirements established by the institution are met and approved by qualified departments and that practices. Nevertheless, in practical terms, one may observe a breakaway on services related to teaching and research as well as part of the students; this fact reveals that service delivery mostly provides for the demands of the private sector, neglecting the needs of the public sector despite the mobilization of its own personnel and facilities.

Keywords: Public University; University Extension; provision of services by the university.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Relação das categorias analíticas, subcategorias e abrangência levantadas a partir do <i>corpus</i> documental.	24
Quadro 2	Instrumentos normativos implementados para a educação superior no Governo FHC (1995-2002).	129
Quadro 3	Instrumentos normativos implementados para a educação superior no Governo Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rouseff (2011-2016).	134
Quadro 4	Normas que regulamentam a prestação de serviços e os cursos de extensão na UFMG	185
Quadro 5	Percentuais das taxas administrativas da FO-UFMG estabelecidas pela Resolução nº 02/2016	203
Quadro 6	Percentuais das taxas administrativas da FO-UFMG estabelecidas pela Resolução nº 02/2005	204
Quadro 7	Caracterização das ações de prestação de serviços na UFMG	222
Quadro 8	Serviços contratados pela Samarco Mineração S.A – 2010-2017	248
Quadro 9	Amostra de ações caracterizadas como “atendimento ao público em espaços de cultura, ciência, tecnologia” – ICA – 2010-2017.	257
Quadro 10	Amostra de ações caracterizadas como “atendimento em saúde humana” – FM – 2010-2017.	262

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Distribuição dos Cursos da UFMG por área do Conhecimento (2011).	178
Gráfico 2	Número de ações de extensão realizadas pela UFMG de acordo com o tipo (cursos, eventos, prestação de serviços, projetos, programas) e o ano – UFMG – 1995-2017.	214
Gráfico 3	Soma das ações de extensão realizadas de acordo com o tipo – UFMG – 1995-2009.	215
Gráfico 4	Soma das ações de extensão realizadas de acordo com o tipo – UFMG – 2010-2017.	216
Gráfico 5	Soma das ações de extensão realizadas de acordo com o tipo – UFMG – 1995-2017.	216
Gráfico 6	Distribuição dos programas de extensão por grande área do conhecimento – UFMG – 2010-2017	219
Gráfico 7	Distribuição dos programas de extensão por área temática de extensão – UFMG – 2010-2017	219
Gráfico 8	Distribuição dos projetos de extensão por grande área do conhecimento – UFMG – 2010-2017	221
Gráfico 9	Distribuição dos Projetos de Extensão por área temática de extensão – UFMG – 2010-2017	221
Gráfico 10	Distribuição da prestação de serviços de extensão de acordo com a caracterização do serviço – UFMG – 2010-2017	224
Gráfico 11	Distribuição da prestação de serviços por grande área do conhecimento – UFMG – 2010-2017	225
Gráfico 12	Distribuição da prestação de serviços por área temática de extensão – UFMG – 2010-2017	226
Gráfico 13	Distribuição dos eventos de acordo com a caracterização – UFMG – 2010-2017.	228
Gráfico 14	Distribuição dos eventos por grande área do conhecimento – UFMG – 2010-2017	229
Gráfico 15	Distribuição dos eventos por área temática de extensão – UFMG – 2010-2017	229
Gráfico 16	Distribuição dos cursos de extensão de acordo com a caracterização – UFMG – 2010-2017.	231
Gráfico 17	Distribuição dos cursos por grande área do conhecimento – UFMG – 2010-2017	232
Gráfico 18	Distribuição dos cursos de extensão de acordo com a área temática de extensão principal – UFMG – 2010-2017	233
Gráfico 19	Participação de pessoal interno e externo nas atividades de extensão – UFMG – 2010-2017.	236
Gráfico 20	Distribuição das ações de extensão de acordo com o vínculo à	237

pesquisa e ao ensino – UFMG – 2010-2017

Gráfico 21	Vinculação das ações de prestação de serviços de extensão a programas e projetos de extensão – UFMG – 2010-2017	239
Gráfico 22	Vinculação das ações de prestação de serviços ao ensino e à pesquisa – UFMG – 2010-2017	240
Gráfico 23	Vinculação das ações de prestação de serviços aos editais de fomento e às políticas públicas – UFMG – 2010-2017	241
Gráfico 24	Forma de parceria na prestação de serviços – UFMG – 2010 -2017	242
Gráfico 25	Gráfico comparativo das ações de prestação de serviços da Escola de Engenharia por ano com a soma total da UFMG (2010-2017).	244
Gráfico 26	Vinculação da prestação de serviços da Escola de Engenharia com o Ensino e a Pesquisa – EE – 2010-2017.	245
Gráfico 27	Caracterização da prestação de serviços no ICA – 2010-2017.	256
Gráfico 28	Vinculação da prestação de serviços do Instituto de Ciências Agrárias com Ensino e a Pesquisa – ICA – 2010-2017	256

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição dos programas nas Unidades Acadêmicas da UFMG – 2010-2017	218
Tabela 2	Distribuição dos programas nas linhas de extensão – UFMG – 2010-2017	220
Tabela 3	Distribuição dos projetos nas Unidades Acadêmicas da UFMG – 2010-2017	220
Tabela 4	Distribuição dos projetos por linhas de extensão – UFMG – 2010-2017	222
Tabela 5	Distribuição da prestação de serviços nas Unidades Acadêmicas da UFMG – UFMG – 2010-2017	224
Tabela 6	– Distribuição da prestação de serviços nas linhas de extensão – UFMG – 2010-2017	226
Tabela 7	Distribuição dos eventos nas Unidades Acadêmicas – UFMG – 2010-2017	228
Tabela 8	Distribuição dos eventos nas dez linhas de extensão – UFMG – 2010-2017	230
Tabela 09	Distribuição de cursos nas Unidades Acadêmicas – UFMG – 2010-2017	232
Tabela 10	Distribuição de cursos por linhas de extensão – UFMG – 2010-2017	233
Tabela 11	Distribuição das atividades de extensão (cursos, eventos, prestação de serviços, projetos e programas) de acordo com a área temática principal de extensão – UFMG – 2010-2017	234
Tabela 12	Frequência do Pessoal envolvido nas atividades de extensão (cursos, eventos, prestação de serviços, programas e projetos) de acordo com a categoria – UFMG – 2010-2017	235
Tabela 13	Distribuição da prestação de serviços nas Unidades Acadêmicas – UFMG – 1998-2009	238
Tabela 14	Distribuição da prestação de serviços de extensão de acordo com a grande área do conhecimento – UFMG – 2003-2009	238
Tabela 15	Distribuição e frequência dos parceiros registrados na prestação de serviços de acordo com o tipo – UFMG – 2010-2017	241

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Academia Brasileira de Ciências
ABE	Associação Brasileira de Educação
ANDES	Associação de Docentes de Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENEX	Centros de Extensão
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CIEE	Centros de Integração Empresa-Escola
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
CODAE	Coordenação de Atividades de Extensão
CP	Centro Pedagógico
CPC	Centro Popular de Cultura
CREDOC	Programa de Crédito Educativo
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
CRUB	Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras
CRUTAC	Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
CT	Colégio Técnico
CT&I	Ciência, Tecnologia e Inovação Tecnológica
DIR	Faculdade de Direito
EA	Escola de Arquitetura
EaD	Educação à Distância
EBA	Escola de Belas Artes
EBAP	Escola de Educação Básica e Profissional
ECI	Escola de Ciência da Informação
EE	Escola de Engenharia
EEFFTO	Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
ENF	Escola de Enfermagem
FACE	Faculdade de Ciências Econômicas
FaE	Faculdade de Educação
FAFAR	Faculdade de Farmácia
FAFICH	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas
FALE	Faculdade de Letras
FAPEMIG	Fundação de Amparo a Pesquisa de Minas Gerais
FASUBRA	Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras
FCO	Fundação Cristiano Ottoni
FHC	Fernando Henrique Cardoso
Fies	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FM	Faculdade de Medicina
FMI	Fundo Monetário Internacional
FO	Faculdade de Odontologia
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEP	Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa
GATS	General Agreement on Trade in Services
GERES	Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior
GTRU	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
HC	Hospital das Clínicas

IBAD	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
ICA	Instituto de Ciências Agrárias
ICB	Instituto de Ciências Biológicas
ICEx	Instituto de Ciências Exatas
IEL	Instituto Evaldo Lodi
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IGC	Instituto de Geociências
IPES	Instituto de Estudos Políticos e Sociais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MINTER	Ministério do Interior
MUDES	Fundação Movimento Universitário de Desenvolvimento Econômico e Social
MUS	Escola de Música
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
P&D	Pesquisa e Desenvolvimento
PBH	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PNExt	Plano Nacional de Extensão Universitária
PPP	Parceira Público-Privada
Proex	Pró-Reitoria de Extensão
ProUni	Programa Universidade para Todos
RENEX	Rede Nacional de Extensão
Reuni	Programa de Apoio a Planos de reestruturação e de expansão das Universidades Federais
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SIEX	Sistema de Informação da Extensão
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TU	Teatro Universitário
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	Agência para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo
VET	Escola de Veterinária

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. Tema, problema, objeto e objetivos da pesquisa.....	15
2. Metodologia.....	18
2.1. Percurso metodológico: a perspectiva histórica e a abordagem analítica das políticas públicas.....	18
2.2. Estratégias, técnicas e instrumentos metodológicos: abordagens quantitativa e qualitativa, estudo de caso, pesquisa documental e análise de conteúdo.....	21
2.3. Análise de dados: categorias analíticas.....	23
3. Origem do pesquisador e motivações para o estudo: breve explicação.....	24
4. Estrutura da dissertação.....	26
CAPÍTULO 1 – DOS MODELOS DE UNIVERSIDADE ÀS FORMAS DE ATUAÇÃO DO ESTADO CAPITALISTA BRASILEIRO.....	28
1.1 Os modelos de universidade e de extensão universitária.....	28
1.1.1 Breve consideração metodológica acerca dos modelos.....	29
1.1.2. O nascimento da universidade moderna.....	30
1.1.3. A universidade Francesa e a Alemã: formação profissional e pesquisa como prioridades.....	32
1.1.4. A Universidade Anglo-Saxã: Inglaterra, Estados Unidos e a Extensão Universitária.....	36
1.1.5. A universidade Latino-Americana: um modelo próprio caracterizado a partir do movimento de Córdoba.....	42
1.1.6. Considerações acerca dos modelos.....	45
1.2. O Estado Brasileiro: um Estado Capitalista antes de Nacional.....	46
1.2.1. Características compartilhadas do Estado Latino-Americano.....	47
1.2.2. Do Estado Desenvolvimentista ao Estado Neoliberal: uma permanente centralidade do Estado no Brasil.....	52
1.2.2.1. O Estado Desenvolvimentista Brasileiro.....	53
1.2.2.2. A crise do capitalismo dos anos de 1970 e a transição para o Estado Neoliberal.....	57

1.2.2.3. O Estado Neoliberal no Brasil.....	60
1.2.3. Considerações acerca do Estado.....	65
CAPÍTULO 2 – EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS EXTENSIONISTA NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS DE 1920 A 1988	67
2.1. A criação das universidades no Brasil: projetos em disputa e o lugar da extensão.....	68
2.2. O Estatuto das Universidades Brasileiras: a universidade organizada a partir do Estado	75
2.2.1. As perspectivas para o Estado Brasileiro a partir de 1930	75
2.2.2. O Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931	78
2.3. A reforma universitária de 1968: a reestruturação da universidade estatal.....	83
2.3.1. Antecedentes da reforma: os atores sociais e as antigas e novas pautas para a universidade.....	83
2.3.1.1 As pressões populares para a reforma da universidade e a extensão.....	84
2.3.1.2. Os empresários e a reforma universitária	88
2.3.1.3. O regime militar e o tratamento dado à reforma da universidade	90
2.3.2 A Lei nº 5.540 de 1968: a adequação institucional da universidade e a extensão universitária dentro e fora da legislação	93
2.4. A Constituição de 1988: o estabelecimento da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão	102
2.5. Considerações finais do capítulo	107
CAPÍTULO 3 – POLÍTICAS PARA A UNIVERSIDADE PÚBLICA ANOS 1990: A EMERGÊNCIA DA PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS	111
3.1 Políticas para a educação superior no contexto do Estado Neoliberal Brasileiro	112
3.1.1. Políticas para a educação superior a partir da década de 1990: as influências dos Organismos Internacionais	112
3.1.1.1. O Banco Mundial	114
3.1.1.2. A Organização Mundial do Comercio.....	117
3.1.1.3. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)	119

3.1.1.4. Considerações sobre as influências dos organismos internacionais: conhecimento e mercado	123
3.1.2. Políticas para a educação superior: uma reforma universitária fragmentada	125
3.1.2.1. As primeiras medidas reformadoras	125
3.1.2.2. As Reformas implementadas no Governo FHC (1995-2002)	127
3.1.2.3. Reformas implementadas no Governo Lula (2003-2010) e Dilma Rouseff (2011-2016)	134
3.2. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996: a prestação de serviços como finalidade da educação superior.....	138
3.3. Do contexto de influencia ao contexto institucional: mediações para a prestação de serviços no âmbito da crise da universidade	142
3.4 A atuação do FORPROEX: a busca pela consolidação da extensão e por uma definição de prestação de serviços	150
3.5. O inovacionismo: a concentração da prestação de serviços para o desenvolvimento do setor produtivo.....	165
3.6. Considerações finais do capítulo	171
CAPÍTULO 04 – POLÍTICAS DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS NA UFMG: GESTÃO E REGULAMENTAÇÃO INTERNA.....	174
4.1. A Universidade Federal de Minas Gerais: breve histórico e forma de organização atual	174
4.1.1. A forma de organização atual da UFMG e o lugar da extensão.....	179
4.1.2. O Sistema de registro da Extensão	182
4.2. Extensão universitária e prestação de serviços na UFMG	184
4.2.1. Estatuto, Regimento Geral e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).....	187
4.2.2. Regulamentação da prestação de serviços.....	191
4.2.3. Regulamentação dos cursos.....	195
4.2.3. Regulamentação da prestação de serviços no âmbito das Unidades Acadêmicas	197
4.2.3.1 Escola de Enfermagem	198
4.2.3.2. Escola de Engenharia	199
4.2.3.3. Faculdade de Farmácia	201

4.2.3.4. Faculdade de Odontologia.....	202
4.2.3.5. Instituto de Ciências Biológicas	205
4.2.3.6. Instituto de Ciências Exatas.....	206
4.2.3.7. Faculdade de Direito.....	207
4.2.3.8. Hospital das Clínicas	208
4.2.3.9. Escola de Educação Básica e Profissional.....	208
4.2.3.10. Biblioteca Universitária.....	209
4.3. Considerações Finais	210
CAPÍTULO 05 – CARACTERÍSTICAS E PRÁTICAS DA PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS EXTENSIONISTA NA UFMG	212
5.1. Retrato da extensão universitária na UFMG	212
5.1.1. Programas	217
5.1.2. Projetos	220
5.1.3. Prestação de Serviços	222
5.1.4. Eventos	227
5.1.5. Cursos	230
5.1.6. Descrição comparativa das ações	234
5.2. A Prestação de Serviços Extensionista.....	237
5.2.1. A prestação de serviços no período de 1998 a 2009.	237
5.2.2. A vinculação com as atividades acadêmicas e as parcerias na prestação de serviços no período de 2010-2017	239
5.2.2. Características e práticas da prestação de serviços nas Unidades Acadêmicas....	243
5.2.2.1. Escola de Engenharia	243
5.2.2.2. Instituto de Ciências Exatas.....	253
5.2.2.3. Instituto de Ciências Agrárias	255
5.2.2.4. Instituto de Ciências Biológicas	258
5.2.2.5. Faculdade de Medicina.....	261
5.2.2.6. Escola de Arquitetura	263

5.2.2.7. Escola de Veterinária.....	264
5.2.2.8. Faculdade de Odontologia.....	266
5.2.2.9. Escola de Belas Artes	267
5.2.2.10 Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas	268
5.3. Considerações acerca da prestação de serviços extensionista	268
CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO.....	272
REFERÊNCIAS	284
ANEXO I.....	302

INTRODUÇÃO

1. Tema, problema, objeto e objetivos da pesquisa

Esta dissertação busca analisar a prestação de serviços extensionista da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A pesquisa desenvolvida insere-se no campo de estudos das políticas públicas educacionais¹ para as Universidades Públicas Federais, procura compreender a prestação de serviços a partir do papel do Estado e procura apreender as políticas e as práticas institucionais. O estudo aborda e discute a prestação de serviços realizada no âmbito da extensão universitária, por compreendê-la como a dimensão em que se dá mais diretamente o relacionamento da universidade com setores da sociedade.

O estudo que deu origem a essa dissertação foi desenvolvido na linha de pesquisa “Políticas Públicas de Educação: Concepção, Implementação e Avaliação” do Mestrado em Educação Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG. Ele se concentra no campo das políticas educacionais, com foco nas políticas públicas para a universidade pública, e parte da análise dos textos normativos com o intuito de apreender a política pública para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), no que diz respeito à prestação de serviços extensionista. O estudo busca, portanto, analisar a implementação de políticas públicas educacionais e seus efeitos nas universidades do País.

A partir do levantamento e da leitura dos documentos normativos de âmbito nacional (Constituição, leis, decretos, emendas constitucionais, etc.) e dos estudos já produzidos sobre o desenvolvimento da universidade brasileira, buscou-se analisar a relação Estado e Universidade, os diferentes atores e seus papéis na trajetória da universidade brasileira, as diferentes ideias circulantes de universidade, de extensão universitária e de prestação de serviços com o intuito de compreender como a universidade se constituiu e como se modificou ao longo do tempo. No âmbito local, procurou-se apreender como a universidade implementa ou reage às políticas públicas.

Quanto à relação entre prestação de serviços e extensão universitária, embora, na atualidade, os discursos que fomentam uma maior presença da prestação de serviços na universidade não a vinculem à ação extensionista diretamente – como os discursos divulgados

¹ Mainardes (2018) introduz que a emergência do campo estudos da Política Educacional, como um campo específico e autônomo de investigação, surgiu no contexto da ciência política no final da década de 1940. O autor destaca que a partir da década de 1990, “a área adquire maior autonomia e legitimação por meio da expansão das publicações sobre Política Educacional e das criações de disciplinas de/sobre Política Educacional, de linhas e grupos de pesquisa na Pós-Graduação, de periódicos científicos especializados, de redes de pesquisa e da realização de eventos científicos específicos de Política Educacional” (Mainardes, 2018, p. 50). Para mais detalhes, cf. Mainardes (2018).

por Organismos Internacionais desde a década de 1990, por exemplo, o Banco Mundial – a história dessas duas vertentes do fazer universitário na universidade brasileira é indissociada.

A prestação de serviços está presente no Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931 (Decreto nº 19.851/31), juntamente com os cursos de extensão, como um modo de ampliar a capacidade didática dos institutos de ensino superior; está presente na Reforma Universitária de 1968 (Lei 5.540/68), como serviços especiais destinados a estender as atividades de ensino e de pesquisa das universidades. A Constituição Federal de 1988 assegurou o princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão e a LDBEN de 1996 (Lei nº 9.394/96), em incisos diferentes, afirmou a extensão universitária e a prestação de serviços como finalidades da educação superior. Na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a prestação de serviços está inserida na extensão, como uma de suas atividades institucionais descritas em seu Estatuto e em seu Regimento Geral.

A literatura recente aponta duas grandes razões segundo as quais a prestação de serviços pelas universidades vem recebendo maior atenção na contemporaneidade: a primeira razão aparece associada aos discursos de Organismos Internacionais como Banco Mundial a se refere à necessidade de se buscar fontes alternativas de recursos financeiros para complementação do financiamento público das universidades, fazendo com que as instituições busquem complementação orçamentária pela venda de serviços técnicos e educacionais²; a segunda razão aparece nos argumentos em prol das políticas de Ciência, Tecnologia e Inovação e se traduz pela visão de maior proximidade da universidade do setor produtivo em razão de uma responsabilidade que foi atribuída a universidade de fortalecer o sistema produtivo e potencializar as riquezas econômicas com a produção de conhecimentos imediatamente úteis e aplicáveis ao mercado competitivo³.

Considerando essas duas ideias, a prestação de serviços poderá assumir características comerciais, mercadológicas, estabelecendo relações com setores da sociedade, como o setor produtivo ou mesmo a administração pública, pela necessidade de sustentar-se financeiramente, numa perspectiva de contratação da universidade para realização de capacitações ou para assessoria e consultoria, por exemplo, que podem resultar em apropriação privada do conhecimento, guiadas por interesses econômicos, sem que o conhecimento seja socializado ou ainda direcionado para resoluções de problemas do mundo social, ou seja, numa perspectiva contrária à de uma instituição social como é a universidade pública.

²Amaral (2003), Mancebo (2004), Carvalho (2006), Sguissardi (2009), Chaves (2010).

³Chauí (1999; 2001), Dias Sobrinho (2014).

Contudo, a extensão universitária também apresenta direcionamentos contrários a essas ideias, refletindo e compreendendo que a prestação de serviços deva ser produto de interesse acadêmico, científico, filosófico, tecnológico e artístico do ensino, da pesquisa, da extensão, que produza conhecimentos que visem à transformação social, que seja igualmente um espaço formativo para os seus discentes à medida que os coloca diante de estudos e soluções de problemas dos meios profissional ou social, e também à medida que estejam alinhadas ao projeto político pedagógico da universidade e às diretrizes de extensão universitária⁴.

As duas razões expostas acima conformam o problema de pesquisa dessa dissertação. Dos conflitos ideológicos e da *práxis* observados no campo da prestação de serviços surge o interesse em verificar os condicionantes da prestação de serviços pelas universidades, a assimilação institucional desses condicionamentos e as características dos serviços prestados.

O foco analítico consiste na prestação de serviços registrada no Sistema de Informação da Extensão da UFMG (SIEX/UFMG), contudo, o campo de pesquisa trouxe a necessidade de tocar também na análise de outras questões que impactam a prestação de serviços extensionista, como as políticas de Inovação Tecnológica.

Conhecer e expor a prestação de serviços extensionista tornou-se o objetivo principal do estudo desenvolvido, tendo em vista o entendimento de que, para identificar outros problemas e outros focos específicos de análise seria necessário conhecer o campo da prestação de serviços. Com o amadurecimento da pesquisa, os objetivos específicos se desdobraram em (i) entender como a prestação de serviços se constituiu no âmbito da universidade brasileira e como ela chegou até os dias de hoje, (ii) identificar as políticas públicas e as motivações atuais para a prestação de serviços, (iii) verificar como a UFMG responde a essas políticas e formaliza a prestação de serviços em âmbito interno; (iv) verificar as características da prestação de serviços realizada pela UFMG em contraste com os seus condicionantes e com as mediações para o campo da prestação de serviços.

Para alcançar esses objetivos, este estudo aborda a relação entre Estado, desenvolvimento econômico e educação brasileira; revisita os modelos clássicos de universidade e as suas influências na universidade brasileira; busca identificar as principais ideias de universidade presentes nos momentos de elaboração de dispositivos normativos; discorre sobre como a extensão e a prestação de serviços se constituem em nossa universidade

⁴FORPROEX (2012).

e com elas figuram nas políticas públicas; aborda as mediações para o campo da prestação de serviços, realizadas pelos organismos internacionais, pelas análises acerca da crise da universidade, pela atuação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) e pelas políticas de Inovação Tecnológica; procura apresentar como isso ocorre na UFMG; e finaliza com uma análise da prestação de serviços na UFMG, procurando identificá-la e caracterizá-la, ressaltando a sua relação com o ensino e com a pesquisa, as principais demandas e os principais demandantes de serviços.

2. Metodologia

2.1. Percurso metodológico: a perspectiva histórica e a abordagem analítica das políticas públicas.

Antes de detalhar o conjunto de estratégias, técnicas e instrumentos metodológicos utilizados na pesquisa de mestrado é importante explicitar os fundamentos teórico-metodológicos que balizaram as escolhas colocadas em prática no desenvolvimento deste estudo.

O referencial epistemológico está calcado principalmente no materialismo histórico dialético, como postura e concepção científica e como método de investigação, tendo por base as discussões realizadas por Gaudêncio Frigotto (2004), Jefferson Mainardes (2009), Gisele Masson (2012) e Kaio Franco, Aline Carmo, Josiane Medeiros (2013). Como concepção científica, essa abordagem está focada na materialidade⁵ dos fenômenos estudados em estrita conexão com os fenômenos que os cercam, o que significa que a materialidade dos fenômenos é apreendida a partir da sua articulação com o todo, da sua interdependência e do seu condicionamento mútuo. Ela está circunscrita, de acordo com Frigotto, no “plano da realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (FRIGOTTO, 2004, p. 75).

A perspectiva materialista histórica constitui a base para um método de investigação e análise que se vincula, como aponta Frigotto, a uma “concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto”, que se constitui “numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estrutura, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais” (FRIGOTTO, 2004, p. 77), em um movimento que busca romper com o modo de pensar da

⁵ Os fenômenos da realidade são observados a partir das condições estritamente concretas e materiais e como resultado das relações humanas. Frigotto observa que “a concepção materialista funda-se no imperativo do modo humano de produção social da existência” (2004, p. 75).

ideologia dominante e que busca a articulação entre a singularidade, a particularidade e a universalidade (MASSON, 2012).

Neste trabalho, recorro à história da universidade, à sua trajetória de institucionalização e à sua relação com o Estado e com a sociedade com o intuito de apreender e explicitar, por um lado, as concepções de universidade, de extensão universitária e de prestação de serviços nas políticas públicas para a universidade pública brasileira, e, por outro lado, as características e as práticas de extensão e de prestação de serviços que são assumidas e conduzidas no âmbito da universidade objeto de análise.

Pelo enfoque histórico, as práticas não estão isoladas no contexto em que são produzidas, por isso a premissa de se analisar o objeto a partir da sua relação com o todo que está em desenvolvimento (MASSON, 2012). Não se trata de tentar exaurir todos os aspectos da realidade, nem de captar todas as contradições e mediações, mas sim de procurar apreender as relações, as particularidades e os detalhes que compõem e revelam o real (FRIGOTTO, 2004; MASSON, 2012).

A pertinência de tratar o objeto de pesquisa a partir da perspectiva dialética materialista histórica⁶ evidenciou-se em decorrência das perguntas que orientaram a construção da pesquisa e, sobretudo, após a realização de uma extensa revisão da literatura sobre a temática desse trabalho, que ressaltava a relação das políticas educacionais com o contexto econômico, político e social. Dessa forma, considerou-se pertinente buscar compreender como se produziu o fenômeno em estudo (prestação de serviços pelas IFES), quais as forças que o constituem enquanto tal e quais os seus condicionantes históricos, o que levou necessariamente, utilizando as palavras de Frigotto (2004, p. 78), ao “caráter sincrônico e diacrônico dos fatos” e “ao caráter histórico” do objeto investigado.

Ao aplicar a perspectiva histórica no estudo das políticas públicas educacionais para a universidade pública, busca-se explicitar nas políticas analisadas o desenvolvimento de uma das vertentes da universidade, a prestação de serviços, cuja história se mostra mediada pela extensão universitária e cujo lugar nas políticas

⁶ Gamboa (2004) lista, analisa e compara três grandes grupos de pesquisa científica: empírico-analíticas; fenomenológico-hermenêuticas; e crítico-dialéticas. Nesta pesquisa, os dados coletados não nos trouxeram, por exemplo, riqueza de materiais como discursos, textos ou comunicações dos quais fosse possível extrair as ideologias subjacentes ou dos quais fosse possível desvendar e decifrar os pressupostos implícitos no meu objeto para que percorresse os caminhos da pesquisa fenomenológica-hermenêutica, por exemplo. Igualmente, desde o início, nunca foi meu propósito descrever e explicitar os fenômenos estudados numa postura neutra em relação ao objeto, ou que priorizasse apenas a quantificação, por isso, não percorri os caminhos das pesquisas empírico-analistas. Para mais detalhes acerca dos métodos citados, cf. Gamboa (2004) e Franco, Carmo, Medeiros (2013).

educacionais e nas práticas universitárias evidencia uma imbricada relação entre Estado, universidade e determinados setores da sociedade.

A pertinência do materialismo histórico dialético para as pesquisas sobre política educacional tem sido corroborada por estudiosos como Mainardes (2009) e Masson (2012). Gisele Masson (2012, p. 09) argumenta que a análise de uma determinada política educacional

é sempre um recorte, uma singularidade que ganha significado na particularidade do momento histórico em que é concebida e pelas determinações mais universais que advêm do sistema orgânico do capital com suas contradições nos campos científico, tecnológico, econômico, cultural, ético-político e educacional.

Por isso, o enfoque marxista torna possível apreender o significado de uma política educacional a partir da sua inserção na lógica global de um determinado sistema de produção (MASSON, 2012).

De forma complementar ao uso da perspectiva histórica nesta pesquisa, utiliza-se, como abordagem específica para o tratamento das políticas públicas educacionais⁷, o referencial do “ciclo de políticas” discutido por Mainardes (2006) a partir dos pressupostos teóricos de Stephen Ball e Richard Bowe.

Para a abordagem do ciclo de políticas na análise de políticas educacionais, Mainardes (2006) destaca que Stephen Ball e Richard Bowe,

propuseram um ciclo contínuo e constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (BALL & BOWE, 1992, *apud* MAINARDES, 2006, p. 50).

O primeiro ciclo, o contexto de influência, é aquele em que as políticas são iniciadas, os debates entre grupos de interesse se dão, os conceitos começam a adquirir legitimidade e formam a base do discurso políticos ainda em construção. Nesse contexto, o discurso em formação pode ser apoiado ou rechaçado. É nesse contexto que estão presentes as influências internacionais, seja pelo “fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais que envolvem a circulação internacional de ideias”, isto é, pelo patrocínio, seja pela “imposição de algumas

⁷ Tomamos as *políticas públicas educacionais* como o modo com qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações para produzir resultados na educação, na perspectiva discutida por Oliveira (2010) a partir de Souza (2003).

‘soluções’ oferecidas e recomendadas por agências multilaterais” (MAINARDES, 2006, p. 51-52).

O segundo ciclo refere-se ao contexto de produção do texto político, que pode ser representado por textos legais oficiais, textos políticos, comentários oficiais e outros documentos que expressam a política (MAINARDES, 2006). O autor ressalta que “os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar representações da política” (Bowe et al., 1992, *apud* MAINARDES, 2006, p. 52).

Por último, o contexto da prática é aquele definido por Ball e Bowe (1992, *apud* MAINARDES, 2006, p. 53) como o local “onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde essa produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”. Para os autores, as políticas estão sujeitas a serem recriadas na arena do contexto da prática.

O *ciclo de políticas* é utilizado neste estudo como uma abordagem metodológica (MAINARDES, 2009) que possibilita organizar, analisar e expor as políticas públicas educacionais para a universidade pública na história e na contemporaneidade.

Em suma, o materialismo histórico dialético é o guarda-chuva que abriga a concepção científica e orienta o modo de investigação dessa dissertação, enquanto o *ciclo de políticas* é a seleção do caminho por meio do qual são abordadas as políticas públicas que constituem o fenômeno estudado. Esses pressupostos teórico-metodológicos compõem a premissa por meio da qual se estabelece o conjunto de estratégias, técnicas e instrumentos metodológicos que foram utilizados na pesquisa, descritos na sequência.

2.2. Estratégias, técnicas e instrumentos metodológicos: abordagens quantitativa e qualitativa, estudo de caso, pesquisa documental e análise de conteúdo

A metodologia empregada nesta pesquisa está pautada nas abordagens quantitativas e qualitativas de caráter descritivo/analítico. A investigação está estruturada por meio do estudo de caso; a coleta de dados se dá pela pesquisa documental produzida nacionalmente, pela instituição e pelos atores envolvidos na prestação de serviços; e a análise está fundamentada no exame de conteúdo.

A abordagem quantitativa está embasada nos pressupostos de Richardson e Peres (1989) para quem este método é caracterizado pelo emprego da quantificação, tanto nas

modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento dessas informações por meio de técnicas estatísticas.

O presente estudo se propõe a investigar “o que é” a prestação de serviços extensionista na UFMG, ou seja, propõe-se a descobrir as características de um fenômeno como tal. Por isso, a abordagem quantitativa é importante nesta pesquisa por ter permitido a mensuração dos dados disponíveis a respeito do objeto, a sua categorização a fim de evidenciar as características do objeto estudado e a sua análise com vistas a obtenção de parâmetros que balizaram a escolha da amostra para a análise qualitativa, cuja possibilidade havia sido sinalizada por Dalfovo *et al* (2008, p. 11), segundo os quais “uma pesquisa quantitativa pode conduzir o investigador à escolha de um problema particular a ser analisado em toda sua complexidade, através de métodos e técnicas qualitativas e vice-versa”.

Já a abordagem qualitativa – empregada na análise dos documentos consultados, na interpretação de dados quantitativos e na análise das ações de prestação de serviços – está de acordo com os pressupostos metodológicos de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p. 151), para os quais esse tipo de pesquisa normalmente

[...] se propõe a preencher lacunas no conhecimento [...] e são frequentemente definidas como descritivas ou exploratórias. Essas lacunas geralmente se referem à compreensão de processos que ocorrem em uma dada instituição, grupo ou comunidade.

O Estudo de Caso foi escolhido para o desenho e a estruturação dessa pesquisa em razão da complexidade da instituição analisada, em razão da necessidade de ser explorado intensamente e sistematicamente o caso estudado. Cada caso, apesar de unitário, tem condições de contribuir para o conhecimento adequado do fenômeno estudado, de acordo com Becker (1997) e também por se tratar de uma estratégia adequada ao exame de acontecimentos contemporâneos, de acordo com Yin (2005).

O caso é relevante porque a UFMG é uma instituição de grande porte componente do sistema federal de ensino superior, tendo em vista o número de cursos ofertados e o número de matrículas de alunos de graduação e de pós-graduação. É uma instituição que conta com um expressivo número de ações de extensão em desenvolvimento, que é signatária da Política Nacional de Extensão Universitária de 2012 e é atuante no Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX). Sua relevância dentro do contexto das universidades públicas federais é reconhecida por pesquisadores em educação, como Cunha (1999, 2007b), Sguissardi e Silva Júnior (2009) e Silva Júnior (2017). Nas

palavras de Cunha (1999, p. 93), “no traçado das perspectivas da universidade brasileira, quando se tem em mente as instituições públicas, notadamente as da rede federal, uma atenção especial deve ser dada à Universidade Federal de Minas Gerais”.

O tamanho da instituição, por seu turno, torna o seu estudo mais complexo. De forma que, como ressaltou Alda Alves-Mazzotti, “o caso é singular, mas têm subunidades, diferentes grupos, situações, enfim, uma concatenação de domínios que não são apreendidos com facilidade. A compreensão holística do caso exige o exame dessas complexidades (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 647).

O instrumento de coletas de dados consiste na pesquisa documental, a qual se justifica pelo fato de que a utilização de documentos em pesquisa, de acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder, “pode ser muito útil para a compreensão de um processo em curso ou para a reconstituição de uma situação passada” (1999, p. 169). Nesse sentido, Cellard (2008) preconiza que a análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades e práticas, entre outros.

Em razão do volume de documentos levantados sobretudo em âmbito institucional – principalmente em relação ao número de registros da prestação de serviços encontrados na UFMG – foi necessário selecionar uma amostra, com o objetivo de reduzir o horizonte potencial de materiais e de possibilitar uma seleção “administrável e justificável” de materiais a serem analisados, de acordo com Flick (2009, p. 52).

O estudo dos dados levantados está calcado na análise de conteúdo de Bardin (2009) por ser um instrumento metodológico validado academicamente para a realização da organização da análise, da codificação de resultados, das categorizações e das inferências. Bardin (2009) destaca que a análise de conteúdo, enquanto método, constitui-se em conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

2.3. Análise de dados: categorias analíticas

Tendo em vista os objetivos dessa pesquisa, as categorias analíticas que foram sendo desenhadas pela exploração do material documental estão sintetizadas no quadro 1.

Quadro 1 – Relação das categorias analíticas, subcategorias e abrangência levantadas a partir do *corpus* documental.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	ABRANGÊNCIA
Concepções de Estado e de universidade	Modelos de Universidade e de Extensão	Constituição dos modelos, principais características, aspectos relativos à extensão.
	Estado Brasileiro	Características do Estado Brasileiro e da sua atuação política.
Estrutura Organizacional da Universidade	Organização Nacional da Universidade	Modo de organização estrutural da universidade pelas normas do Estado, estrutura administrativa e órgãos de decisão. Apreensão da organização pela análise de conteúdo do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931 (Decreto nº 19.851/1931); da Lei Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540/68); e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9.394/96).
	Organização Institucional	Modo de organização estrutural da UFMG, Estatuto e Regimento Geral da Universidade, estrutura administrativa e órgãos de decisão.
Políticas nacionais de Extensão universitária e de prestação de serviços	Regulamentação da Extensão e da Prestação de Serviços na universidade brasileira	Aspectos históricos e normativos; concepções de universidade, de extensão e de prestação de serviços; atores sociais. Análise de conteúdo dos textos normativos produzidos e implementados: Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931 (Decreto nº 19.851/31); Lei Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540/68); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9.394/96).
	Fatores influentes na extensão e na prestação de serviços para além das normas	Documentos que expressam políticas de extensão e de prestação de serviços, análises provenientes da literatura especializada, organização das mediações observadas em campo.
Políticas institucionais de Extensão universitária e de prestação de serviços	Regulamentação institucional da Extensão e da Prestação de Serviços na UFMG	Análise de conteúdo das normas institucionais: Estatuto, Regimento Geral, Resoluções Complementares, Resoluções das Unidades Acadêmicas da UFMG.
A prestação de serviços extensionista praticada pela UFMG	Perfil da Extensão da Universidade	Dados obtidos por meio dos relatórios de gestão da Pró-Reitoria de Extensão no período de 1995 a 2009. Dados obtidos por meio do Sistema de Informação da Extensão da UFMG.
	Análise de conteúdo das ações registradas como prestação de serviços.	Registros elaborados pelos coordenadores das atividades de extensão inseridos no Sistema de Informação da Extensão da UFMG.

Fonte: elaboração do autor

3. Origem do pesquisador e motivações para o estudo: breve explanação

Situada a problemática da pesquisa, os objetivos e os pressupostos metodológicos, convém explicitar que o meu interesse pela temática emergiu a partir da minha carreira profissional e do meu percurso acadêmico e profissional. Sou educador por formação, atuei

como professor de língua inglesa em instituições privadas de ensino de língua estrangeira até o meu ingresso no corpo técnico-administrativo da UFMG, em 2008. Desde então, tenho tido contato com a dinâmica dessa universidade pública federal do ponto de vista de quem trabalha para a realização dos objetivos da universidade. Atuo na Pró-Reitoria de Extensão, onde desenvolvo atividades de promoção, fomento e gestão das ações de extensão da universidade e mantenho contato com as políticas de extensão universitária no âmbito da UFMG. Atuei também em um programa de extensão universitária denominado Circuito Cultural Vieiras Servas⁸, nos anos de 2012 a 2015.

Durante minha carreira na universidade, fiz um curso de aperfeiçoamento em Monitoramento e Avaliação da Extensão Universitária, oferecido pelo Departamento de Ciência Política da UFMG, que tomou como referencial a análise de políticas públicas, especialmente o conhecimento produzido sobre o monitoramento e a avaliação de políticas públicas, para preparar os alunos para construir indicadores e processos de avaliação da extensão universitária dentro da UFMG.

Passei, então, a compreender a inserção da universidade no campo das políticas públicas e a entender a própria educação superior como uma política pública. Movi-me por questionamentos como o lugar e o papel da universidade pública brasileira no contexto das políticas sociais implementadas pelo Governo Federal, pois passei a vê-la como uma parceira do Governo na implementação, monitoramento e avaliação de políticas públicas sociais realizadas por meio da extensão universitária e fomentadas pelo Edital do MEC/SESu denominado “Programa de Extensão Universitária”, que tinha como objetivo apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuíssem para a implementação de políticas públicas.

Procurei entender quais eram os limites de atuação da universidade em relação ao Estado. Ter aprofundado estudos na área me levou às problematizações acerca da prestação de serviços, cujos limites eram muito menos claros, e também ao seu lugar na instituição.

Essas inquietações e os conhecimentos que eu vinha acumulando na gestão da extensão universitária me fizeram propor esta pesquisa, como já mencionado, na linha de

⁸ O programa de extensão “Circuito Cultural Vieira Servas” foi uma iniciativa da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e da Fundação Rodrigo Melo Franco de Andrade (FRMFA) da UFMG em parceria com a Associação dos Municípios da Microrregião do Médio Rio Piracicaba (AMEPI) e foi criado com o objetivo de preservar e valorizar a identidade histórica e cultural do Médio Rio Piracicaba; de investigar o legado artístico-cultural deixado por Francisco Vieira Servas e a memória e o patrimônio histórico cultural da região; de fortalecer os sentimentos de identidade e cidadania junto à população e grupos diversos das comunidades a partir de um trabalho de educação patrimonial; de promover suporte de comunicação para a mobilização social da região e; de fortalecer os sistemas locais de cultura e suas políticas públicas de cultura e patrimônio.

Políticas Públicas de Educação no âmbito do Mestrado em Educação Conhecimento e Inclusão Social do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG.

4. Estrutura da dissertação

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, apresento duas discussões necessárias para a compreensão da constituição e do desenvolvimento da universidade brasileira e das suas características nos dias de hoje. Primeiramente, discorro a respeito dos modelos de universidade europeu, estadunidense e latino-americano, ressaltando seus principais aspectos e suas funções, salientando também a origem e as características da extensão universitária e da prestação de serviços presentes nesses modelos. Segundamente, discorro acerca das características do Estado Brasileiro, da sua forma de atuação na sociedade, do seu modo de inserção na economia capitalista e das relações que ele estabelece no âmbito interno, que são essenciais para a compreensão dos condicionamentos da prestação de serviços nas universidades públicas ontem e hoje.

No segundo capítulo, discorro acerca da trajetória de institucionalização da extensão universitária e da prestação de serviços na universidade pública brasileira a partir dos seus aspectos históricos e normativos e a partir da sua inserção na trajetória da própria universidade.

No terceiro capítulo, discorro acerca das políticas educacionais para a universidade pública a partir dos anos de 1990. Destaco as ideias propagadas pelos organismos internacionais, exponho as bases dos discursos políticos para as mudanças na educação superior observadas na legislação nacional e enfatizo os discursos em torno da prestação de serviços. Apresento o conjunto de medidas implementadas pelos vários Governos Federais que afetam a educação superior de modo geral, a fim de contextualizar a discussão sobre as políticas para as universidades. Apresento a normatização trazida pela LDBEN de 1996 para as universidades e destaco o lugar da prestação de serviços. Discorro também acerca das mediações para a prestação de serviços presentes nas discussões a respeito das crises da universidade, na atuação do Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) e nas políticas de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I).

No quarto capítulo, apresento as políticas institucionais da UFMG para a prestação de serviços. Destaco como a Universidade está organizada administrativamente tanto no âmbito central como no âmbito das Unidades Acadêmicas que a compõem. Apresento e analiso as

normas institucionais que regulamentam ou que afetam a prestação de serviços no nível central e também nas Unidades Acadêmicas.

Por fim, no quinto e último capítulo, exponho o perfil, as características e as práticas de prestação de serviços extensionista na Universidade. Início o capítulo apresentando um retrato quantitativo da extensão universitária na UFMG para contextualizá-la, em seguida, apresento o perfil da prestação de serviços e exponho suas características e suas práticas nas Unidades Acadêmicas da UFMG.

CAPÍTULO 1 – DOS MODELOS DE UNIVERSIDADE ÀS FORMAS DE ATUAÇÃO DO ESTADO CAPITALISTA BRASILEIRO

O objetivo deste capítulo consiste em levantar e analisar, primeiramente, os modelos de universidade e de extensão universitária que exerceram influência nas concepções e nas práticas desenvolvidas nas universidades brasileiras. Trata-se de uma primeira aproximação com o tema da constituição e do desenvolvimento da universidade brasileira por meio do qual se busca discutir os paradigmas de universidade, de extensão universitária e de prestação de serviços que orientaram a construção de nossas instituições universitárias. Cabe ressaltar que os modelos de universidade destacados não constituíram sistemas transplantados para o território nacional, mas serviram de parâmetros para a defesa de um determinado tipo de universidade e de seus objetivos em distintos momentos históricos.

Em segundo lugar, o capítulo analisa as características do Estado brasileiro e suas relações com a universidade com o intuito de compreender qual o lugar da extensão e da prestação de serviços nas universidades públicas no passado e na atualidade. Refazer a história da atuação do Estado no campo econômico e a sua relação com o campo educacional é, no entanto, uma tarefa demasiada extensa para esta dissertação, por isso o que será apresentado consiste em alguns recortes temporais que podem evidenciar aspectos importantes na caracterização da relação entre o Estado e a universidade, considerando a extensão universitária e a prestação de serviços.

1.1 Os modelos de universidade e de extensão universitária

Quando me refiro aos modelos de universidade e de extensão universitária, refiro-me à ideia de *modelo* como interpretação ou representação de um dado sistema formal (BHARKAR, 1996; ABRANTES, 2014). Assim entendidos, procuro demonstrar como diferentes modelos influenciaram o desenvolvimento da universidade brasileira. Contudo, cabe destacar que a constituição da universidade brasileira ocorreu como resultado de nossas especificidades econômicas, políticas e sociais. Parte-se da premissa de que as instituições sociais são o resultado da ação humana, historicamente produzidas, e não necessariamente resultado de um desígnio ou projeto preestabelecido (MINTO, 2011; MORAES, SILVA, CASTRO, 2017). Desse modo, a discussão sobre os modelos de universidade é um aporte auxiliar à discussão central, que consiste na análise das condições em que se deu o processo de formação da universidade brasileira (MINTO, 2011, SGUISSARDI, 2009).

1.1.1 Breve consideração metodológica acerca dos modelos

Do ponto de vista metodológico, Paulo Abrantes (2014, p. 215) afirma que “o termo ‘modelo’ é ambíguo, sendo usado tanto por cientistas como filósofos com uma pluralidade de significados” e que, por isso, sua distinção metodológica e sua categorização são importantes. O autor considera que, como representação de sistemas reais,

um modelo não representa todas as entidades que compõem um sistema, com todas as suas propriedades e interrelações. [...]. O modelo nesse sentido é, portanto, uma representação *idealizada* na medida em que faz abstração de características do sistema que são consideradas irrelevantes (ABRANTES, 2014, p. 217 *grifos do autor*).

Nesse sentido, fica claro que modelos idealizados de universidades podem excluir muitas nuances características dos seus sistemas originários para isolar determinadas feições que os tornam representativos. Abrantes (2014) aponta que o que é ou não relevante para a constituição de um modelo está centrado em três respostas fundamentais: uma metafísica ou visão de mundo responde pela distinção entre o que é essencial e o que accidental no sistema; limitações analíticas e/ou psicológicas condicionam a escolha de modelos; e, a que consideramos mais importante quando tratamos de modelos de universidades, “a construção de um modelo é condicionada, além disso, por nossos objetos e interesses, ou seja, há uma dimensão *pragmática* na construção de modelos” (ABRANTES, 2014, p. 218, *grifos do autor*).

Os modelos tendem a se propagar na comunidade científica pela repetição, como aponta Kuhn (2013, p. 119),

os cientistas trabalham a partir de modelos adquiridos por meio da educação ou da literatura a que são expostos, subsequentemente, muitas vezes sem conhecer ou precisar conhecer quais as características que proporcionaram o *status* de paradigma comunitário a esses modelos.

Além dos casos mais destacados de universidades – a Universidade de Berlim, a Universidade Estatal Francesa e a Universidade Norte-americana – que são referenciados pela literatura⁹ como sendo modelos de universidade, ou seja, como representação idealizada desses sistemas físicos particulares, outras experiências, como as experiências de extensão universitária inglesa e estadunidense e as experiências do Movimento de Córdoba, serão

⁹ Paula (2002; 2009); Sguissardi (2009), Luckman e Bernart (2014), entre outros.

analisadas mais adiante por se constituírem esferas de influência que também conformam os paradigmas de universidade e de extensão universitária que influenciaram o modelo universitário brasileiro.

A noção de paradigma que adotamos é aquela discutida por Kuhn (2013) quando trata do desenvolvimento da ciência. Ele afirma que “paradigmas são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 2013, p.13). Abrantes (2014) esclarece que Kuhn introduziu a noção de paradigma para explicar a evidência de que a atividade científica pode não ser guiada por um conjunto de regras, mas por um conjunto de “exemplos compartilhados de uma prática que teve sucesso” (KUHN, 1962 *apud* ABRANTES, 2014, p. 211). Assim, paradigmas constituem modelos, representações e interpretações de mundo, que fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade científica que as aceita e as valida por meio da repetição.

Um paradigma de extensão universitária é o que se aplica à difusão da extensão universitária nos sistemas de ensino superior europeu e estadunidense e depois na América Latina. Na sequência será abordado o surgimento e disseminação das atividades de extensão a partir dos modelos de universidade apresentados.

1.1.2. O nascimento da universidade moderna

A universidade surgiu na Idade Média, no século XII, no contexto do denominado “regime de cristandade” (ROSSATO, 2011, p. 15), quando toda a ordem social era estruturada a partir do catolicismo vigente na época. Elas surgiram como corporações, uma “organização social típica da época”, lembra Rossato, e “se [estruturaram] como instituição dependente da igreja católica, cujos fins e modelos [eram] determinados pela mesma” (ROSSATO, 2011, p. 15). A passagem da universidade medieval para a universidade moderna se deu no curso das lentas, porém profundas transformações que ocorreram na sociedade europeia desde o início do século XII até o início do século XIX.

Foi ainda durante a Idade Média, contudo, que a instituição universitária desenvolveu muitas das características que predominam hoje em dia, como “um nome e uma localização central, mestres com um grau de autonomia, alunos, um sistema de palestras, um procedimento para exames e outorga de diplomas, e até mesmo uma estrutura administrativa com suas ‘faculdades’”, destaca Kerr (2005, p. 21).

Trindade (1999) observa que o período que compreende o início do século XII até o Renascimento (século XVI), o modelo de universidade tradicional se constituiu a partir das experiências precursoras de Paris e de Bolonha e se consolidou pelo território europeu sob a proteção da Igreja romana. Com o Renascimento, o ensino de disciplinas científicas começou a se organizar dentro das universidades, na Faculdade de Filosofia, que abrigava as emergentes ciências da natureza e do mundo físico (SANTOS, FILHO, 2008). Além disso, como observa Trindade (1999, p. 06),

a universidade renascentista recebe o impacto das transformações comerciais do capitalismo nascente e do humanismo literário e artístico que floresce nas repúblicas urbanas italianas e se estende para os principais países da Europa do centro e do norte e sofre também os efeitos da Reforma e da Contra-Reforma.

Rubião (2013) destaca quanto à Reforma Protestante que esta “teria contribuído para que houvesse uma maior liberdade de aprendizagem, de ensino, de pesquisa, o que de fato ocorreu nos países que romperam com a igreja católica”. Depois, as universidades sofrem também a influência das descobertas científicas em vários campos do saber no século XVII e do Iluminismo do XVIII – “com a valorização da razão, do espírito crítico, da liberdade e tolerância religiosas” (TRINDADE, 1999, p. 06) – e as influências do início da Revolução Industrial inglesa e da Revolução Francesa.

Tudo isso fundamenta a transição para as instituições universitárias que se desenvolveram no início do século XIX, na França e na Prússia, quando são criadas as primeiras universidades modernas e laicas, cujas características desdobram-se até os dias de hoje, configurando-se como as principais variantes dos padrões das universidades atuais (TRINDADE, 1999).

Em um exercício de síntese, a constituição da universidade moderna resultou, portanto, desse complexo processo, marcado pela perda da centralidade da Igreja no direcionamento da sociedade, por um contexto determinado pelos desdobramentos do Iluminismo¹⁰, pela definição da ciência como paradigma do conhecimento, pela Revolução Industrial, pela Revolução Francesa, pela configuração do sistema capitalista nacional nos

¹⁰ Para as universidades, um dos mais importantes desdobramentos do iluminismo foi a agregação de centros de formação científica que inicialmente estavam vinculados, ou “disfarçados” como Faculdades de Filosofia (SANTOS, FILHO, 2008, p. 115).

Estados nacionais¹¹ e pela ascensão de novas relações sociais e econômicas (TRINDADE, 1999; RUBIÃO, 2013).

1.1.3. A universidade Francesa e a Alemã: formação profissional e pesquisa como prioridades.

A Universidade Francesa foi a primeira a experimentar uma drástica transição dos moldes tradicionais proveniente da Idade Média para um novo modelo instituído após a Revolução Francesa (1789), que contribuiu, ao lado do modelo alemão, para originar a chamada Universidade Moderna.

Paula (2002) destaca que antiga Universidade Francesa era vista pelos revolucionários franceses como um “aparelho ideológico do antigo regime”, por sustentar um corporativismo “quase medieval”, por enfatizar a cultura clássica e por resistir à recepção do enciclopedismo¹² e das ciências experimentais, como a química e a biologia (PAULA, 2002, p. 156). As antigas universidades francesas foram abolidas em 1793 para dar lugar a um conjunto de escolas superiores autárquicas que não atendiam pelo nome de universidade e que eram organizadas pelo Estado como um serviço público de educação superior. Para unificar politicamente e uniformizar culturalmente a França Republicana, Napoleão Bonaparte (1804-1814) implantou um amplo monopólio educacional pelo Estado e, em 1806, fundou a Universidade Imperial, constituída como uma corporação estatal de docentes chefiada por um Grão-Mestre, destinada a manter o ensino secundário e superior exclusivamente público e do Império (PAULA, 2002; ROSSATO, 2011).

A universidade francesa adotou um desenho organizacional estruturado em escolas isoladas de cunho profissionalizante, laicas, com forte centralização estatal, objetivando formar profissionais para o próprio Estado (LUCKMAN, BERNART, 2014). O modelo napoleônico acabou se caracterizando como uma universidade de Estado, concebida como ferramenta de planejamento da sociedade, dirigida de maneira central e uniforme e instrumentalizada pela máquina estatal para a formulação e execução dos seus projetos (RUBIÃO, 2013).

¹¹ A ideologia do capitalismo nacional surge como um movimento histórico-político sustentado pelo pressuposto de que, com o suporte dos estados nacionais, o capitalismo se tornaria o modo de produção mais apropriado para a sociedade de então e assim garantiria o progresso para a humanidade (LUCKMAN, BERNART, 2014).

¹² O Enciclopedismo foi um movimento de caráter cultural e filosófico ocorrido na França na segunda metade do século XVIII, dentro do contexto do Iluminismo. Este movimento, representado pelos enciclopedistas d’Alembert e Diderot, tinha como objetivo principal a catalogação e divulgação do conhecimento iluminista, através da escrita, publicação e divulgação da Enciclopédia.

A extensão universitária não era ainda uma atividade prevista para o ensino superior quando da formação do modelo francês. A pesquisa, por sua vez, não era tarefa primordial, “havendo dissociação entre universidades, que se [dedicavam] fundamentalmente ao ensino, e ‘grandes escolas’¹³, voltadas para a pesquisa e a formação profissional de alto nível”, como destaca Paula (2002, p. 152), criando-se assim uma hierarquia e uma diferenciação entre as instituições “voltadas para a pesquisa científica e para a formação de alto nível das elites intelectuais, e as universidades” (PAULA, 2009, p. 73), responsáveis por formar profissionalmente uma parcela menos restrita da população com total dissociação da pesquisa científica.

O chamado modelo napoleônico, de acordo com Luckman e Bernart (2014, p. 213), “consolidou-se enquanto organização [...] em que acima de tudo se colocavam a afirmação da nacionalidade e os interesses do Estado francês”. Na observação dos autores, as características do francês-napoleônico de universidade, “o corporativismo, a formação profissionalizante, o ensino padronizado e dissociado da pesquisa, o vínculo dos intelectuais com a ideologia do Estado, o isolamento das faculdades e o centralismo e controle estatal” (LUCKMAN, BERNART, 2014, p. 213), influenciaram o modelo de universidade que seria adotado no Brasil, principalmente nas primeiras experiências de universidades, como será analisado mais adiante.

Outro modelo que também exerceu grande apelo na constituição e no desenvolvimento das universidades brasileiras foi o chamado Modelo Alemão ou Humboldtiano de universidade, que possui como referência a criação, em 1810, da Universidade de Berlim, sob cujo padrão foram reformadas as demais universidades da Alemanha (PAULA, 2009; KERR, 2005). A criação dessa universidade foi precedida por um grande exercício intelectual que contou principalmente com as ideias de Johann Fichte, Friedrich Schleiermacher e Wilhelm Von Humboldt, este último considerado o verdadeiro fundador da Universidade de Berlim (PAULA, 2002; SGUISSARDI, 2009).

Rubião (2013) destaca que Humboldt realizou uma mediação das ideias de Fichte e Schleiermacher para a concepção da Universidade de Berlim. Ele, no entanto, teria se posicionado contrariamente à proposta de Fichte, para quem a universidade deveria constituir uma totalidade junto com o Estado, uma universidade única para todo o país, com a função de preparar cidadãos para exercer uma função na comunidade nacional, mas sem autonomia.

¹³ São elas a Escola Politécnica, voltada para a formação dos quadros técnicos; a Escola Normal Superior, destinada à formação dos educadores; o Colégio de França; o Instituto e o Museu de História Natural, antigo Jardim do Rei (PAULA, 2002).

Humboldt concordava com a proposta de Schleiermacher de autonomia para professores e para a instituição sem prescindir do financiamento pelo Estado, mas se posicionava contrário à proposta de distinção entre academia e universidade (a primeira ocupar-se-ia do progresso da ciência enquanto a segunda seria responsável pela transmissão do saber). Para ele, as duas funções deveriam estar numa mesma instituição (RUBIÃO, 2013).

Humboldt afirmava “a importância da pesquisa como função primordial da universidade, ao lado do ensino, concebendo o trabalho científico como livre de quaisquer tipos de injunções e solitário na sua essência” (HUMBOLDT, 1959, p. 215 *apud* PAULA, 2002, p. 151). Para ele, a formação do homem não poderia se dar apenas no campo da técnica e da profissão, ela deveria se passar pelo conhecimento mais abrangente, articulado à filosofia e à ciência para proporcionar uma visão totalizante do saber (RUBIÃO, 2013). Nesse sentido, “a universidade aparece, assim, ao mesmo tempo como local de busca da verdade (pura, autônoma, desinteressada), e local de reorganização do saber (prático, conjugado, totalizante)” (RUBIÃO, 2013, p. 65).

Kerr (2005) ressalta que nesta concepção de universidade se deu ênfase à Filosofia e à Ciência, à pesquisa, ao ensino de pós-graduação e à liberdade de professores e de alunos. Rubião (2013) acrescenta que, em um movimento paralelo e complementar, estava também a educação humanitária, ocupada da cultura, da formação e da educação para alcançar a totalidade na formação dos seus alunos.

É essa universidade que também cria o departamento e o Instituto – estruturas organizacionais da universidade – e atribui ao professor o reconhecimento de figura mais importante dentro e fora da instituição (KERR, 2005). Rubião (2013) destaca que a reorganização da universidade visava também modificar o padrão proveniente da Idade Média de justaposição desordenada de disciplinas, separadas umas das outras.

Numa opção pela ciência pura em detrimento da ciência aplicada, no entanto, Humboldt afirmou que as escolas técnicas e escolas superiores profissionais, que vinham se multiplicando na época, eram menos importantes e, por isso, deveriam se formar na esfera privada (RUBIÃO, 2013).

Desta forma, Paula (2009) aponta que a universidade Humboldtiana se constituiu com as seguintes características:

A preocupação fundamental com a pesquisa e com a unidade entre ensino e investigação científica; ênfase na formação geral e humanista, ao invés da formação meramente profissional; autonomia relativa da universidade diante do Estado e dos poderes políticos; concepção idealista e não pragmática de universidade [...]; fraco vínculo entre intelectuais e poder político, ou seja, ligação não imediata entre

intelligentsia e poder; concepção liberal e elitista de universidade; estreita ligação entre a formação das elites dirigentes e a questão da nacionalidade (PAULA, 2009, p. 75).

Dessas características, de acordo com Paula (2002, p. 151), a concepção alemã ressalta que “para que a universidade desempenhe plenamente o seu papel, ela deve ser autônoma, embora sua existência dependa economicamente do Estado”, cuja interferência não tornará possível a existência de uma “autêntica universidade”.

Sguissardi (2009, p. 287) destaca que, na primeira metade do Século XIX, “a universidade de Berlim [...] constitui-se em inspiração para a Alemanha que precisava recuperar o tempo perdido no campo da industrialização e, depois, afirmar sua independência cultural e científica em relação aos seus vizinhos, adversários históricos”.

Essa perspectiva de universidade não se manteve por muito tempo e o modelo alemão veio a sofrer “diminuição considerável da autonomia e da liberdade acadêmicas”, vinculação dos intelectuais à política estatal, e uma guinada em direção ao pragmatismo¹⁴ característico do Modelo Norte-Americano de universidade que será abordado adiante (PAULA, 2002, p. 151). Esta autora observa que:

com o crescimento do número de estudantes e com a abertura das universidades alemãs para outros segmentos sociais além da nobreza e da alta burguesia, sobretudo a partir do início do século XX, a orientação dos estudos inclinou-se para a prática profissional, para o utilitarismo e para a especialização. Os governos dos Estados, responsáveis pelas universidades após a unidade alemã, aceitam progressivamente esta nova tendência, criando estabelecimentos ou carreiras ligadas às novas necessidades de uma sociedade industrial (PAULA, 2002, p. 153).

Mesmo assim, a universidade de pesquisa de inspiração Humboldtiana, já diferente do modelo original, como destaca Rubião (2013), influenciou as universidades inglesas e norte-americanas e também a universidade brasileira, como veremos adiante. Nesse sentido, Moraes, Silva e Castro (2017) observam que no final do Século XIX e início do Século XX,

a universidade alemã se impunha como um modelo a seguir, em vários países, pela fusão entre ensino e pesquisa e pelos métodos de ensino vinculados a essa prática, como o laboratório e o seminário. Nessa época [...] um grande número de intelectuais norte-americanos via a Alemanha como uma espécie de Meca intelectual. Os líderes acadêmicos inspiravam-se aberta e declaradamente em seu exemplo para imaginar as instituições que deveriam criar no novo continente [...]. Na passagem do Século XIX para o Século XX, as primeiras universidades norte-

¹⁴ Nesse sentido, Moraes, Silva e Castro (2017, p. 72) destacam, que “o avanço do processo de industrialização no país, a partir de 1870, gerou uma forte demanda pelos resultados da pesquisa realizada na universidade e por especialistas bem treinados. A Unificação política e administrativa (1871) também gerou demandas do governo com o intuito de aparelhar o novo Estado-nação”

americanas de pesquisa – Johns Hopkins, Chicago, Clark – foram inspiradas declaradamente no modelo alemão.

Luckman e Bernart (2014) apontam que as características da universidade Humboldtiana servem “de referência para a universidade contemporânea que, ainda hoje, reivindica postulados, como a autonomia universitária, a unidade entre ensino e pesquisa, a ideia de interdisciplinaridade e a integração dos pesquisadores e do próprio conhecimento” (LUCKMAN, BERNART, 2014, p. 214).

1.1.4. A Universidade Anglo-Saxã: Inglaterra, Estados Unidos e a Extensão Universitária

A Universidade Inglesa, situada no maior centro industrial da época, vinha já se adaptando às transformações da nova sociedade industrial. Segundo Rubião (2013), o modelo Humboldtiano se tornou um arquétipo institucional para que as universidades de Cambridge e Oxford – que eram universidades eclesiásticas, destinadas à formação da nobreza – procurassem maior espaço para o desenvolvimento da ciência. A priorização da formação pela ciência (e pela pesquisa) na Universidade Inglesa, tal qual concebida pela Universidade Alemã, encontraria ainda duas outras grandes esferas de influência: a educação liberal¹⁵ – defendida por Newman¹⁶ como caminho para formação de uma elite esclarecida que pudesse dirigir o país e estabelecer os princípios civilizatórios da sociedade inglesa – e o desenvolvimento do capitalismo – cujo modo de produção industrial necessitava urgentemente qualificar a mão de obra e que trouxe consigo o fenômeno de massificação dos alunos, tencionando a transformação das instituições universitárias (RUBIÃO, 2013; JANISSEK *et al*, 2013).

Rubião (2013) destaca que Newman se opunha tanto à instituição voltada para a especialização, como era o caso da Universidade de Londres, inaugurada em 1826 para formação das profissões emergentes no novo cenário industrial, quanto à instituição voltada para as descobertas científicas, para a pesquisa fundamental. O autor citado destaca que, para Newman, essas duas funções (profissionalização e pesquisa) eram importantes, mas elas não

¹⁵ O termo “educação liberal” foi cunhado durante a Renascença e foi concebido a partir do conceito grego das sete artes liberais. O termo aplicado à educação universitária, como defendido por Newman, tem dois propósitos, o de desenvolver o raciocínio, o intelecto do indivíduo, e o desenvolvimento do espírito público, formação do cavalheiro, capaz de raciocinar em todos os assuntos (formação do *gentleman*) (RUBIÃO, 2013).

¹⁶ John Newman foi um intelectual Inglês que estudou e ensinou em Oxford, defendeu a aproximação entre as igrejas católica e anglicana. Devido à perseguição política, mudou-se para Roma e mais tarde fundou a Universidade Católica Irlandesa. Reuniu suas ideias acerca da educação liberal no livro “A ideia de uma universidade” e acabou influenciando fortemente as universidades inglesas (RUBIÃO, 2013).

poderiam ser precedidas da formação verdadeiramente universitária baseada na “educação liberal”. Essas duas funções poderiam inclusive ser realizadas fora da universidade.

Rubião (2013) ressalta que Newman inaugurou uma nova tradição do seio das universidades inglesas, por atribuir destaque e preponderância para educação liberal e assim a universidade inglesa passou a se ocupar mais enfaticamente da formação do caráter e da personalidade e não apenas da transmissão de conhecimento.

Observo que é a perspectiva da educação liberal, com sua ênfase na cultura e a sua preocupação com a formação do caráter, que consiste na ideia chave para o desenvolvimento das primeiras iniciativas de extensão universitária inglesa, que se caracterizava pelo objetivo de levar a alta cultura ao meio popular. Antes de a extensão se tornar uma atividade da universidade, Melo (2011) observa que já havia um movimento na sociedade inglesa liderado pelas associações de senhoras que recorriam aos graduandos das universidades para proferirem palestras em diversas áreas. Depois, essas conferências foram expandidas para os operários e para o público em geral, que não participavam da vida universitária (MELO, 2011).

No seio da universidade Inglesa, Gurgel (1986) destaca que a extensão surgiu “a partir de um grupo de professores que desenvolviam trabalhos de educação de adultos” e que, a partir de 1885, “quando alguns líderes universitários conheceram as experiências das universidades de Oxford e Cambridge, a extensão universitária começou a tomar forma na estrutura das instituições de ensino superior” (GURGEL, 1986, p. 61) e passou a ser vista como uma espécie de “movimentos social”, uma “responsabilidade cívica” da universidade (MELO, 2011, p. 33).

João Antônio de Paula (2014) destaca que as universidades de Cambridge e Oxford foram pioneiras nas iniciativas de extensão universitária por meio da criação de programas de divulgação destinados à comunidade não universitária. Citando diretamente Mirra (2009), o autor destaca que,

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

grega foi oferecida aos mineiros de carvão de Newcastle e aula de Astronomia aos operários de Hampshire (MIRRA, 2009, p. 77 *apud* PAULA, 2014, p. 06).

Paula (2014) observa que da Inglaterra a extensão transitária para a Bélgica e para a Alemanha e, então, em pouco tempo para todo o continente europeu, chegando aos Estados Unidos, onde ganhou um novo apelo, o de prestação de serviços técnicos. A organização das universidades inglesas em *colleges* – institutos voltados para uma formação específica e caracterizados por uma comunidade de alunos e professores – influenciou também a implantação do ensino superior estadunidense.

Assim, a educação superior norte-americana nasceu sob a influência inglesa por meio dos *colleges* e, durante o seu desenvolvimento, manteve e mantém uma pluralidade de instituições, com diferentes tipos de organização e finalidades. Sguissardi (2009) aponta que não existe um modelo único de universidade norte americana, mas sim um conjunto de características que durante o século XX influenciou o resto do mundo. Na sequência, realizo uma síntese de características que compõem o modelo americano.

Inicialmente, os *colleges* eram predominantemente confessionais e as poucas universidades estatais que existiam eram bastante carentes de recursos (RIBEIRO, 2016). No seu desenvolvimento, aponta Rubião (2013), os *colleges* foram se distanciando da Igreja e se aproximando dos interesses da recém-formada burguesia, que trazia um novo arquétipo de sociedade traduzido pela ideia do *self made man*, “cuja formação passava mais pelo profissionalismo pragmático, com a valorização do trabalho, do que uma *cultura geral*” aos moldes do *gentleman* inglês (RUBIÃO, 2013, p. 93).

Para Rubião (2013, p. 93), essa visão pragmática fica bastante evidente “no que é considerado o ato fundador das universidades norte-americanas”, o *Morril Act*, publicado em 1862, que consistiu na doação de certa quantidade de terras para cada estado federado, concedidas para a edificação de estabelecimentos de ensino superior dedicados principalmente ao ensino de agricultura e de mecânica, sendo ainda que cada estado podia vender parte das terras para investir na construção das escolas superiores. Em 1890 uma segunda lei Morrill foi publicada, ela “complementou as primeiras concessões de terras com concessão Federal de recursos para dar apoio ao ensino de terceiro grau em assuntos diversos” (KERR, 2005, p. 57). O financiamento público estimulou uma maior participação dos governos locais nas universidades estaduais e contribuiu para a expansão e reestruturação de muitas instituições então existentes (RIBEIRO, 2016).

Com o movimento de doação de terras, quase setenta instituições foram criadas como *land-grant colleges* ou universidades públicas estaduais, principalmente no oeste do país

(RIBEIRO, 2016). Para Ribeiro, “a pressão para construir algo para ensinar acabou por produzir a pesquisa de um modo muito prático”. Além da pesquisa aplicada, as universidades estenderam suas atividades para além dos seus limites físicos com a difusão de conhecimentos por especialistas em Agronomia e Veterinária nas comunidades locais, prática que acabou caracterizando aqueles estabelecimentos, inaugurando um tipo de relação com a sociedade mais direta, caracterizada pela prestação de serviços que marcou um tipo de experiência extensionista norte-americana.

Gurgel (1986) denomina esse tipo de extensão de “extensão cooperativa” para diferenciá-la da extensão realizada por outras universidades estadunidenses que serão detalhadas mais adiante. A extensão realizada pelas instituições *land-grant colleges* atingiram o agricultor e a sua família com treinamentos e difusão de pesquisas. Gurgel (1986) observa que ela se desenvolveu como uma atividade conjunta, através “da participação conjunta do governo federal, dos estados (por meio das universidades *land-grant*) e dos municípios ou cidades” (GURGEL, 1986, p. 60), como uma política de ação comum e não apenas com financiamento, “atuando principalmente em programas de assistência técnica aos agricultores, de economia doméstica e de organização da juventude” (GURGEL, 1986, p. 61).

A validade científica dessas experiências foi reconhecida em 1887 com a Lei *Hatch* e a criação das Estações Experimentais Agrícolas e dos escritórios de serviços, demonstrando, segundo Kerr (2005), o interesse do governo federal pela educação superior agrícola. Em 1914, a *Lei Smith Lever* estabeleceu uma organização formal, quando “chegou-se a consolidação de princípios e normas”, como ressalta Gurgel (1986, p. 60), elevando “a prática da prestação de serviço à sociedade como uma das funções da educação superior nos Estados Unidos”, como destaca Ribeiro (2016, p. 82).

Outro grande marco do desenvolvimento da universidade norte-americana moderna foi a criação da *Johns Hopkins University* em 1876 (RIBEIRO, 2016; KERR, 2005). Com inspiração Humboldtiana, segundo Kerr (2005), “na ideia de *Hopkins* estava embutido um programa de pós-graduação que determinava padrões acadêmicos excepcionalmente elevados para uma civilização relativamente nova e crua” (2005, p. 23), além da “renovação da educação profissional, especialmente a Medicina; o estabelecimento da influência central do departamento; a criação de institutos e centros de pesquisa, de editoras universitárias e de periódicos acadêmicos e a *carreira acadêmica*” (KERR, 2005, P. 24 *grifos do autor*); e um grande número de disciplinas, numa ideia de que os professores eram livres para oferecer seus produtos (KERR, 2005). Rubião (2013, p. 94) destaca ainda que a *Johns Hopkins* foi “a primeira instituição a fazer distinção entre os quatro primeiros anos de ensino geral (o

college) e um ciclo ulterior de pesquisas especializadas (a *graduate school*)”, que marcaria as grandes universidades do país, como Harvard, Yale, Princeton e outras.

Nessas instituições, a extensão estava presente com características semelhantes à extensão Inglesa. Gurgel (1986) as denomina “extensão universitária”, para diferenciar da extensão cooperativa mencionada anteriormente. Já Kerr (2005) as chama de “extensão urbana” e de “extensão rural”. Em 1891, o governo norte-americano criou a *American Society for the Extension of University Teaching*, que impulsionou as atividades de extensão até mesmo em instituições particulares como a Universidade de Chicago e a Universidade de Columbia e culminou na experiência desenvolvida pela Universidade de Wisconsin, em 1903, que colocou seus professores à disposição do Estado (KERR, 2005; PAULA, 2014).

Antes da criação da *American Society for the Extension of University Teaching*, Gurgel (1986) destaca que em 1880 foi criada a “Sociedade Anônima para o Ensino de Extensão”, que existiu por 10 anos. O autor cita que a Universidade de Chicago foi a primeira a incluir a extensão universitária na proposta de trabalhos na instituição, mas também destaca que foi a experiência extensionista da Universidade de Wisconsin que ganhou notoriedade nacional.

A extensão universitária ou extensão urbana estadunidense acabou se caracterizando pela oferta de cursos diversos com duração variada, cursos que levavam à identificação de necessidades de pesquisa e à oferta de cursos regulares em áreas onde eram necessários e onde eram identificadas carências estruturais, fazendo com que esses cursos perdessem “cada vez mais o caráter de educação supletiva, assumindo uma perspectiva de profissionalização regular”, como destaca Gurgel (1986, p. 62).

Ambas as experiências extensionistas ganharam notoriedade com a experiência de Wisconsin, que teve uma intensa participação social¹⁷. Paula (2014) analisa que a prática extensionista desenvolvida por essa Universidade no início do século XX colocou seus professores como técnicos especializados do governo e foi tão bem-sucedida que conferiu à iniciativa prestígio e visibilidade nacional ao que seria chamado de “Wisconsin Idea” (PAULA, 2014, p. 07), levando o próprio presidente americano da época, Theodore Roosevelt (1901-1909), a sinalizar para o país aquele exemplo:

[...] as ações desencadeadas nesse quadro foram decisivas para a modernização da tecnologia agrícola americana, surgindo dessa forma um modelo de interação com a

¹⁷ Kerr (2005) destaca também que a universidade Wisconsin, durante o período de 1903 a 1918, entrou nos corredores legislativos em Madison com programas de reforma, apoiou o movimento dos sindicatos dos trabalhadores, desenvolveu a extensão agrícola e urbana como nunca antes e serviu a todo o Estado.

comunidade que implicava a universidade na questão do desenvolvimento. O efeito ampliou-se mais ainda pela diversificação do programa extensionista, com a educação continuada e expansão das atividades extramuros. A partir daí a extensão universitária estava consagrada. (MIRRA, 2009, p. 78 *apud* PAULA, 2014, p. 07).

Para Kerr (2005) as ideias da universidade de *Johns Hopkins* propagadas para outras universidades no país e o movimento dos *land-grant colleges* se constituíram como duas correntes que acabaram por se tornar mais conciliáveis do que se podia imaginar, “as duas serviam a uma nação em vias de industrialização e ambas o faziam por meio da pesquisa e pelo fomento à capacitação técnica” (KERR, 2005, p. 25). Assim, ambas contribuíram para o desenvolvimento da agricultura e também para o desenvolvimento das ciências e das engenharias necessárias para o crescimento industrial naquele país, como destacam Janisek *et al* (2013).

Com uma fusão de modelos clássicos, Kerr (2005) destaca que a universidade americana alcançou um improvável consenso. A graduação buscou seguir o modelo britânico, liberal e humanístico, que melhor a organizou; a pós-graduação e a pesquisa seguiram o modelo alemão, que melhor a estruturou; as profissões ‘secundárias’ e as atividades de serviços tenderam para o padrão norte-americano (KERR, 2005), pragmático em sua essência, mas diverso e fortemente ligado à comunidade e ao país.

Kerr (2005) desenvolveu nos anos de 1960 um conceito para a Universidade Norte-Americana bastante aplicável a muitas das Universidades Federais Brasileiras nos dias de hoje. Ele chamou de *multiversidade* a universidade contemporânea em razão de ela se caracterizar como uma instituição multifuncional e por congregar várias comunidades em seu interior

A comunidade de alunos da graduação e dos pós-graduandos; a comunidade dos humanistas, a comunidade dos cientistas sociais e a comunidade dos cientistas das exatas; as comunidades de todos os funcionários não-acadêmicos; a comunidade dos administradores, agricultores, empresários, os quais se relacionam com uma ou mais dessas comunidades internas (KERR, 2005, p. 28).

E ainda acrescenta que, ao invés de se caracterizar como uma unidade, um organismo com partes indissociavelmente interligadas, “ela se assemelha mais a um mecanismo – uma série de processos que produzem uma série de resultados – um mecanismo cuja integridade é mantida por regras administrativas e por recursos financeiros” (KERR, 2005, p. 28-29).

Rubião (2013) destaca que Kerr recebeu muitas críticas por uma suposta excessiva racionalidade utilitária e uma suposta vinculação aos interesses econômicos, aspectos que gradativamente vêm exercendo enorme pressão sobre as universidades no atual contexto

neoliberal. No entanto, Rubião (2013) defende que a ideia de *multiversidade* de Kerr vai além do profissionalismo e da parceria com os grandes negócios. Segundo o autor citado:

Do mesmo modo, ela englobava também uma ‘responsabilidade social das universidades’, como no caso dos escritórios de advocacia e das clínicas médicas gratuitas, sob iniciativa das Faculdades de Direito e de Medicina; como nos programas de investigação e de consultoria sobre problemas urbanos organizados em colaboração entre os departamentos de Sociologia e de Urbanismo, junto com as administrações locais; como nas ações de educação contínua e de educação de adultos, nos departamentos de Educação; como na abertura de bibliotecas universitárias à população e nas iniciativas do tipo ‘universidade aberta’ [...] sem contar com a pesquisa “clássica”, na linha humboldtiana, e uma “formação geral” (RUBIÃO, 2013, p. 99).

Assim, como sintetiza Paula (2002, p. 153), no desenvolvimento da educação superior nos EUA, “a instituição universitária [procurou] associar estreitamente os aspectos ideais (ensino e pesquisa) aos funcionais (serviços)”.

Essas características da universidade norte-americana influenciaram as universidades europeias, entre elas a própria universidade alemã; também as universidades latino-americanas, especialmente com o advento da extensão universitária na primeira metade do século XX; assim como a universidade brasileira, especialmente a partir da Reforma Universitária de 1968, quando o modelo norte-americano de organização da universidade e a complexidade das suas funções foram incorporados à estrutura organizacional e às finalidades das universidades do país (PAULA, 2002).

Paula analisa que hoje boa parte das universidades norte-americanas

procura atender aos interesses imediatos do setor produtivo, do Estado e da sociedade, produzindo especialistas, conhecimento tecnológico e aplicado, pesquisas de interesse utilitário, assim como serviços de uma maneira geral. (PAULA, 2002, p. 153-154).

Hoje, essa a influência gravita em torno da inovação tecnológica e da transferência de tecnologia (ABRIX; CONSONI, 2011) e da chamada *World Class University* (SILVA JUNIOR, 2017). Essas ideias, no entanto, afetam determinadas áreas e setores da complexa universidade brasileira contemporânea e, por isso, ao meu ver, afeta parte do nosso modelo de *multiversidade* (grifo meu).

1.1.5. A universidade Latino-Americana: um modelo próprio caracterizado a partir do movimento de Córdoba.

Sousa (2000) afirma que as universidades latino-americanas modernas, de modo geral, seguiram as concepções do Modelo Francês, tanto nos países de colonização espanhola, como

posteriormente no Brasil, nesses países o modelo, como critica a autora, serviu “como instrumento de solidificação da ordem vigente e não como agente de transformação” (SOUSA, 2000, p. 14).

Um acontecimento fundamental contribuiu para gestação de um modelo de universidade latino-americana distinto dos modelos europeus e norte-americano, o Movimento Reformista de Córdoba, ocorrido na Argentina em 1918¹⁸, uma vez que, segundo Neto (2011), pensar e construir uma universidade a partir da América Latina foi um dos desafios enfrentados pelo movimento estudantil de Córdoba, destacado em seu Manifesto Liminar publicado em 21 de junho de 1918¹⁹.

O Movimento de Córdoba consolidou-se como um marco na história das universidades latino-americanas por ser pioneiro na proposição de um modelo institucional apropriado à realidade e às necessidades da Argentina naquela época. Sendo assim, espalhou-se por todo o continente latino-americano, obtendo a adesão de pensadores e provocando os estudantes dos diversos países (LEHER, 2008; NETO, 2011). Como analisa Tünnermann Bernheim (2008, p. 16), o Movimento de Córdoba, que se iniciou em 1918, “fue la primera confrontación entre una sociedad que comenzaba a experimentar cambios de su composición social y una Universidad enquistada en esquemas obsoletos”.

O movimento de Córdoba teve um caráter processual, perdurou por anos e acabou sendo construído à medida que se propagava (TÜNNERMANN BERNHEIM, 2008). O mesmo autor lista onze pontos principais compreendidos no programa de reformas, quais sejam:

- a) Autonomía universitaria – en sus aspectos político, docente, administrativo y económico –, y autarquía financiera;
- b) Elección de los cuerpos directivos y de las autoridades de la Universidad por la propia comunidad universitaria y participación de sus elementos constitutivos, profesores, estudiantes y graduados, en la composición de sus organismos de gobierno;
- c) Concursos de oposición para la selección del profesorado y periodicidad de las cátedras;
- d) Docencia libre;
- e) Asistencia libre;
- f) Gratuidad de la enseñanza;
- g) Reorganización académica, creación de nuevas escuelas y modernización de los métodos de enseñanza. Docencia activa y mejoramiento de la formación cultural de los profesionales;
- h) Asistencia social a los estudiantes y democratización del ingreso a la Universidad;
- i) Vinculación con el sistema educativo nacional;

¹⁸ Para uma análise ampliada acerca da reforma de Córdoba, consultar Tünnermann Bernheim (2008), e também Neto (2011) e Leher (2008). Aqui, irei me ater aos aspectos próprios da universidade.

¹⁹ O manifesto de Córdoba pode ser acessado na íntegra em <<<https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>>>. Acesso em jun. 2018.

- j) Extensión universitaria. Fortalecimiento de la función social de la Universidad. Proyección al pueblo de la cultura universitaria y preocupación por los problemas nacionales;
- k) Unidad latinoamericana, lucha contra las dictaduras y el imperialismo. (TÜNNERMANN BERNHEIM, 2008, p. 84).

Algumas dessas questões extrapolaram o âmbito universitário e pedagógico, como o próprio autor observa:

algunos pertenecen al aspecto político, otros al social y los más al contenido propiamente académico. Sin embargo, varios de ellos, como la autonomía universitaria, la asistencia libre, etc., aunque guardan relación con los problemas de organización académica y docente, tienen también un profundo sentido político y social [...]. (TÜNNERMANN BERNHEIM, 2008, p. 83).

Nessa direção, Leher (2008) aponta que o movimento extrapolou um mero episódio radicalizado por estudantes e acabou propiciando um ambiente intelectual no qual se afirmou um pensamento crítico original latino-americano que tornou a problemática da universidade distinta das demais regiões, inclusive criticadas por setores conservadores como “desviantes do modelo europeu e, mais recentemente, das instituições estadunidenses” (LEHER, 2008, p. 55). Este autor destaca que

[...] essa combinação de perspectivas propiciou reflexões penetrantes sobre a educação popular, o caráter da universidade, incluindo problemas até então considerados incompatíveis com a educação superior: a presença dos proletários nas instituições; o governo compartilhado e a autonomia da universidade, e as perspectivas latino-americana e antiimperialista. (LEHER, 2008, P. 54).

Como também observou Trindade (2001, p. 14),

o ideário democratizador da reforma de Córdoba, ao enfrentar o conservadorismo da universidade argentina, estabeleceu as bases de um modelo institucional baseado no compromisso entre o projeto universitário e a sociedade: democracia interna sob a forma de um governo universitário com representação tripartite (professores, estudantes e antigos alunos) articulada com a democratização do acesso e a missão social da universidade. (TRINDADE, 2001, p. 14).

Em Tünnermann Bernheim (2008), em Leher (2008), em Trindade (2001), vemos o apelo dos estudantes pelo fortalecimento da função social da universidade, pela projeção da cultura universitária ao povo, pelas reflexões sobre a educação popular, pelo compromisso entre o projeto universitário e a sociedade e pela preocupação da universidade com os problemas nacionais, questões a serem consideradas pela extensão universitária e pela atualização dos métodos e dos conteúdos dos estudos. Na visão dos estudantes, estava a

exigência para que a extensão universitária fosse um meio de vinculação efetiva entre a universidade e a sociedade, juntamente com as reivindicações para a revisão dos métodos e dos conteúdos dos estudos (OLIVEIRA, AZEVEDO, 2008).

No sentido da ressignificação da extensão no contexto latino-americano, Rocha (2001) destaca que a extensão que estava sendo importada dos Estados Unidos, numa perspectiva técnica associada à programas de desenvolvimento, passa a assumir outros contornos e outras motivações a partir das propostas do movimento cordobês, em que os estudantes argentinos propuseram a extensão como um meio para veicular a universidade ao povo e à vida da nação (ROCHA, 2001). Além da extensão, Trindade (2001) analisa que “as imagens de *cogoverno* e do *terço* se difundiram desde a Argentina até o México e deram suporte, no Brasil, na década de 1960, ao movimento de reforma universitária” (2001, p. 15, *grifos do autor*) e ao movimento extensionista dos estudantes, como será discutido no capítulo seguinte.

O modelo proposto pelo Movimento de Córdoba não chegou a existir por si mesmo (RUBIÃO, 2013), no entanto, inspirou reformas nas universidades dos países de colonização espanhola, como Argentina, Peru, Uruguai, Venezuela, México, e deixou um legado no campo das lutas por uma universidade livre, autônoma, laica, cogovernada, pública e gratuita, tornou-se também uma referência em qualquer debate que tenha por objetivo a democratização da universidade e o seu compromisso social (OLIVEIRA, AZEVEDO, 2008). Ele também derrubou a influência eclesiástica na universidade (RUBIÃO, 2013, P. 114), “mesmo após as ditaduras, ela teve sua morte decretada, abrindo as portas para uma instituição laica, inserida definitivamente no universo da ciência”.

1.1.6. Considerações acerca dos modelos

Nesta seção foram abordados os modelos de universidade europeu, norte-americano e latino-americano. Como destacado anteriormente: a universidade francesa se constituiu pela ênfase no ensino profissionalizante, dissociado da pesquisa; e a universidade Humboldtiana, ao contrário, teve na pesquisa básica o seu pilar principal. Já o modelo inglês se constituiu pela ênfase na formação do caráter e foi o primeiro a desenvolver atividades de extensão na forma de cursos, servindo de inspiração para o desenvolvimento de atividades semelhantes em outras universidades europeias.

A universidade norte-americana, por sua vez, desenvolveu-se inicialmente a partir da formação superior generalista, mas passou por uma enorme transformação quando foi associada ao Estado, que, em contrapartida ao oferecimento de terras para a instalação das

Universidades, passou a contar com os conhecimentos produzidos nela para fomentar o desenvolvimento da agricultura no país, inaugurando outro tipo de atividade de extensão caracterizada pela prestação de serviços. Os cursos de extensão igualmente tiveram lugar nas universidades estadunidenses, assim como a participação de seus docentes em assuntos do Estado, marcando ainda mais as atividades extensionistas estadunidenses.

Na América Latina, a universidade é marcada por um movimento que procurou uma identidade para a universidade apropriada ao contexto dos Estados latino-americanos e com isso fomentou uma universidade democrática, participativa e ativa no trato das questões sociais de seus países. É nesse contexto que a extensão Universitária assume um caráter de compromisso social da universidade com seu entorno, inaugurando experiências de cursos que não levariam apenas instrução, mas formação política para os seus participantes.

Os modelos de universidade e de experiências extensionistas abordados terão influência sobre a institucionalização da Universidade Brasileira, da sua organização ao estabelecimento das suas funções ao longo do tempo. Como já citado anteriormente, eles não constituem modelos transplantados para o nosso território, mas paradigmas assimilados em maior ou menor proporção de acordo com o momento histórico e os propósitos do Estado Brasileiro para o desenvolvimento econômico e social. Tais modelos, no entanto, sofreram transformações locais para conformar as características próprias das nossas universidades.

Sguissardi (2009) destaca que no Brasil nenhum modelo típico de universidade se afirmou propriamente. Antes, destaca o autor, ao longo do seu percurso de desenvolvimento e em cada época, a universidade “se apresentou com muitos traços de algum modelo ideal ou idealizado dentre os predominantes nos países centrais” (SGUISSARDI, 2009, p. 140).

Adiante que também a extensão universitária se tornará uma extensão brasileira. Em sua origem, são identificadas as influências das vertentes históricas advindas do exterior – universidade popular inglesa, extensão cooperativa estadunidense, conteúdo político da universidade popular do Movimento de córdoba –, no entanto, ela vai assumindo características propriamente brasileiras que foram ganhando contornos nas décadas de 1970 e 1980 por meio das práticas e dos atores sociais nacionais.

1.2. O Estado Brasileiro: um Estado Capitalista antes de Nacional

O neoliberalismo econômico apregoa a redução do Estado e busca promover um amplo processo de privatização de empresas estatais, de remodelamento das áreas de atuação do Estado e de uma crescente abertura para o mercado de muitos setores de atividade social e

econômica no interior dos mais diversos países. O reduzido Estado se retira da atividade econômica direta por meio da privatização das empresas estatais, restringe seu campo de atuação social e torna mais evidenciado o seu papel de regulador das relações sociais²⁰ e das relações capitalistas. A compreensão dessas relações mediadas pelo Estado e a sua influência na universidade pública passam pela compreensão do Estado brasileiro contemporâneo e da sua inserção no capitalismo mundial, motivo pelo qual parto do conceito de Estado discutido por Guillermo O'Donnell (1980) e busco aportes e diálogos nas análises de Enzo Faletto (2009a, 2009b), Neidson Rodrigues (1987), Dalila Oliveira (2015) e de outros autores que debatem o Estado latino-americano para elucidar os conceitos e as características do Estado brasileiro que balizam os estudos sobre a relação da universidade com Estado, com a sociedade e com o setor produtivo.

1.2.1. Características compartilhadas do Estado Latino-Americano

O'Donnell (1980) analisou o Estado Capitalista Latino-Americano a partir do Estado Argentino e das experiências similares dos Estados da região. Segundo o autor, o Estado Latino Americano partilha muitas das características comuns a todo Estado capitalista, no entanto, aqui, ele “tende a corresponder à textura de uma sociedade muito diferente dos casos clássicos e mais puramente capitalistas” (O'DONNELL, 1980, p. 02). Nesse sentido, O'Donnell nos traz a análise do Estado, conforme observado e sintetizado por Oliveira (2015, p. 628), “como uma relação social complexa que transcende as suas próprias estruturas”. Mesmo decorridos quase 40 anos da publicação do ensaio realizado pelo autor, Oliveira (2015) assinala que o conceito desenvolvido por O'Donnell, “apesar de ter sido inspirado em outro momento histórico da região latino-americana, parece bastante apropriado para as análises sobre a realidade atual”, tendo em vista que o Estado continua desempenhando o papel de regulador das relações capitalistas em âmbito nacional.

Faletto (2009b) também observa que o Estado não pode ser concebido como uma instituição à margem ou acima da sociedade. Para ele, o Estado é a própria sociedade e ao mesmo tempo está dissociado desta para legitimar-se. O'Donnell (1980) ressalta que a legitimação das relações estabelecidas pelo Estado está na dominação, ou seja, no poder, na capacidade existente e potencial, “de impor regularmente a vontade sobre outros, inclusive, mas não necessariamente contra a sua resistência” (O'DONNELL, 1980, p. 02). Oliveira

²⁰ De acordo com Oliveira (2005), o que se vem entendendo por regulação social são os aspectos relacionados à proteção dos interesses públicos, tais como saúde, segurança, meio ambiente, educação, ou seja, aqueles que podem pôr em risco a coesão social”.

(2015) acrescenta que essa dominação social é sustentada, sumariamente, pelo controle dos meios de coerção física, dos meios econômicos, dos recursos de informação e pelo controle ideológico e se dá de forma relacional. Nas palavras da própria autora:

Essa dominação por sua vez é relacional, apresentando uma modalidade de vinculação entre os sujeitos sociais, que por definição é assimétrica, pois trata-se de uma relação de desigualdade. Sendo assim, as dimensões do Estado não são nem “instituição” nem “estrutura”, mas uma relação social. Para O’Donnel (1980, p. 3), “[...] ao cristalizar os planos que correspondem à esfera da circulação, e fazê-los previsíveis como conjuntos de direitos e deveres, o direito passa a ser também um tecido organizador da sociedade e da dominação que articula [...]”. Da mesma forma, a cisão entre Estado e sociedade civil que para o autor é apenas uma “aparente cisão”, supõe paralelamente a separação entre público e privado, onde os sujeitos da sociedade civil são as partes “privadas”, as instituições estatais são a encarnação do “público”. Por isso, as instituições estatais permanecem como instância superior, mediadoras das relações entre Estado e sociedade civil. (OLIVEIRA, 2015, p. 628-629).

A base da dominação deriva das relações de classe social, ou da articulação desigual e contraditória da sociedade em classes sociais²¹. Em uma sociedade capitalista, a principal relação de dominação é a relação de produção entre capitalista e trabalhador assalariado, embora não seja a única. Essa relação é o coração da sociedade civil e seu grande princípio de ordenação contraditória (O’DONNEL, 1980). O Estado, detentor dos meios de coação, presta uma fiança para essas relações, por exemplo, por meio das instituições estatais, por meio do direito legal. O’Donnel ressalta que “o Estado não apoia diretamente o capitalista (nem como sujeito concreto nem como classe) mas a relação social que faz o capitalista” (O’DONNEL, 1980, p. 08), ou seja, o Estado detém certa autonomia em relação a determinados grupos de poder, mas não tem autonomia em relação à manutenção das relações capitalistas. Como garantidor das relações de produção, o Estado representa ambos os sujeitos sociais dessa relação, ao mesmo tempo em que é o articulador e o organizador da sociedade capitalista, da qual, por meio das instituições estatais, faz-se distinto, faz-se ser experimentado como exterioridade, como uma racionalidade superior, uma ordem justa, um árbitro neutro, quando não o é.

A desigualdade de classes, a distinção entre detentores dos meios de produção e trabalhadores é encoberta pela igualdade jurídica estendida a todas as pessoas dentro do território do Estado. Nesse sentido, O’Donnel (1980, p. 29) esclarece que “o Estado capitalista é a primeira forma de dominação política que postula o seu fundamento na igualdade de todos

²¹ O’Donnel (1980, p. 04) concebe classe social como as “posições na estrutura social determinada por modalidades comuns de exercício do trabalho, da criação e apropriação do valor [...] não só econômica, mas [...] estatal ou política”, entre outras dimensões, que se constituem intrinsecamente.

os sujeitos em seu território. Esses sujeitos são cidadãos e o Estado capitalista é normalmente um Estado de cidadãos”. O autor ainda acrescenta que, “como postulação de uma igualdade abstrata que seria o fundamento do Estado, a cidadania é a negação da dominação na sociedade” (O’DONNEL, 1980, p. 30).

O fato de o Estado representar tanto capitalistas como trabalhadores, para O’Donnel,

supõe que o Estado seja a expressão de um interesse mais geral que o dos sujeitos sociais de cuja relação emana. Mas este interesse não é neutro ou igualitário, é o da reprodução de uma relação social que articula desigual e contraditoriamente a sociedade. Isto equivale a dizer que o Estado em seu conjunto – como aspecto e como objetivações – é uma forma de articulação daqueles sujeitos sociais. Neste sentido, o Estado é uma generalidade (a particularidade daqueles sujeitos e seus interesses), mas é uma generalidade parcializada (devido ao viés estrutural da modalidade de articulação entre aqueles sujeitos). O que, por sua vez, implica que o Estado seja mediação instalada e emanada em uma relação entre sujeitos sociais. Esta é a razão pela qual o Estado é habitualmente, ademais de coação, uma mediação consensualmente articuladora de sujeitos sociais. (O’DONNEL, 1980, p. 09).

O conjunto de sujeitos sociais dentro do Estado, os cidadãos, constituem a nação, que é a união da coletividade, uma unidade, a cujos interesses serviriam o Estado. A invocação dos interesses da nação é o que justifica impor decisões contra a vontade de sujeitos, inclusive contra segmentos das classes dominantes – tendo em vista que o Estado não apoia diretamente o capitalista – em benefício da preservação do significado homogeneizador da nação (O’DONNEL, 1980).

Essa unidade é tão necessária para o Estado capitalista, que se este não encontra a nação já posta, como foi no caso da herança colonial da América Latina, é necessário inventá-la, evocá-la, como o foi na disseminação do nacionalismo latino-americano. “O Estado capitalista tende a ser o Estado nacional” (O’DONNEL, 1980, p. 34), os indivíduos, uma massa homogênea reconhecida genericamente como o povo, o popular, para quem o olhar do Estado só é dado em determinados momentos para que não perca sua legitimidade. Isso é também observado por Faletto (2009a, p. 176): “la satisfacción de las demandas de los grupos medios y populares, agrarios y urbanos, fuera del beneficio inmediato que les reporta, contribuye a mantener cierto grado de armonía social y a la vez a legitimar el Estado y el sistema económico-social en su conjunto”.

A esse respeito é pertinente e conclusiva a análise de Oliveira:

Partindo dessa concepção de Estado, sociedade civil e instituições estatais é possível considerar que, mesmo no interior de uma sociedade capitalista, as relações sociais que se dão no nível do Estado podem ser mais ou menos favoráveis aos

trabalhadores e, em outros momentos, aos capitalistas (empresários), dependendo da correlação de forças e da disputa pela hegemonia no interior dessas instituições, mas elas estarão sempre em defesa da permanência do capitalismo. (2015, p. 629).

Por esse motivo, “o Estado capitalista somente pode ser realmente um Estado popular em circunstâncias históricas muito especiais e de breve duração”, observa O’Donnel (1980, p. 37). Já Faletto (2009b) acrescenta que “la tensión entre políticas de acumulación acelerada y política redistributiva sólo podía resolverse en momentos de coyuntura económica favorable, que dependían por lo general de condiciones externas, dada la estructura económica existente”.

Com todas as características percebidas por O’Donnel (1980) no caso Argentino – encontradas também em muitos outros Estados Latino-Americanos –, o autor o denominou de “Estado burocrático-autoritário”. A relação desigual e contraditória carregada por esses Estados está presente no passado da América Latina e pode se expressar na própria denominação conceitual de “Estado burocrático-autoritário” de O’Donnel. Na América Latina, a racionalidade burocrática foi introduzida para modernizar as estruturas estatais. Ao longo do seu desenvolvimento no século XX, no entanto, a burocracia estatal não foi capaz de ultrapassar relações internas de autoritarismo, que se traduzem em maneiras distintas do exercício de poder já bastante implícitos em nossa cultura, como discutido por Germani (2011, p. 06), para quem “el autoritarismo está implícito en la cultura (latino-americana) y no es mirado como tal por los sujetos”. Essas relações de poder e dominação evoluíram de relações autoritárias diretas, como o gamonalismo e o mandonismo²², a relações permeadas pelo Estado patrimonialista, que passou a disciplinar relações de propriedade privada, embora garantisse o poder dos coronéis em suas propriedades, até relações clientelistas atuais, em que os Estado é o patrão e os clientes são todos aqueles capazes de usar os recursos públicos de formas distintas e variadas (CARVALHO, 2011).

Essa dupla característica do Estado constitui uma contradição observada por Faletto (2009a) na formação e no desenvolvimento dos Estados Latino-Americanos, caracterizada pela coexistência de um Estado Moderno – possuidor de um ordenamento jurídico e institucional – com um modo de relação social de caráter oligárquico, tradicional. Segundo análise desse mesmo autor (2009a, p. 162-163):

²² Entendo o gamonalismo e o mandonismo como representações conceituais de um mesmo tipo de relação social de poder e dominação predominante durante o período colonial latino-americano. O gamonalismo pode ser conferido em Mariátegui (2008) e o mandonismo em Carvalho (2011).

Esta contradicción derivaría de una doble realidad: por un lado, la necesidad de vincularse con el mundo "moderno" del capitalismo internacional y, por el otro, la de asegurar un dominio interno cuya base de relaciones sociales no era capitalista en sentido estricto. Esa dualidad implicó alianzas entre estratos sociales que tenían intereses distintos debido a que sus bases de poder eran más o menos capitalistas, lo que a su vez redundó en el carácter "contradictorio" del Estado.

Para manter sua coesão interna, o Estado permaneceria apoiado na racionalidade burocrática, apesar dos intentos reformadores vigentes na atual fase de desenvolvimento do capitalismo caracterizado pelo neoliberalismo econômico, e permaneceria mediando relações autoritárias por meio dos veículos de dominação apresentados anteriormente. O'Donnell acrescenta que esse "Estado, 'autoritário' em diversas variantes, mostra que é antes Estado capitalista que nacional, popular ou de cidadãos" (O'DONNELL, 1980, p. 39) e, por isso, vincula-se tão fortemente ao capitalismo hegemônico proveniente dos países chamados de centrais.

Nesse sentido, Frigotto (1999) também observa que o Estado Brasileiro tem uma dupla face, uma pública e uma privada, e que ele atua em função desta última. Segundo Frigotto (1999), o Estado Brasileiro,

historicamente tem se constituído como o grande fiador de uma burguesia oligárquica, protegendo latifúndios improdutivos, terra como mercado de reserva, subsídios sem retorno e especulação financeira. Os incentivos fiscais constituem-se na ampliação de subsídios do fundo público ao enriquecimento fácil e rápido de restritos grupos. (FRIGOTTO, 1999, p. 37).

Assim, tanto o modo como o capitalismo se desenvolve em cada país da América Latina quanto a constituição das suas próprias relações sociais internas são importantes para a análise e a compreensão desse Estado particular. Nesse sentido, Faletto (2009a, p. 162) observa que "la particularidad del Estado en los países latinoamericanos se vincula en medida importante con el modo en que el capitalismo, como formación económica y social, se establece en cada país", cuja prática, associada aos modos de constituição da relação interna, dá lugar a peculiaridades que distinguem as experiências latino-americanas de outras (FALETTTO, 2009b).

Essa análise é corroborada por Lalo Minto (2011, p. 68) para o caso brasileiro:

A permanência das estruturas econômicas e formas de propriedade características do estatuto colonial, somadas à entrada crescente de capital estrangeiro [...] e aos condicionamentos impostos por estes capitais, conformam os fundamentos históricos gerais do desenvolvimento brasileiro.

Não é minha intenção desenvolver aqui toda a conformação do Estado Brasileiro²³, interessa-me, neste espaço, expor alguns dos desdobramentos e algumas das feições que o Estado adquiriu para além da mediação das relações de dominação em seu âmbito interno, tendo em vista que do modo de inserção dos países latino americanos no capitalismo mundial decorrem ações mais diretas do Estado em prol de cada regime de acumulação capitalista²⁴: seja atuando no mercado para favorecer a acumulação, como no período desenvolvimentista; seja retirando-se e reduzindo-se a sua esfera de atuação para dar lugar ao mercado com total concorrência privada, como no Estado neoliberal, consoante discutido na seção seguinte.

1.2.2. Do Estado Desenvolvimentista ao Estado Neoliberal: uma permanente centralidade do Estado no Brasil.

Como representante do capitalismo em âmbito nacional, o Estado Latino-Americano desempenhou uma primeira função primordial, a de instaurar o capitalismo nas suas economias de precedência colonial. Como aponta Faletto (2009a, p. 173),

el hecho concreto es que en una sociedad capitalista el Estado legitima las relaciones sociales. Ciertamente, puede introducir correcciones y reformas, pero básicamente asegura el funcionamiento del sistema. En América Latina, en cierta medida, al Estado le ha correspondido la función de instaurar el capitalismo.

A história colonial latino-americana, seguida pelo caráter dependente de sua inserção no mercado internacional gerou atraso em seu desenvolvimento, que resultou tanto em subdesenvolvimento como em um posicionamento periférico no capitalismo mundial. Como destacado anteriormente, para instaurar o capitalismo, a nação foi forjada, a cidadania foi implementada ou estendida e também um projeto de futuro, de nação, um nacionalismo que colocou a sociedade, direta e indiretamente, em prol do desenvolvimento capitalista. Na América Latina, pela ausência de uma estrutura social que pudesse alavancar o desenvolvimento ou mesmo pela debilidade das estruturas existentes, coube e ainda cabe ao Estado a maior parte do esforço pelo desenvolvimento. Nesse mesmo sentido Faletto (2009a) ressalta que

²³ Já feita na tese de doutorado de Minto (2011), com base nos estudos de Caio Prato Junior (1965, 1999, 2000), Nelson Werneck Sodré (1978, 1984) e Florestan Fernandes (1975, 1979).

²⁴ Um regime de acumulação, como destaca Pennaforte, “assenta-se sobre princípios gerais de organização do trabalho e de uso das técnicas que constituem um paradigma tecnológico” (LEBORGNE & LIPIETZ, 1990, p. 18 *apud* PENNAFORTE, 1994).

[...] cuando se analizan las fuerzas económicas de los países periféricos en relación con las de los países centrales, salta de inmediato a la vista la debilidad de los agentes socioeconómicos locales frente al poderío de sus homólogos externos. La conciencia de esta debilidad de los agentes internos ha conducido en diversas circunstancias a intentar hacer uso del aparato del Estado para favorecer el desarrollo del sector privado nacional. (FALETTO, 2009a, p. 165).

A necessidade de instaurar o capitalismo, a condição periférica da nossa economia e o modo de relacionamento centro-periferia influenciaram os papéis que deveriam cumprir o Estado Latino-Americano (FALETTO, 2009). Foi o que levou o Estado Brasileiro a se tornar um Estado Desenvolvimentista²⁵ que se manteve sobre a orientação do desenvolvimentismo²⁶ no período de 1930 a 1990, segundo Schneider (2013).

Nesse sentido, como mediador de relações internas para assegurar e manter a estrutura de acumulação capitalista, como analisado anteriormente, o Estado atua no relacionamento com o centro econômico (FALETTO, 2009a) e exerce, sobretudo nas regiões onde a produção industrial avançava de forma mais intensiva, o papel de propiciar as condições da acumulação, mesmo que para isso tivesse que entrar em conflito com a própria burguesia nacional (MINTO, 2011).

1.2.2.1. O Estado Desenvolvimentista Brasileiro

Neidson Rodrigues (1987), destaca que no caso brasileiro, no momento de transferência da força de produção da economia rural agroexportadora para uma economia predominantemente industrial, integrada ao mercado mundial, que se deu principalmente a partir de 1930, o Estado se converte em mediador dos interesses dos grupos capitalistas

²⁵ Perissinotto (2014) define o Estado Desenvolvimentista conceitualmente, como um tipo ideal de Estado, “aquele em que uma elite política orientada por ideais desenvolvimentistas e incentivada por um contexto internacional ameaçador é capaz de forjar uma aliança política de modo a sustentar um processo de construção institucional e de formação de uma burocracia econômica que seja, ao mesmo tempo, suficientemente coesa, socialmente inserida, com autonomia e capacidade para formular e implementar uma política de industrialização que redefina, no longo prazo, a estrutura econômica de um país” (PERISSINOTTO, 2014, p. 64).

²⁶ O chamado desenvolvimentismo é uma teoria econômica que está centrada no crescimento econômico, baseado na industrialização e na infraestrutura, com forte intervenção do Estado. Sampaio Jr. (2012, p. 673-674) analisa que “o desenvolvimentismo é um termo vago utilizado para designar o pensamento crítico sobre os dilemas e os desafios do desenvolvimento nacional nas economias latino-americanas enredadas no círculo vicioso da dependência e do subdesenvolvimento. O centro dessa reflexão consiste no esforço de equacionar os nós que devem ser desatados para que a expansão das forças produtivas possa ser associada à solução dos problemas fundamentais da população. Nessa perspectiva, acumulação de capital, avanço das forças produtivas e integração nacional constituem aspectos indissolúveis de um mesmo problema: criar as bases materiais, sociais e culturais de uma sociedade nacional capaz de controlar o sentido, o ritmo e a intensidade do desenvolvimento capitalista. Para o autor, “por diferentes caminhos, as formulações desenvolvimentistas partiam do suposto de que as estruturas que bloqueavam o desenvolvimento capitalista nacional eram produto de contingências históricas que poderiam ser superadas pela ‘vontade política’ nacional” (SAMPAIO JR., 2012, p. 674-675).

ligados à produção industrial e passa a atuar como um agente direto do processo de acumulação (RODRIGUES, 1987, p. 95).

O Estado passa a operar onde o setor privado poderia atuar para favorecer a acumulação, atua em favor de uma burguesia nacional e de investimentos estrangeiros, só que essa atuação favorece a relação de dependência do capitalismo internacional e não um projeto de futuro para o seu povo, como analisa Faletto (2009b, p. 206),

sobre el tema de la relación entre el diseño de políticas económicas y la constitución de un proyecto de futuro. En el plano económico no ha sido ajena a la experiencia latinoamericana una acción decisiva del Estado en la elaboración de proyectos de desarrollo, ya sea incentivando procesos, generando condiciones favorables para que los distintos sectores de la economía puedan desarrollarse, e incluso emprendiendo por su propia cuenta actividades que los sectores económicos privados deficientes podían desarrollar.

Rodrigues (1987), ao analisar a relação entre Estado, educação e desenvolvimento econômico no Brasil a partir de 1930, identifica essa debilidade retratada por Faletto na sociedade brasileira e o papel fomentador do Estado. No caso brasileiro, observa o autor, a situação é típica:

[...] estando concentrada quase toda a sua produção em formas tradicionais de uma economia baseada na exportação de produtos primários, e sustentada por uma classe oligárquica tradicional esbanjadora da riqueza – na medida em que se comporta em função dos padrões de consumo internacionais –, não há no país capital acumulado suficiente para garantir a transformação da economia no sentido de modernizar-se a industrialização.

Aquí, o Estado tem de intervir, não apenas para dirigir o processo produtivo, planejar, controlar, mediar a negociação a comercialização, etc., mas tem igualmente de agir no sentido de constituir o capital inicial necessário à expansão. (RODRIGUES, 1987, p. 31).

Dessa forma, a participação do Estado, principalmente a partir de 1930, passa a ser ativa e planejada, objetivando a evolução dos setores considerados prioritários tanto para criação de um amplo setor produtivo, como formação de grandes empresas nacionais ou multinacionais (RODRIGUES, 1987). A partir de então, segundo Rodrigues (1987), a educação escolar passa a receber um enfoque mais diretamente vinculado às exigências do Estado.

O Estado também amplia a sua participação de forma mais indireta por meio da formulação de políticas financeiras e públicas favoráveis ao capital e do mesmo modo participa mais diretamente dos setores produtivos básicos por meio de empresas estatais, como a Companhia Siderúrgica Nacional e a Petrobras, por exemplo (RODRIGUES, 1987).

Segundo Faletto (2009a), o Estado desempenha um papel chave na acumulação de capital tanto público como privado, é o agente de integração com o capital externo também aquele que organiza a acumulação pela via administrativa. Para Faletto (2009a), sob o intento de criar medidas para fortalecer os agentes econômicos locais, o Estado promove não só o fomento do setor privado, como presta socorro por meio do fundo público para promover uma burguesia nacional. Nas palavras de Faletto:

Desde un punto de vista sociopolítico, lo paradójico en América Latina es que muchas veces las propuestas que subrayaban la necesidad de acción del Estado se fundaban en la idea de que éste podía contribuir a desarrollar un "capitalismo nacional" y, por consiguiente, un vigoroso grupo empresarial privado. (2009a, p. 173).

Rodrigues (1987) observa que, sobretudo com o golpe militar de 1964, o Estado brasileiro aciona todos os seus aparelhos para a realização do projeto de desenvolvimento definido pelas classes hegemônicas do bloco no poder. Isso porque, segundo Rodrigues (1987, p. 26), as fraquezas internas dos capitais nacionais, em uma economia periférica, acabam por colocar como única opção viável para aceleração do processo de desenvolvimento uma efetiva atuação do Estado capaz de assumir o papel principal de agente do processo.

Em prol do projeto de desenvolvimento, o Estado interfere diretamente na economia por meio das empresas estatais e nesse processo, tanto o Estado como as empresas estatais também acumulam, no entanto, como ressaltou Minto (2011, p. 156), “os ganhos dessa exploração são direcionados para os setores mais dinâmicos da produção, sobretudo aqueles ligados ao imperialismo²⁷”. O Estado intervém em setores estratégicos, não na produção em

²⁷ Parti da análise de Proni (1997) para compreender o imperialismo ao qual Minto (2011) se referiu. Segundo o autor, os processos de industrialização que se seguiram à Revolução Industrial podem ser qualificados como responsáveis pela constituição de “capitalismos atrasados”, em contraposição ao “capitalismo originário” britânico (OLIVEIRA, 1985, *apud* PRONI, 1997, p. 14). No capitalismo atrasado, “verificavam-se insuficiências técnicas e financeiras que requeriam uma atuação mais decisiva do Estado nacional no sentido de centralizar recursos, criar infraestrutura, gerar demandas e viabilizar a industrialização” (PRONI, 1997, p. 12), processo que ocorre na América Latina, como estamos abordando, anos após as ondas de industrialização da França, EUA e Alemanha (primeira onda – 1840-1870) – sendo os EUA “o único país de passado colonial a se industrializar no século XIX (PRONI, 1997, p. 15) – e Rússia, Japão e Itália (segunda onda - 1870-1890), “o que aumentava o risco dos investimentos e exigia uma participação mais decisiva do Estado nas tomadas de decisão e na superação do atraso técnico e financeiro (PRONI, 1997, p. 15). A partir da primeira onda (1840-1870), iniciam-se mudanças com a passagem do chamado capitalismo concorrencial para o capitalismo monopolista nos países centrais e o imperialismo sob países dependentes. Durante a Grande Depressão do século XIX, caracterizado por um período de tendência à queda generalizada dos preços internacionais, quando concomitantemente, “foram sendo gestados um novo padrão tecnológico e uma outra racionalidade empresarial, com novos produtos e revolucionários métodos de gestão da produção e do trabalho com o taylorismo, caracterizando a emergência de uma Segunda Revolução Industrial” (PRONI, 1997, p. 19), muitos capitais individuais foram absorvidos, muitas empresas menores desapareceram, e poucas e gigantescas empresas passaram a controlar fatias importantes dos mercados, o que acabou definindo um novo estágio de desenvolvimento do capitalismo chamado de capitalismo monopolista (PRONI, 1997, p. 20), principalmente

geral, embora o seu fim seja o de criar as condições para que a acumulação se realize de forma abrangente e variada (MINTO, 2011).

Rodrigues (1987) destaca que o pós-golpe militar de 1964 representa uma linha de continuidade da ação do Estado iniciada na década de 1930. O pós 1964, no entanto, traz como inovação uma reorganização da estrutura política do Estado brasileiro capaz de proporcionar completa liberdade de ação frente às exigências do projeto de desenvolvimento econômico.

Nesse contexto, Rodrigues (1987) destaca que após 1964 “se procura definir a política educacional no contexto do projeto de desenvolvimento econômico e social” (RODRIGUES, 1987, p. 17), vinculada mais diretamente à necessidade de formação de recursos humanos e de atendimento tecnológico do processo de industrialização.

Minto (2011) faz uma mediação a respeito do Estado desenvolvimentista e sua vinculação ao capitalismo mundial. Para o autor, com base em Sodré (1978), em algum momento, o Estado caminhou para a formação de uma economia de base nacional, no entanto, ele enfrentou a resistência das forças econômicas externas e mais poderosas, que foram capazes de produzir mecanismos para manutenção da extração das riquezas produzidas nacionalmente.

O Estado brasileiro não foi capaz de resistir à oscilação dos processos de desenvolvimento de acumulação capitalista e sucumbiu às mudanças de ideologias e de ações para conter as quedas cíclicas na acumulação, que submeteram as economias dependentes a reordenamentos que repercutiram, muitas vezes em forma de crise²⁸, nos Estados Latino-Americanos (FALETTO, 2009a). Muitas vezes, os discursos de crise embasam muitas das ações governamentais de reforma²⁹ do Estado e criam o discurso simbólico que constitui o capital político na defesa ou na crítica ao Estado.

Foi a crise do capitalismo dos anos de 1970³⁰ que motivou um reordenamento dos modos de acumulação e ditaram as mudanças e as reformas nos Estados Latino-Americanos

nos países centrais, que modificou também o padrão de concorrência intercapitalista. É então que Proni destaca que “a monopolização da economia e o acirramento da concorrência entre as grandes potências no plano internacional levaram a uma corrida pelo controle de novos mercados e de fontes estratégicas de matérias-primas” (PRONI, 1997, p. 21) caracterizando um novo imperialismo.

²⁸ “A noção de crise política [...] costuma ser lida como crise moral, das instituições ou mesmo civilizacional, mas, quase nunca, como crise do capitalismo como modo de produção” (MASCARO, 2018, p. 48).

²⁹ Mascaro (2018) aponta que “há uma enorme retirada do foco de crise estrutural do capitalismo para uma crise de menor proporção, para a qual mais mercado desregrado é apontado como cura na atualidade, de modo que, “reforma, seja para mais ou para menos, tem sido o mote para a crise capitalista do final do século XX e do início do século XXI” (MASCARO, 2018, p. 49).

³⁰ Segunda Harvey, “a crise teve origem em uma profunda recessão econômica em 1973, exacerbada pelo choque do petróleo, evidentemente retirou o mundo capitalista do sufocante torpor da estagnação (estagnação

endividados em razão dos empréstimos contraídos para o financiamento dos esforços desenvolvimentistas pelos Estados nacionais, que reverberam ainda hoje. Proni (1997) observa que na recessão que afetou a maioria dos países desenvolvidos a partir de meados dos anos 1970

fortaleceram-se as teses *neoliberais* que condenavam a ingerência do Estado no funcionamento da economia, suposto responsável pelas distorções nas decisões de investimento e nas expectativas dos agentes – distorções que precisariam ser corrigidas, a começar por um enxugamento do setor público e por uma liberalização dos mercados (internos e externos). (PRONI, 1997, p. 33).

Nesse contexto, o Estado desenvolvimentista, que, como destacado, era um dos principais sustentáculos de um determinado padrão de acumulação no âmbito nacional e no âmbito do próprio capitalismo, tornou-se um dos alvos privilegiados de um novo discurso reformista cujo objetivo era criar as condições políticas, econômicas e ideológicas para um novo padrão de acumulação em processo de construção. É nesse contexto que o discurso de desenvolvimento dos países latino-americanos vai sendo substituído pelo de discurso de ajuste fiscal e de redução do Estado. Nesse sentido, Faletto (2009a, p. 169) observa que

Como fruto de la experiencia de la crisis de los años ochenta, y debido a la mayor conciencia de los desafíos que se enfrentan, parece existir en el momento actual cierto consenso: los gobiernos deben promover políticas cuyos objetivos principales sean reanimar el proceso de acumulación, restablecer la capacidad de crecimiento y alcanzar el desarrollo.

1.2.2.2. A crise do capitalismo dos anos de 1970 e a transição para o Estado Neoliberal

A retomada do crescimento e do desenvolvimento na América Latina passa a ser orientada pelo neoliberalismo, uma doutrina que nasceu com um grupo de economistas, cientistas políticos e filósofos em 1947³¹ (CHAUÍ, 2000). O projeto econômico defendido pelo grupo nas décadas de 1950 e 1960 atacava o Estado Providência, seus encargos sociais e sua função de regulador da economia sob a crítica de que esse Estado destruía a liberdade dos cidadãos e a competição, sem as quais não há prosperidade. Essas críticas que foram tomadas

da produção de bens e alta de inflação de preços) e pôs em movimento um conjunto de processos que solaparam o compromisso fordista. Em consequência, as décadas de [19]70 e [19]80 foram um conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político. No espaço social criado por todas essas oscilações e incertezas, uma série de novas experiências nos domínios da organização industrial e da vida social e política começou a tomar forma. Essas experiências podem representar os primeiros ímpetus da paisagem para um regime de acumulação inteiramente novo, associado com um sistema de regulamentação política e social bem distinta”. (HARVEY, 2014, p. 140):

³¹ Popper, Lippman, Hayek, Friedman (CHAUÍ, 2000).

como diagnóstico para a crise dos anos de 1970 e para o quadro de estagflação³² e o Estado foi colocado como culpado (CHAUÍ, 2000).

A doutrina neoliberal passou a ser amplamente adotada a partir dos países centrais na fase específica do desenvolvimento do capitalismo iniciada nos anos 1970, como remédio para mais uma crise estrutural do sistema, mais uma crise de acumulação. Como doutrina, o neoliberalismo não é calcado em uma teoria econômica, mas sim em uma crença nas virtudes do mercado (PAULANI, 2006). Leda Paulani (2006) destaca que o seu receituário, voltado para permitir que o mercado se torne o regulador máximo dos processos de produção material da sociedade, já é bastante conhecido:

limitar o tamanho do Estado ao mínimo necessário para garantir as regras do jogo capitalista, evitando regulações desnecessárias; segurar com mão de ferro os gastos do estado, aumentando seu controle e impedindo problemas inflacionários; privatizar todas as empresas estatais porventura existentes, impedindo o Estado de desempenhar o papel de produtor, por mais que se considerasse essencial e/ou estratégico um determinado setor; e abrir completamente a economia, produzindo a concorrência necessária para que os produtores internos ganhassem em eficiência e competitividade. (PAULANI, 2006, P. 71).

Chauí (2000) ressalta que o modelo neoliberal conseguiu reduzir as taxas de inflação, mas não obteve aumento das taxas de crescimento, porque incentivou a especulação financeira em vez de investimento na produção. Ao conjunto de prescrições neoliberais, Paulani (2006) acrescenta que foram agregadas regras para pilotagem de juros, câmbio e finanças públicas que acabaram por transformar a política econômica neoliberal uma administração de negócios pelo Estado.

Essas medidas, propiciaram um novo modelo de acumulação que foi denominado por Harvey (2014) de “acumulação flexível”³³ e foram tomadas pelos países centrais com o objetivo de encontrar saídas que permitissem retomar os altos índices de crescimento econômico experimentados nos 30 anos após a Segunda Guerra Mundial, que ficaram

³² A estagnação é um fenômeno combinado de aumento da taxa de desemprego (estagnação econômica) com altas taxas de inflação (aumento contínuo de preços) (HARVEY, 2014).

³³ De acordo com Harvey, “a acumulação flexível (...) é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, novos mercados de trabalho, dos produtos e padrões. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego do chamado ‘setor de serviços’, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (tais como, a Terceira Itália, Flandes, vários vales e gargantas de silício), para não falar da vasta profusão de atividades dos países recém industrializados” (HARVEY, 2014, p. 140).

conhecidos como os “anos de ouro do capitalismo”³⁴, e que foram interrompidos nos anos 1970 (PAULANI, 2006), quando então a crise econômica tornou-se uma crise do Estado³⁵.

Em direta oposição à regulação estatal durante o período de ouro, marcada pela forte regulação e intervenção estatal na defesa do pleno emprego e tendo como principal modo de acumulação o fordismo³⁶, a adoção da doutrina neoliberal induz processos de flexibilização no processo de trabalho, no mercado de trabalho, no produto e nos padrões de consumo (HARVEY, 2014). O neoliberalismo, como consequência, leva o mundo capitalista pós 1970 a uma reestruturação econômica que coloca o mercado como expoente máximo da economia e a um reajustamento político e social.

Sader (2013) analisa que a América-Latina foi uma vítima concentrada das transformações regressivas desse período. O autor destaca que, depois de viver um período bastante significativo de sua história, fundado na reação à crise de 1929, a América Latina experimentou um período de industrialização, de urbanização, de construção de Estados nacionais, de fortalecimento de partidos e de organizações populares, que veio a ser encerrado com a crise da dívida, na virada dos anos 1970 para os anos 1980.

Os ajustes políticos e sociais são colocados a cabo do Estado, que precisa ser reformado para adequar a sociedade ao processo de restauração do processo de acumulação. Também no Brasil, conforme destaca Dourado (2002), a crítica ao Estado intervencionista e desenvolvimentista é acionada para apregoar a minimização da atuação do Estado no tocante às políticas sociais e as políticas de proteção do trabalhador. O caminho apontado para a

³⁴ Os anos de ouro do capitalismo foram marcados pelo que Harvey (2014) analisou como o período de maturidade do fordismo, que se tornou um “regime de acumulação plenamente acabado e distintivo. Como tal, ele veio a formar a base de um longo período de expansão pós-guerra que se manteve mais ou menos intacto até 1973” (HARVEY, 2014, p. 125), período em que a economia dos países de capitalismo avançado cresceu de forma relativamente estável.

³⁵ Até meados dos anos de 1970, a sociedade capitalista era orientada por dois grandes princípios: o princípio keynesiano de intervenção do estado na economia por meio de investimentos e endividamento para a distribuição da renda e promoção do bem-estar social, visando diminuir as desigualdades; e o princípio fordista de organização industrial baseado no planejamento, na funcionalidade e no longo prazo do trabalho industrial, com a centralização e verticalização das plantas industriais, grandes linhas de montagens concentradas num único espaço, formação de grandes estoques, e orientado pelas ideias de racionalidade e durabilidade dos produtos, e de política salarial e promocional visando aumentar a capacidade de consumo dos trabalhadores” (CHAUÍ, 2000, p. 29)

³⁶ De acordo com Harvey (2014), o Fordismo nasceu em 1914. Para o autor, "o que havia de especial em Ford (e que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que a produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução do trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista" (HARVEY, 2014, p. 121). O Fordismo, no entanto, veio amadurecer somente após a segunda-guerra. “foi necessário conceber um novo modo de regulamentação para atender aos requisitos da produção fordista; e foi preciso o choque da depressão selvagem e do quase-colapso do capitalismo na década de 30 para que as sociedades capitalistas chegassem a alguma nova concepção da forma e uso dos poderes do Estado.” (HARVEY, 2014, p. 124).

retomada do desenvolvimento econômico por meio da reforma do Estado³⁷ (DOURADO, 2002).

Gradativamente, um novo modelo de Estado foi sendo imposto aos países periféricos e, como consequência, Stephen Ball (2013, p. 177) aponta que,

em contextos nacionais de vários tipos em todo o mundo, há um conjunto de ‘movimentos’ experimentais e evolucionários gerais e altamente significativos em curso que envolve a modernização dos serviços públicos, aparatos estatais, arquitetura institucional global do Estado e suas escalas de operação.

Segundo Susana Murillo (2008, p. 45), no momento atual do capitalismo, os Estados Latino-Americanos e do Caribe “están sobredeterminados por las estrategias de los Estados de los países centrales y de los organismos internacionales. En consecuencia, las lógicas de gobierno en la región son inseparables de su articulación con el ‘comando mundial’”.

Como observa Murillo, os organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC) se tornaram porta vozes do neoliberalismo e os grandes responsáveis pela propagação das suas diretrizes e da reforma do Estado na América Latina.

Murillo (2008, p. 46) chama a atenção para uma questão muito importante para a América Latina: as estratégias discursivas dominantes, das quais são porta-vozes os organismos internacionais citados, “tienden a normalizar el pensamiento, naturalizando la desigualdad como parte de la estructura ontológica del ser humano, concepto que se articula con la idea de que la pobreza es una evidencia incuestionable”, tendo em vista que “la ‘igualdad’ y la ‘propiedad’ son conceptos que entran en contradicción constante en las formaciones sociales capitalistas” (MURILLO, 2008, p. 49, *grifos da autora*).

1.2.2.3. O Estado Neoliberal no Brasil

Filgueiras (2006) destaca que o Brasil foi o último país da América Latina a implementar um projeto neoliberal³⁸. O autor analisa que aqui, na década de 1980, houve

³⁷ Minto (2011) observa que no Brasil o “termo *reforma do Estado* foi utilizado estrategicamente pelo pensamento conservador para ocultar as reais mudanças necessárias, que se circunscreviam às relações entre as classes sociais. Forjando o discurso da ineficiência, da burocracia excessiva, da corrupção *naturalizada*, e da desqualificação de tudo o que era estatal (ou *público*, num sentido oposto ao que é juridicamente privado), a “reforma” objetivava alterar as formas pelas quais o aparato estatal funcionava como mediador das relações de classe” (MINTO, 2011, p. 211).

³⁸ Quando Filgueiras (2006) se refere ao *projeto neoliberal*, ele não se refere a um projeto acabado, importado e implementado no Brasil. O autor aponta que o “*projeto neoliberal* no Brasil foi constituindo e consolidando o seu programa político – como não poderia deixar de ser – no próprio processo de sua implementação, como

tanto uma resistência de uma burguesia nacional que ainda tentava redefinir e atualizar o modelo de substituição de importações do Estado Desenvolvimentista, quanto um movimento social democratizante resultante do enfraquecimento da ditadura militar que procurou constituir um projeto nacional, democrático e popular (FILGUEIRAS, 2006).

Filgueiras (2006) aponta que o projeto neoliberal, no entanto, foi ganhando força e adesão das classes burguesas nacionais³⁹ à medida que fracassavam as tentativas de contenção da inflação e de retomada do crescimento, sobretudo, na segunda metade da década de 1980⁴⁰, e também em razão do temor pela perda do controle do Estado⁴¹, em razão do forte movimento democratizante proporcionado pela reabertura política do País e pela Assembleia Constituinte.

Nesse sentido, como observa Francisco Oliveira (2000),

a crise interna do Estado colocou os holofotes sobre a despesa pública e converteu as despesas sociais públicas no bode expiatório da falência do estado “condottiere”, quando na verdade isto se deveu à dívida interna pública e ao serviço da dívida externa da simultaneidade das duas crises. (OLIVEIRA, 2000, p. 67).

A eleição de Collor de Melo (1990-1992) inaugurou o projeto neoliberal do Brasil, primeiramente com medidas como a desregulamentação cambial com o objetivo de atrair recursos externos, inaugurando uma subordinação ao novo quadro financeiro mundial e em seguida com as primeiras privatizações das empresas nacionais (OLIVEIRA JÚNIOR, 1999).

Filgueiras (2006) analisa que o processo de implantação e evolução do projeto neoliberal no Brasil passou por pelo menos três momentos distintos, desde o início da década

resultado das disputas políticas entre as diversas classes e frações de classes. Portanto, a concepção aqui adotada é de que não havia um projeto neoliberal prévio, acabado, e que foi implantado. Na verdade, a idéia é de que o projeto neoliberal só se definiu claramente de forma *ex-post*, isto é, como resultado da luta de classes. É isto que explica, em grande medida – ao lado das características próprias da formação econômico-social anterior –, a existência de especificidades e diferenças nos projetos neoliberais implementados nos distintos países da América Latina, em que pese terem eles a mesma concepção doutrinária e o mesmo programa político mais geral” (FILGUEIRAS, 2006, p. 180).

³⁹ Filgueiras (2006, p. 181) observa que “conceitualmente, o bloco dominante na sociedade é composto, em cada conjuntura, por distintas classes e frações de classes, assumindo uma delas a posição de liderança e hegemonia no seu interior, que se caracteriza pela capacidade de unificar e dirigir, política e ideologicamente, as demais a partir de seus interesses específicos, transformados e reconhecidos como parte dos interesses gerais do conjunto do bloco. Todavia, as distintas frações da burguesia, por sua vez, não podem ser deduzidas direta, e exclusivamente, do movimento do capital, isto é, a partir das distintas frações do capital, por duas razões: 1) as relações político-ideológicas existentes são também decisivas na conformação das classes e de suas frações e 2) distintas frações do capital podem ser unificadas sob um mesmo domínio e comando (direção), através da constituição de uma propriedade comum de diversos tipos de capital – o que dará origem a uma fração de classe complexa, cujos interesses estarão presentes em distintos lugares do processo de acumulação.

⁴⁰ Filgueiras (2006) aponta o plano cruzado (1986/1987) como a primeira dessas medidas fracassadas, seguida pelos Plano Bresser (1987) e Plano Verão (1989), cujos resultados foram ainda piores do que o plano cruzado

⁴¹ Filgueiras (2006) destaca que são plurais as classes e os interesses das frações dominantes. Mesmo assim, tendo em vista a premissa de manutenção das relações capitalistas pelo Estado que abordamos anteriormente, comum é o seu interesse em defender a manutenção das relações capitalistas.

de 1990, que são: uma fase inicial, bastante turbulenta, de ruptura com o modelo de substituição das importações e implantação das primeiras ações concretas de natureza neoliberal, no Governo Collor de Melo (1990-1992); uma fase de ampliação e consolidação da nova ordem econômico-social neoliberal, no primeiro Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998)⁴²; e, por último, uma fase de aperfeiçoamento e ajuste do novo modelo, na qual amplia-se e consolida-se a hegemonia do capital financeiro no interior do bloco dominante, segundo Governo FHC (1999-2009) e no Governo Lula iniciado em 2003⁴³.

Em suma, com base em Filgueiras (2006), pode-se destacar que a adoção do modelo econômico neoliberal no Brasil⁴⁴ na economia: modificou as relações de trabalho e emprego, tanto em razão do processo de reestruturação produtiva como com a introdução de novos métodos de gestão do trabalho e de novas tecnologias⁴⁵; aprofundou a financeirização da economia; possibilitou um processo de centralização de capitais por meio de aquisições, fusões, incorporações e uma desnacionalização e internacionalização da economia brasileira; e acarretou um processo de desindustrialização, com redução da participação da indústria na economia nacional, e um reposicionamento das exportações de produtos primários (agronegócios e indústria de baixo valor agregado)⁴⁶.

O Estado também foi modificado, reformado⁴⁷ e reduzido para ceder lugar ao setor privado e perdendo a sua capacidade de planejar, regular e induzir o sistema econômico (FILGUEIRAS, 2006). Acerca disso observa Filgueiras:

Da mesma forma que as empresas, o Estado também se reestruturou, redefinindo-se enquanto expressão das disputas entre as diversas classes e frações de classe. O

⁴² Como por exemplo, a continuidade das privatizações, a reforma do Estado, as metas de inflação reduzidas, perseguidas por meio da fixação de taxas de juros elevadíssimas; o regime de câmbio flutuante e superávits fiscais e o enxugamento dos gastos públicos, acentuadamente os gastos sociais.

⁴³ Lula deu continuidade as metas de inflação, de câmbio e de superávits fiscais elevados, implementando uma reforma da previdência para os servidores públicos, deu sequência a uma nova fase de privatizações, com a aprovação das chamadas Parcerias Público-Privado (PPP), para citar algumas das medidas.

⁴⁴ Filgueiras observa, da direção do apontamento feito por Faletto (2009a) que destacamos anteriormente, que “o modelo econômico neoliberal periférico é resultado da forma como o projeto neoliberal se configurou, a partir da estrutura econômica anterior do país, e que é diferente das dos demais países da América Latina, embora todos eles tenham em comum o caráter periférico e, portanto, subordinado ao imperialismo (FILGUEIRAS, 2009, p. 179).

⁴⁵ Nesse sentido, Chauí (2000) destaca que o neoliberalismo, fragmentando e dispersando a esfera da produção, por meio da terceirização, usando a velocidade das mudanças científicas, tecnológicas e dos meios de informação, opera com desemprego e inflação estruturais, colocando carência e privilégio em dicotomia.

⁴⁶ Filgueiras (2006) discorre sobre essas quatro dimensões estruturais do modelo econômico neoliberal periférico (a relação capital/trabalho; a relação entre as distintas frações do capital; a inserção internacional econômico-financeira do país e a estrutura e o funcionamento do Estado).

⁴⁷ Na reforma administrativa do Estado, Filgueiras (2006, p. 195) ressalta que “a questão básica foi a separação dos diversos segmentos do Estado de acordo com as denominadas funções ‘próprias’ de Estado e as ‘outras’, abrindo, assim, a possibilidade da terceirização de uma série de atividades na área social para a atuação de empresas privadas”.

processo de desregulamentação – com a quebra dos monopólios estatais em vários setores da economia – juntamente com o processo de privatização das empresas públicas, reduziu bastante a presença do Estado nas atividades diretamente produtivas, fortalecendo grupos privados nacionais e estrangeiros, dando origem a oligopólios privados, redefinindo a força relativa dos diversos grupos econômicos e enfraquecendo grupos políticos regionais tradicionais; além de permitir demissões em massa e enfraquecer os sindicatos. (FILGUEIRAS, 2006, p. 194).

A reforma do Estado e sua redução no campo econômico e social não significaram a total ausência do Estado, significam um direcionamento da sua atuação no campo político ao sabor do mercado. Aqui, chega-se a um importante ponto sobre as transformações no âmbito da atuação estatal. Por mais claros que sejam os propósitos da reforma neoliberal propagados no sentido de retirada do Estado, não se vê como absolutamente encerrada a história desenvolvimentista anterior⁴⁸. A retirada do Estado abre diversos mercados para a atuação privada capitalista e continua favorecendo uma elite burguesa. A atividade privada de hoje é resultado do próprio Estado capitalista na manutenção das relações capitalistas em âmbito nacional.

O Estado continua sendo peça chave para a acumulação na economia neoliberal dependente como a brasileira. Nesse sentido, Filgueiras registra que,

a ação política, a partir do aparelho de Estado, foi crucial para a estruturação, evolução e dinâmica do modelo neoliberal. Ao contrário de uma redução do poder do Estado, conforme propagado pela doutrina [neoliberal], a implementação e condução desse modelo implicaram, e implicam, uma participação fundamental do Estado, com reforço e ampliação de seu poder. (GRAY, 1999 *apud* FILGUEIRAS, 2006, p. 187).

O Estado continua atuando em favor da acumulação capitalista, não mais como responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social por meio da produção de bens e serviços, mas com o fortalecimento do seu propósito de promotor e regulador desse desenvolvimento (MANCEBO, 2004). Mesmo na economia, embora uma das proposições basilares do Estado neoliberal seja a não intervenção na esfera econômica, Oliveira Júnior (1992, p. 52) destaca que “dependendo do interesse do capital a intervenção estatal é apoiada pelos próprios neoliberais, que não consideram como intervenção”, como são os

⁴⁸ Não me refiro à mesma matriz de desenvolvimento, mas sim ao propósito de atuação do Estado. Dos aspectos do desenvolvimento no período anterior, Shneider (2013, p. 27) registra que “após a década de 1990, o Estado brasileiro tinha abandonado a maioria dos instrumentos anteriores de promoção, incluindo empresas estatais, proteção de comércio exterior – exceto restrições seletivas no âmbito do Mercado Comum do Sul (Mercosul) – , controle de preços e imposição de quotas e os numerosos órgãos de planejamento setorial e tecnológico. A maior parte destas mudanças foi resultado de políticas nacionais para a liberalização econômica, mas os compromissos internacionais – especialmente a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Mercosul – igualmente limitaram as opções disponíveis para a promoção do desenvolvimento”.

financiamentos à produção e ao desenvolvimento concedidos pelos fundos públicos por meio do Banco de Desenvolvimento do Brasil (BNDES) a taxas de juros menores que as praticadas no mercado e ainda subsidiadas pelo Governo, por exemplo.

Filgueiras (2006) observa que o papel do Estado é um dos pontos das contradições atualmente existentes no interior do bloco dominante. Segundo o autor,

os principais atritos se referem à condução da política econômica (sobretudo, monetária e cambial) e ao papel mais ativo ou não do Estado no que tange ao exercício de uma política industrial e de desenvolvimento – que opõem, de um lado, o capital financeiro internacional e os grandes grupos econômico-financeiros internacionais e de outro, grandes grupos nacionais predominantemente atuantes na esfera produtiva e frações do capital centrados na exportação. (FILGUEIRAS, 2009, p. 199).

Segundo Filgueiras (*idem*), decorre dessa tensão uma dualidade na política economia que transita entre

a implementação de uma política econômica que flutua entre, de um lado, a livre mobilidade de capital, taxas de juros elevadas, superávits fiscais primários elevados e crescente carga tributária e, de outro, a concessão de financiamentos à produção para exportação, taxa de câmbio desvalorizada, redução ou eliminação de impostos e juros menores ou subsidiados. (FILGUEIRAS, 2006, p. 199-200).

O autor afirma que, apesar de tudo, o projeto neoliberal não conseguiu atingir uma plena hegemonia na sociedade brasileira, com a consolidação de um amplo consenso na sociedade. Mesmo assim, ele conseguiu impactar ideologicamente vários dos segmentos da sociedade (FILGUEIRAS, 2006) e segue em andamento.

Morais e Saad-filho (2011) observam que, sobretudo no segundo mandato do Governo Lula (2007-2010), o Estado tomou medidas um pouco mais ativas e diretas no setor produtivo, estabelecendo estratégias de planejamento e de investimentos em infraestrutura e apoiando a formação de empresas brasileiras. Ao mesmo tempo, também procurou expandir o mercado interno de consumo de massa via programas de transferência de renda, elevação do salário mínimo e do crédito ao consumo, o que permitiu ganhos econômicos e sociais no período de 2006 a 2010⁴⁹ (MORAIS, SAAD-FILHO, 2011).

⁴⁹ Como “uma modesta retomada do crescimento econômico, após quase três décadas de estagnação, a lenta recuperação do poder aquisitivo do salário após décadas de arrocho, a ligeira melhoria na distribuição pessoal da renda o boom de consumo financiado pelo endividamento das famílias e a aparente resiliência do Brasil perante a crise econômica mundial dão um lastro mínimo de realidade à fantasiosa falácia de que, finalmente, o Brasil estaria vivendo um ciclo de desenvolvimento” (SAMPALTO JR., 2012, p. 679).

Esse papel um pouco intervencionista do Estado foi encarado como um novo desenvolvimentismo (MORAIS, SAAD-FILHO, 2011), embora Sampaio Jr. (2012) analise com muito cuidado esse rótulo, destacando que “o chamado neodesenvolvimentismo é um fenômeno recente e localizado, indissociável das particularidades da economia e da política brasileiras na segunda metade dos anos 2000” (SAMPAIO JR., 2012, p. 678) e não está dissociado do neoliberalismo.

Sampaio Jr. (2012) ressalta que o desafio do neodesenvolvimentismo consiste em

uma tentativa de conciliar os aspectos “positivos” do neoliberalismo – compromisso incondicional com a estabilidade da moeda, austeridade fiscal, busca de competitividade internacional, ausência de qualquer tipo de discriminação contra o capital internacional – com os aspectos “positivos” do velho desenvolvimentismo – comprometimento com o crescimento econômico, industrialização, papel regulador do Estado, sensibilidade social. (SAMPAIO JR., 2012, p. 679).

Ele consiste, portanto, numa política híbrida (MORAIS, SAAD-FILHO, 2011; SAMPAIO JR., 2012), e acrítica na visão de Sampaio Jr. (2012). Por isso, o autor analisa criticamente que “toda a reflexão neodesenvolvimentista enquadra-se perfeitamente na pauta neoliberal” e que “o diferencial do neodesenvolvimentismo se resume ao esforço de atenuar os efeitos mais deletérios da ordem global sobre o crescimento, o parque industrial nacional e a desigualdade social” (SAMPAIO JR., 2012, p. 680).

1.2.3. Considerações acerca do Estado

Conforme salientado, o principal compromisso do Estado brasileiro, mesmo dentro do contexto dos Estados Latino-Americanos, e de Estado situado na periferia do capitalismo, por sua identidade capitalista, é antes o Estado a favor das relações capitalistas do que o Estado Nacional.

Esse Estado conduz iniciativas diversas para desenvolver as relações capitalistas e fomentar a acumulação em seu território, ele é uma peça central e fundamental no capitalismo em seu território e um mediador que atua não em favor de determinados grupos, mas em favor da manutenção das relações capitalistas.

Essa premissa orientadora do Estado é identificada tanto no período denominado de Estado desenvolvimentista, quanto no Estado Neoliberal. No período desenvolvimentista, ele forjou um processo de modernização nacional, propiciou o desenvolvimento da industrialização, da força de trabalho para atuar na indústria, do mercado de consumo interno, e também começou a atuar na atividade econômica direta, mediando os conflitos de classes e

contornando as resistências para colocar seus aparelhos a favor do processo de desenvolvimento. No Estado neoliberal, ele reduziu sua esfera de atuação e seu compromisso com as políticas sociais, retirou-se da atividade econômica direta por meio da privatização de suas empresas, deu lugar ao mercado e à concorrência privada e vários setores antes controladas pelo Estado, inclusive na educação, e passou a regular o desenvolvimento sem interferir no mercado.

As relações dessas orientações do Estado com a educação e com a universidade pública serão mais evidenciadas ao se analisarem as políticas educacionais e seus efeitos na universidade ao longo da sua história e especialmente nos a partir dos anos de 1990.

CAPÍTULO 2 – EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS EXTENSIONISTA NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS DE 1920 A 1988

Neste capítulo será discutida a trajetória de institucionalização da extensão universitária e da prestação de serviços na universidade pública brasileira a partir dos seus aspectos históricos e normativos e a partir da sua inserção na trajetória da própria universidade.

Será abordada a trajetória de institucionalização da universidade, da extensão universitária e da prestação de serviços a partir dos seguintes instrumentos normativos: o Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, criado pela Reforma Francisco Campos, a Lei n. 5.540/68, que fixou as “normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média”, instituída no bojo da denominada Reforma Universitária de 1968, responsável por modificar significativamente a estrutura universitária então vigente; e a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/1988), que instituiu a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

O exame da história a partir desses instrumentos normativos tem como objetivo compreender as políticas educacionais para o ensino superior público ao longo dos anos, a organização administrativa das instituições a partir das normas, a regulamentação das atividades de extensão e de prestação de serviços. A partir deles, será abordado o contexto político e econômico de institucionalização da universidade e os atores sociais presentes nas discussões acerca da universidade e da extensão universitária.

Na perspectiva do ciclo de políticas discutido por Mainardes (2006)⁵⁰, a análise centra-se no “contexto da produção de texto”, ou seja, o contexto de formulação e produção da política para a educação superior, através do qual busco expor os aspectos que são importantes para a compreensão da trajetória da universidade brasileira, na qual está inserida a trajetória da extensão universitária e da prestação de serviços. Para isso, parto das normas mas busco analisar também os diferentes documentos políticos que expõem a política pública para a universidade. O recorte se localiza no âmbito da atuação do Estado na formulação das políticas, contudo, também serão analisados os diferentes agentes atuantes no contexto da produção do texto político, as tensões presentes na sociedade que implicaram na construção da política discutida.

⁵⁰ Cf. página 18.

A revisão da literatura que sustenta a presente dissertação evidencia a importância desses documentos políticos para a compreensão da trajetória da universidade, seu lugar e seu papel na sociedade brasileira. Busco revisitar e dialogar com a literatura que se dedica a reconstruir a trajetória da universidade pública brasileira para dela apreender as discussões no tocante à extensão universitária e à prestação de serviços. Nessa direção, conto com aportes de autores como Helena Sampaio (1991), Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero (1999, 2000, 2006, 2009), Luiz Antônio Cunha (2007a, 2007b, 2007c), Demerval Saviani (2008, 2010). Para discussão das atividades de extensão e de prestação de serviços desenvolvidas pelas universidades, o presente trabalho se referencia em alguns autores que se dedicaram ao estudo da extensão, como José Fagundes (1985), Roberto Mauro Gurgel (1986), Maria das Graças Medeiros Tavares (1996), Maria das Dores Pimentel Nogueira (1999, 2005), Nathalia Fraga Carvalhais de Oliveira (2014). Esta dissertação também conta com o aporte analítico de vários outros autores que se dedicaram as diversas questões relativas à educação superior e às universidades, que serão devidamente citados ao longo do texto e que colaboraram para a compreensão acerca do objeto deste estudo. Busco nos diferentes autores e nos documentos políticos construir uma síntese das transformações ocorridas na universidade, tendo como referência a extensão e a prestação de serviços.

2.1. A criação das universidades no Brasil: projetos em disputa e o lugar da extensão

O ensino superior brasileiro propriamente dito surgiu em 1808⁵¹ com a transferência da corte portuguesa para o país e a elevação da colônia ao *status* de reino, quando então foram criados cursos superiores⁵² em estabelecimentos isolados de ensino dedicados à formação profissional, todos públicos, mantidos e controlados pela Coroa Portuguesa e voltados para elite do país. Essas características do ensino superior foram mantidas após a declaração de independência de Portugal em 1822, durante todo o período do Império (1822-1889) e em grande parte da Primeira República (1889-1930), a despeito de algumas tentativas de criação e organização de universidades no país (SAMPAIO, 1991; FÁVERO, 2006; CUNHA, 2007a; SAVIANI, 2010).

⁵¹ Cunha (2007a) descreve a experiência de colégios jesuítas na oferta de cursos de formação superior em filosofia e teologia durante o período colonial. No entanto, concordo com a posição de Saviani (2010) para quem o ensino superior propriamente dito só foi iniciado no Brasil a partir da chegada de Dom João VI ao país.

⁵² Surgem os cursos de Medicina, de Engenharia, de Direito – espinha dorsal do Sistema de Ensino Superior que estava se constituindo – e também os cursos de Agricultura, de Química, de Minas, de Farmácia e as Escolas Politécnicas (SAMPAIO, 1991; SAVIANI, 2010).

Alguns projetos de universidade tiveram lugar no processo de transformação econômica, política e social pelos quais a sociedade brasileira vinha passando na virada do século XIX para o século XX. Na Economia, Lemme (2005) contextualiza que a agricultura, ainda que atrasada, era a principal fonte de quase todos os recursos materiais nacionais, o Brasil era dependente da importação de produtos manufaturados e a indústria mal ensaiava os seus primeiros passos. A crise econômica mundial ocorrida no último terço do século XIX atingiu o modelo agroexportador, provocou a migração de trabalhadores do campo para as cidades, intensificando o processo de urbanização. O aprofundamento da crise do setor agroexportador estimulou a expansão da industrialização “pela transferência de capitais acumulados na agricultura, pela penetração do capital estrangeiro e pelo consequente crescimento e melhoria da rede de transportes” (LEMME, 2005, P. 165). A mudança no modelo de acumulação se acelerou com a eclosão da primeira guerra mundial (1914-1918), quando o país, impedido de receber os produtos estrangeiros manufaturados, foi obrigado a expandir e a diversificar sua indústria, além de lidar com o processo de urbanização (LEMME, 2005)⁵³.

Em meio ao cenário de crise do modelo agroexportador e em face de um maior poder dado aos Estados pelo Federalismo adotado na Primeira República (1889-1930)⁵⁴, que deslocou a responsabilidade pela organização da educação superior da órbita do poder central para a órbita dos estados subnacionais⁵⁵ (FÁVERO, 1999), foram criadas as primeiras universidades no Brasil por iniciativas autônomas dos estados federados, que, no entanto, acabaram tendo pouca duração. Foram elas: a Universidade de Manaus, de origem privada, criada em 1909 e fechada em 1926; a Universidade de São Paulo, também de caráter privado,

⁵³ O setor agrário não foi substituído imediatamente pela indústria e a economia nacional permaneceu ainda predominantemente agrária até pelo menos meados dos anos de 1950, quando a renda do setor industrial superaria pela primeira vez a renda do setor agrário (RODRIGUES, 1987).

⁵⁴ O federalismo foi introduzido no Brasil com a proclamação da República (1889). Pelo Federalismo, o Governo Central divide responsabilidades e competências entre ele e os Estados-membros. Na Primeira República (1889-1930), marcada por amplo domínio das oligarquias (grupos pequenos, detentores da força econômica, do poder político e do prestígio social), o federalismo foi marcado por um período em que os grupos dominantes nos Estados tiveram grande autonomia em relação ao poder central.

⁵⁵ Movimento realizado primeiramente pela Constituição da República de 1891, que descentralizou o ensino superior que até então era privativo do poder central para os governos estaduais e permitiu a criação de instituições privadas (SAMPAIO, 1991), seguido posteriormente pela reforma Rivadávia Correa (Decreto nº 8.659/1911, também chamado de Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República), que instituiu o ensino livre e isentou as instituições de ensino superior de qualquer fiscalização por parte do governo federal (GURGEL, 1986). Soares (2002) observa que a falta de iniciativa federal para a criação de universidades foi devida a influência do ideário positivista no grupo de oficiais que proclamou a primeira República (1889-1930), para os quais as universidades eram vistas como uma instituição adaptada às necessidades do velho continente europeu e por isso era considerada como uma instituição ultrapassada e anacrônica para as necessidades do novo mundo e para a instalação do Estado positivista. Em função disso, esses líderes eram francamente favoráveis à criação de cursos laicos de orientação técnica profissionalizante (SOARES, 2002).

com duração entre 1911 e 1917; a Universidade do Paraná, criada em Curitiba em 1912 por profissionais locais com o apoio do governo estadual e dissolvida em 1920 por indução do Governo Federal, quando passou a funcionar na forma de faculdades isoladas (CUNHA, 2007a; SAVIANI, 2010). Essas instituições, como exposto por Minto (2011), foram criadas para atender às especificidades das regiões onde se situavam, em estreita vinculação aos interesses das classes dominantes locais, portanto, não possuíam uma abrangência nacional. Dessas experiências interrompidas de universidades, a da Universidade de São Paulo (1911-1917) foi a que desenvolveu pioneiramente atividade extensionista na forma de cursos gratuitos abertos à participação de qualquer pessoa interessada⁵⁶.

A criação de uma universidade pelo Governo Federal, embora sinalizada em 1915 pela reforma Carlos Maximiliano (Decreto nº 11.530 de 1915), só foi implementada em 1920, quando, na análise de Minto (2011, p. 125), “já estava esboçada uma alteração estrutural na forma de organização da economia e sociedade brasileiras”, que procuraria superar o atraso industrial do país. A citada alteração vinha sendo gestada desde o fim do século XIX e se manifestou com maior intensidade na década de 1920, como ressaltado por Lemme (2005).

Na década de 1920, no campo político, o levante da “mocidade militar” em 1922 inaugurou o chamado *movimento tenentista*⁵⁷, que foi um ator importante para a revolução de 1930 que levou Getúlio Vargas ao poder (LEMME, 2005). No campo da educação, Lemme (2005) e Minto (2011) observam que a ânsia por transformações que agitava o país repercutiu intensamente nos setores educacionais, fez com que a educação se transformasse progressivamente em um problema nacional e fomentou um ciclo de debates e reformas educacionais no âmbito dos estados subnacionais. Nas palavras de Lemme (2005 p. 167), “os educadores brasileiros, por seus elementos mais progressistas, em breve, estavam também engajados na crítica à nossa precária ‘organização’ escolar e aos nossos atrasados métodos e processos de ensino”. Ainda no período de predomínio da descentralização administrativa federativa, característica da Primeira República, os mais notáveis educadores conduziram

⁵⁶ Seguindo a influência da extensão universitária Inglesa, a Universidade de São Paulo implantou uma universidade popular com o objetivo de realizar cursos e conferências para ilustrar o público em geral, universitário e não universitário (GURGEL, 1986). Ela promovia conferências semanais gratuitas e abertas a quem quisessem (CUNHA, 2007b). Como aponta Tavares (2001, p. 75) “eram lições públicas que visavam o contato de intelectuais com a população, tendo sido proferidas entre 1914 a 1917, na universidade popular de São Paulo, 107 conferências, que versavam sobre os mais variados temas”.

⁵⁷ Em 1922, “a mocidade militar, especialmente do Exército, o setor mais numeroso e atuante das forças armadas, rebela-se contra o predomínio das oligarquias agrárias que dominavam a política do País” no Rio de Janeiro (LEMME, 2005, p. 166). Esse levante militar resultou na chamada “Epopéia dos 18 do Forte”. Em julho de 1924, em São Paulo, o segundo levante e dá prosseguimento a esse inconformismo da mocidade militar, que foi seguido pela chamada “Coluna Prestes”, que percorreu 24 mil quilômetros do território nacional entre 1925 e 1927 (LEMME, 2005, p. 166-167).

reformas da educação em alguns estados subnacionais, muitos dos quais defensores da *Escola Nova*, o que lhes deu notoriedade (MINTO, 2011). Mais tarde, esses educadores reuniram suas proposições em um documento denominado “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932⁵⁸”, assinado por 26 educadores do país (LEMME, 2005; MINTO, 2011), o qual reuniu críticas à educação e afirmou a proposição de uma reforma integral da organização e dos métodos de ensino de toda a educação nacional, dos jardins de infância à universidade (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA DE 1932, 2006; CUNHA, M., 2008).

Para Fávero (1999), a criação da Universidade do Rio de Janeiro fomentou o debate em torno da questão da universidade nacional. Essa Universidade foi criada em 1920 pela reunião de faculdades isoladas então existentes no Estado, no momento em que o Governo Federal (Governo Epitácio Pessoa, 1919-1922) julgou adequado executar o que foi estabelecido pelo artigo 6º do Decreto nº 11.530 de 1915, conhecido como Reforma Carlos Maximiliano, que determinava que o Governo Federal, quando achasse oportuno, poderia reunir (transformar) em universidade a Escola Politécnica e a Escola de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito; também poderia dispensá-la do pagamento da taxa de fiscalização e, para o seu funcionamento, doaria um edifício (FÁVERO, 1999). Alguns anos mais tarde, em 1927, foi criada a Universidade de Minas Gerais, por iniciativa privada e com o subsídio do governo estadual, também a partir da reunião de escolas de ensino superior então existentes em Belo Horizonte: a Faculdade Livre de Direito de Minas Gerais, a Escola de Odontologia e Farmácia, a Escola de Engenharia e a Faculdade de Medicina (SAVIANI, 2010; OLIVEIRA, 2014).

As duas primeiras universidades brasileiras foram criadas pela reunião de escolas e faculdades já existentes, que eram herdeiras de uma concepção de educação superior que valorizava a ideia da ciência aplicada⁵⁹ e a instituição isolada de formação técnica e profissional desvinculada da ciência. Essas universidades nasceram fragmentadas, sem maior integração entre as faculdades, as quais mantiveram sua autonomia e sua dedicação ao ensino profissional voltadas para a elite nacional (FÁVERO, 1999; ROTHEN, 2008).

⁵⁸ Acessei e consultei o documento republicado em 2006 pela Revista Brasileira de História da Educação (Revista HISTEDRB), disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em 18 abr 2018.

⁵⁹ A pesquisa aplicada já vinha sendo desenvolvida no Brasil por meio de instituições científicas não universitárias, ainda de forma muito incipiente e dependente das oscilações do Estado. Ela começou a ser desenvolvida no Brasil por meio do Instituto Agrônomo de Campinas (1842) e do Instituto Vacinogênico de São Paulo (1892), mais tarde transformado no Instituto Butantã. Também por meio do Instituto Soroterápico de Manguinhos, depois transformado em Instituto Oswaldo Cruz, fundado em 1900; além de museus e observatórios (SAMPAIO, 1991).

Os debates em torno da universidade fomentados pela criação da URJ, conforme ressaltado anteriormente, foram tomados e tornados públicos principalmente por meio da atuação da Academia Brasileira de Ciências (ABC)⁶⁰ e da Associação Brasileira de Educação (ABE)⁶¹. A ABE dedicou-se à discussão da educação em todos os seus níveis e modalidades no país, propondo reformulações que iam da instrução primária ao ensino superior (SAMPAIO, 1991). Rothen (2008) identifica na formação da ABC uma reação aos positivistas, principalmente entre os educadores provenientes da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, que iniciaram “um movimento em defesa da universidade como instituição na qual se daria o culto à ciência pura⁶²” (ROTHEN, 2008, p. 144). Sobre a universidade, a ABE realizou dois inquéritos⁶³, um em 1928, especificamente sobre a universidade e outro anterior, em 1926, de redação de Fernando de Azevedo, que tratava também da educação dos tipos primária e normal, técnica e profissional, secundária e superior (ARAÚJO, 2008). A questão universitária também foi discutida nas Conferências Nacionais de Educação⁶⁴ iniciadas em 1927 (ROTHEN, 2008). Das questões comuns tratadas em todos esses foros, Fávero (2006, p. 22) aponta a “concepção de universidade; as funções que deveriam caber às universidades brasileiras; a autonomia universitária e o modelo de universidade a ser adotado no Brasil”.

No que diz respeito às funções e ao papel da universidade, Fávero (2006) observa que posições divergentes estavam em disputa, havia os que priorizavam a estrita formação profissional e os que defendiam o desenvolvimento da pesquisa científica para além da formação profissional. Para a autora, como desdobramento dessa última posição, havia ainda os que defendiam que, para que a universidade fosse digna dessa denominação “deveria

⁶⁰ “Academia Brasileira de Ciência é a transformação que teve, em 1922, a antiga Sociedade Brasileira de Ciências, criada em 1916 e vinculada ao Instituto Franco-Brasileiro de Alta Cultura, entidade criada pelo governo francês” (SAMPAIO, 1991, p. 8).

⁶¹ A Associação Brasileira de Educação foi fundada em 1924 a partir da “reunião de professores, normalistas, jornalistas, médicos, advogados e engenheiros em torno de um objetivo manifesto: sensibilizar a nação para a questão educacional que, segundo a leitura desses intelectuais, mesmo após o advento da república, permanecia à margem das iniciativas do Estado. [...] A partir de 1927, esta entidade procurou dar maior visibilidade e abrangência as suas teses quando passou a promover conferências em âmbito nacional” e inquéritos publicados em jornais (VIEIRA, 2017, p. 24-25).

⁶² Sampaio (1991) observa que a pesquisa havia começado a se desenvolver no interior de algumas escolas de formação profissional, como as Escolas Politécnicas, da Escola de Minas, das Escolas Superiores de Agricultura e de Farmácia, que pela ênfase tecnológica, mesmo que para utilizar uma tecnologia importada, exigiam uma base científica melhor, mais desenvolvida, e por isso despertavam o interesse pela ciência.

⁶³ O inquérito pode ser tomado como investigação baseado na elaboração de um questionário prévio (ARAÚJO, 2008). O inquérito na forma escrita que é praticado no Brasil no início do Século XX provém da imprensa francesa e procurava oferecer aos leitores uma análise de questões diversas da atualidade a partir de análises plurais de experts no assunto (BONTEMPI JR, 2017).

⁶⁴ A primeira Conferência Nacional de Educação foi realizada em 1927, em Curitiba; a segunda em Belo Horizonte 1928; a terceira em São Paulo em 1929 (SAMPAIO, 1991). A IV Conferência foi realizada em 1931, no Rio de Janeiro. De acordo com Cunha, M. (2008), é dela que deriva o Manifesto dos Pioneiros.

tornar-se um foco de cultura, de disseminação de ciência adquirida e de criação da ciência nova (FÁVERO, 2006, p. 23), isto é, a instituição universitária deveria ser desenvolvedora de atividades de ensino, de extensão e de pesquisa.

Para uma melhor compreensão das pautas em torno dos sentidos que deveriam ser atribuídos à universidade e às suas atividades neste momento de criação das primeiras universidades brasileiras, são destacadas algumas análises realizadas por Araújo (2008, 2013) e Mendonça (2000) acerca dos inquéritos promovidos pela ABE em razão da impossibilidade de acesso aos documentos originais. Araújo (2008) descreve e analisa o recorte da educação superior presente no inquérito de 1926, que contou com os depoimentos de oito educadores, além dos posicionamentos do próprio Fernando de Azevedo⁶⁵. O autor destaca que nesse Inquérito (1926), estiveram em discussão “a formação profissional, a formação do professor em nível superior, o desenvolvimento científico assentado em pesquisa, o ensino como resultante desta, o cultivo à cultura livre e desinteressada voltado para a formação acadêmica” (2008, p. 96). O Inquérito trazia uma concepção de universidade como um centro de alta cultura e pesquisa científica, concebidos como “núcleos de ação e orientação não apenas científicos, mas sociais e políticos”, como “centros germinadores e orientadores de correntes de opinião” e como “instrumentos de cultura nacional”, nas palavras do próprio Azevedo (1960, p. 191 *apud* ARAÚJO, 2008), corroboradas pelos demais depoentes⁶⁶ do inquérito, evidenciando um papel de formação das elites⁶⁷, das classes dirigentes ou classes condutoras (ARAÚJO, 2008), e um papel de irradiadora da cultura nacional desde que socializasse as investigações científicas elaboradas em seu interior, por meio do ensino e da extensão (ARAÚJO, 2008).

Assentado nessas bases, o autor observa que “o papel da universidade [seria] concebido em sua contribuição para o progresso do saber humano, cujas metas se [prendiam] ao desenvolvimento do país” (ARAÚJO, 2008, p. 97). Na mesma direção da síntese crítica

⁶⁵ Fernando de Azevedo (1894-1974) foi um educador, professor, crítico, ensaísta e sociólogo brasileiro. Foi um dos expoentes do movimento da Escola Nova. Participou intensamente do processo de formação da universidade brasileira e foi responsável pelo projeto da Universidade de São Paulo de 1934.

⁶⁶ “Rui de Paula Souza, professor da Escola Normal de São Paulo; Mário de Sousa Lima, professor de português do Ginásio de São Paulo; Amadeu Amaral, poeta, folclorista, filólogo, ensaísta e autodidata; Ovídio Pires de Campos, professor da Faculdade de Medicina de São Paulo; Raul Briquet, professor da Faculdade de Medicina de São Paulo; Teodoro Ramos, engenheiro, matemático, professor da Escola de Engenharia de São Paulo; Reinaldo Porchat, professor da Faculdade de Direito de São Paulo; e Artur Neiva, médico sanitaria” (ARAÚJO, 2008, p. 77-78)

⁶⁷ Destacamos que a noção de elite não estava assentada, no campo dos ideais, apenas na diferencia econômica, mas na diferenciação de todas as capacidades, como está explicitado na redação no manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932 feita por Fernando de Azevedo quando se refere ao problema universitário, especificamente, no item em que trata “o problema dos melhores”. Cf. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 (2006).

elaborada por Shiroma et al (2007, p. 15) de que, nos anos 1920, “as intervenções no processo educacional eram superestimadas, a tal ponto nele pareciam estar contidas as soluções para os problemas do país: sociais, econômicos e políticos”, Araújo aponta que “a utopia posta em debate pelo Inquérito de 1926 situava *a educação superior como propulsora de um dinamismo intelectual e moral* [...] associado ao ideário escolanovista”, que naquele momento pleiteava a construção de um planejamento educacional geral no país (ARAÚJO, 2008, p. 97, *grifos meus*).

Ao analisar o outro Inquérito realizado pela ABE em 1928, denominado “O problema universitário brasileiro”, Araújo (2013) destaca que as posições dos sete intelectuais⁶⁸ que compuseram o documento, sob perspectivas diversas, ocuparam-se do modelo de universidade a ser construído, eram contrários à importação ou adaptação de modelos externos e rejeitavam um modelo único para todo o país em razão das peculiaridades de cada região do país. Segundo o autor (2013, p. 380), esses intelectuais defendiam “a construção de uma universidade brasileira, que não resultasse de uma agregação de faculdades, que expressasse um espírito universitário assentado na articulação entre o ensino, a extensão, os estudos e as pesquisas” e, que ainda, se ocupasse da brasilidade, dos interesses públicos gerais, do desenvolvimento de pesquisas, não da mera reprodução da ciência já feita (ARAÚJO, 2013). Nesse Inquérito (1928), a extensão – voltada para a disseminação da ciência e da alta cultura – seria realizada por meio de cursos e conferências públicas, com o intuito de desenvolver o interesse pelas questões do campo da ciência, das artes e das letras e no mundo da técnica. Nesta direção, a extensão foi considerada no referido Inquérito como uma função essencial da universidade (ARAÚJO, 2013).

Mendonça (2000, p. 137), ao abordar as bases constitutivas da universidade no Brasil, analisa que os “dois inquéritos são substantivamente diferentes entre si”. Para a autora, o primeiro referendava um determinado projeto de universidade que seria concretizado por Fernando de Azevedo com a criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934. Já o segundo, “embora também se propusesse à construção de um consenso em torno da questão da universidade, era muito mais representativo das diferentes concepções que atravessavam o

⁶⁸ O inquérito é composto por sete ‘theses’, que abrangem as posições de sete intelectuais, cujos títulos de suas comunicações traduzem os eixos temáticos que nortearam a estruturação do Inquérito de 1928. São eles: F. Labouriau. O problema universitário brasileiro; E. Roquette Pinto. Organização universitária; Vicente Licínio Cardoso. Creação de focos de brasilidade; Raul Leitão da Cunha. A crise actual do ensino, no Brasil – seus factores e seus aspectos; Ignácio M. Azevedo Amaral. O professor e o aluno; Domingos Cunha. A situação financeira do professorado universitário; suas deficiências; Levi Carneiro. Legitimidade e conveniência do concurso estadual para a solução do problema universitário. (ARAÚJO, 2013).

debate em torno dessa questão e que se confrontavam no interior da própria associação” (MENDONÇA, 2000, p. 137).

Fávero (1999, 2006) observa que essas visões de universidade retratadas pela ABE não chegaram a se concretizar nos anos de 1920, nem na esfera federal, com a Universidade do Rio de Janeiro, nem na estadual, com a Universidade de Minas Gerais, também criada seguindo o mesmo modelo da Universidade do Rio de Janeiro. No entanto, essas ideias permaneceram nas pautas do desenvolvimento da universidade brasileira nos anos posteriores. Elas aparecem em alguma medida no Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, como se verá a seguir.

2.2. O Estatuto das Universidades Brasileiras: a universidade organizada a partir do Estado

Antes de adentrar na análise do Estatuto propriamente, é conveniente explicitar as perspectivas tomadas pelo Estado brasileiro a partir de 1930 para melhor compreensão da regulamentação trazida pelo Estatuto de 1931.

2.2.1. As perspectivas para o Estado Brasileiro a partir de 1930

O Estado que se implantou no país a partir de 1930 buscou a modernização do Brasil por meio da montagem de um Estado nacional, centralizador, antiliberal e intervencionista (SHIROMA et al, 2007, p. 15). Segundo Paiva (2009), a crença em um Estado interventor tinha por influência um contexto marcado pela ascensão de uma ideia do “Estado como uma espécie de entidade organizadora e preparada para intervir em uma realidade, no mínimo, potencialmente caótica”, em resposta às incertezas geradas pelo liberalismo econômico e após a barbárie provocada pela Primeira Guerra em escala mundial (PAIVA, 2009, p. 784). Esse pensamento se solidificou no Brasil, em meados da década de 1930, à medida que declinava o velho padrão de vida rural e se exigia um “novo ordenamento” social, político e econômico, garantido a partir de um controle centralizado pelo Estado (PAIVA, 2009, p. 789). Paiva observa que a administração burocrática foi “forjada no campo das ideias e propostas vigentes no correr dos anos [19]20”, quando se acreditava, por exemplo, que a saída para os problemas da administração dos recursos da saúde residia na criação de um aparato administrativo centralizado” (2009, p. 791).

Esse Estado centralizado se oporia ao poder das oligarquias agrárias e ao predomínio do patrimonialismo⁶⁹ na política e na administração do Estado. Segundo analisa Paiva (2009, p. 782) “o que estava em jogo era a tomada de postos-chave para a definição das políticas econômicas e sociais do país” e para isso o Estado deveria buscar uma nova organização do seu aparato administrativo pautada em uma racionalidade de tipo burocrático-profissional⁷⁰. Uma centralização do poder na esfera nacional, com o intuito de enfraquecer domínios oligárquicos locais nas decisões políticas (PAIVA, 2009). Com isso, “houve, a um só tempo, um acréscimo do poder interventor do governo e uma abertura para a representação de grupos e segmentos sociais, antes alijados do jogo político” (PAIVA, 2009, p. 784), resultando na perda de poder das oligarquias, principalmente nos centros urbanos.

Contudo, Paiva (2009) afirma que a administração burocrática não se inaugura no contexto pós 1930, ela já vinha crescendo desde o último terço do século XIX e à medida que as cidades cresciam. Por isso, o autor analisa que a administração burocrática implementada pelo governo provisório de Vargas (1930-1934) estava muito mais próxima de uma “reforma do que de uma revolução” (PAIVA, 2009, p. 790-791). No mesmo sentido, Minto (2011, p.126) também afirma que “a ordem que se modificava o fazia muito mais como reordenação dos procedimentos e estruturas do capitalismo subordinado e menos como afirmação nacional, como autonomia, embora esse horizonte também estivesse presente nos ideais de 1930”.

Os compromissos com a industrialização assumidos pelo Estado após 1930 inauguraram uma nova orientação para a economia brasileira que foi conduzida, em seu cerne, até o fim da ditadura militar. A partir de então, a reorganização do aparelho burocrático-administrativo do Estado permitiu que exercesse “importante e fundamental papel na consecução do projeto de desenvolvimento do capitalismo industrial no Brasil⁷¹” (RODRIGUES, 1987, p. 30). O Estado passou a incentivar o desenvolvimento nacional por

⁶⁹ O Patrimonialismo é um conceito desenvolvido pelo sociólogo alemão Max Weber (1864-1920) e pode ser definido como uma concepção de poder em que as esferas pública e privada confundem-se e, muitas vezes, tornam-se quase indistintas. No caso brasileiro, Dourado (2002, p. 247) aponta que o “Estado patrimonial é entendido como espaço de prevalência dos privilégios, mediados pela égide clientelística, em detrimento do Estado de direito”.

⁷⁰ Sobre a administração burocrática, Paiva faz uma importante observação: “a gradual passagem da dominação patrimonial à dominação burocrática do aparelho do Estado, a qual se manifesta pelo menos desde o século XIX, não merece ser confundida apenas com o surgimento de nova ordem administrativa, embora também o seja. Tem a ver, antes de tudo, com um paradigma moderno que, pela primeira vez, vincula o domínio público brasileiro a um conjunto de regras e normas diferentes daquelas que regem a esfera privada” (PAIVA, 2009, p. 783).

⁷¹ O estado toma uma série de iniciativas de estímulo e proteção do setor industrial, “concebendo privilégios especiais quanto a política fiscal e de crédito, ao estímulo à produção, às garantias de comercialização, à formação de capital através do confisco cambial e etc., com o objetivo de impulsionar a ampliação da produção industrial” (RODRIGUES, 1987, p. 30).

meio da ampliação da produção industrial, que deveria ser capaz de suprir as necessidades de importação de bens de consumo. Tal projeto contou com o apoio de amplas camadas da sociedade brasileira cujo entusiasmo promovido pela possibilidade de um desenvolvimento independente da nação acabou vinculando-se a um projeto de nacionalidade, de forma que desenvolvimento econômico e o nacionalismo acabaram por se constituir em bandeiras de um mesmo projeto a partir de então (RODRIGUES, 1987).

Apesar de o Estado passar a ser “organizado e direcionado para o atendimento dos interesses das novas classes burguesa e industrial em ascensão”, ainda deveria “conviver com as velhas oligarquias suficientemente fortes para disputarem igualmente a hegemonia” (PAIVA, 2005, p. 59), por isso havia a necessidade de alianças para assegurar o controle do aparelho político “com o objetivo de garantir o sucesso do projeto delineado, no esforço de criar uma sociedade de economia industrializada no interior do modo de produção capitalista” (PAIVA, 2005, p. 31), inclusive com consulta às massas para legitimar a sua atuação, proporcionando um campo de disputas que seria parcialmente contido com a ascensão do autoritarismo de Vargas a partir de 1937, mas que não deixaria de tencionar a educação até a nova guinada autoritária que viria a ser instituída pelo golpe militar de 1964 (RODRIGUES, 1987; PAIVA, 2005).

Getúlio Vargas, ao assumir o poder em 1930, precisou equalizar as diversas proposições para a universidade, em discussão durante toda a década de 1920, sendo elas: a manutenção da formação profissional; a atualização dos métodos de ensino; a autonomia universitária; a inserção da pesquisa no interior dessas instituições e a garantia de uma ciência desinteressada; as bases históricas da extensão e o entendimento da necessidade da divulgação da ciência e da cultura para as camadas populares da sociedade.

Algumas dessas pautas em torno de ideais de universidade aparecerem no Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, o qual – nas palavras do próprio Francisco Campos, destacadas nos estudos de Fávero (2000), Mendonça (2000) e Rothen (2008) – constituiu-se em um estado de equilíbrio entre tendências opostas e ao mesmo tempo uma norma que evita ruptura abrupta com o presente, possível resultado de um caráter conciliatório do projeto governamental no campo da educação superior. O *Estatuto* é também uma norma ambígua (FÁVERO, 2000; ROTHEN, 2008), que às vezes mascara da realidade (FÁVERO, 2000). Uma norma que acolheu um pouco de tudo e resultou numa pluralidade de funções que as instituições recém-criadas e ainda portadoras de uma cultura organizacional determinada pelas antigas faculdades isoladas não tiveram condições de desenvolver em sua totalidade, resultando em um modelo híbrido de universidade.

2.2.2. O Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931

O Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931 pode ser caracterizado como o primeiro instrumento normativo que visa organizar administrativamente a universidade brasileira, integrá-la e dotá-la de funções para além da formação profissional, introduzindo a pesquisa e a extensão como atividades a ela inerentes. Ele representou a primeira tentativa do Estado de superar a justaposição de Faculdades predominante até então (RUBIÃO, 2013). O Estatuto demarca uma fase de intervenção do Estado no campo da educação, que se expressa nas políticas e reformas educacionais de alcance nacional, exemplo disso, o capítulo da educação na Constituição de 1934, que estabelece o direito, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino elementar, a vinculação de recursos para o financiamento da educação, dentre outros. A criação do Conselho Nacional de Educação; a organização do ensino superior; a organização do ensino secundário e a organização do ensino comercial, também são exemplos das ações sistematizadas do Estado na regulamentação do setor educacional que se estruturava naquele momento (SHIROMA et al, 2007; FÁVERO, 2008; ROTHEN 2008).

Nesta mesma direção se inclui a criação, em 1930, do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde no governo provisório de Getúlio Vargas (1930-1934), atendendo a uma demanda dos educadores e intelectuais, conferindo à União, desse modo, poder para exercer sua tutela sobre os vários domínios da educação⁷² no País (SHIROMA et al, 2007). Já no ano seguinte, o Ministério expediu o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, conhecido como Reforma Francisco Campos, nome do então Ministro da Educação, que instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras.

O *Estatuto* definia o padrão de organização das universidades em todo o País. Alguns dos elementos da organização estabelecida pelo Estatuto encontram-se presentes até os dias atuais, por exemplo, a existência de uma administração colegiada, tanto no âmbito da administração central da universidade como no âmbito dos institutos; e existência de estruturas administrativas tidas como principais: uma reitoria responsável pela administração central e as diretorias responsáveis pela administração dos respectivos institutos. O Estatuto estabeleceu o primeiro desenho organizacional para a universidade brasileira, desenho esse que deveria ser seguido pelas instituições que viessem a ser criadas.

⁷² Uma análise mais ampla acerca das políticas educacionais tomadas a partir de 1930 pode ser consultada nas obras de Vieira e Freitas (2003) e Shiroma et al (2007). Aqui, nossa atenção está para o recorte do ensino superior.

Em 11 de abril de 1931 também foi expedido o Decreto nº 19.852, que reformou e reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro, já no modelo organizacional previsto no *Estatuto* (ROTHEN, 2008).

Por sua extensão e detalhamento, a análise do *Estatuto* permite uma compreensão tanto da profundidade das alterações que a norma pretendia instituir no que se refere à organização administrativa das universidades e de seus órgãos colegiados, quanto das suas funções e atividades, principalmente as atividades de extensão. A análise permite também destacar a concepção de universidade presente no Estatuto e as concepções de extensão por ele definidas.

Quanto à ideia ou concepção de universidade presente no *Estatuto* de 1931, observo que a referida norma não se ocupou de um modelo de universidade ou mesmo de conceitos balizadores, mas sim das ações que deveriam ser realizadas pela universidade em cada área e da forma como ela deveria se organizar. Nesse sentido, Rothen (2008) destaca que a definição de universidade não ocorreu pela explicitação das características principais do espírito universitário, mas sim pela definição dos institutos que a compunham. Igualmente, as atividades de ensino, pesquisa e extensão são definidas de modo prescritivo.

Ainda na perspectiva do modelo, apesar de o *Estatuto* definir como finalidades do ensino universitário presentes no art. 1º a elevação da cultura geral, a investigação científica, o preparo técnico e científico superior e a educação do indivíduo e da humanidade, entre outros – que são influências do Modelo Humboldtiano e do Modelo Inglês de inspiração Newmaniana (RUBIÃO, 2013) –, Pesquisadores como Paula (2002) e Luckman e Bernart, (2014) colocam que o alto grau de centralização e controle estatal sobre as universidades, sobretudo na Universidade do Rio de Janeiro fazem preponderar as características do Modelo Napoleônico. Além disso, Paula (2002) aponta como evidência do predomínio da concepção napoleônica a criação de institutos de pesquisa extrauniversitários, como o Instituto Soroterápico de Manguinhos (depois transformado em Instituto Oswaldo Cruz) criados no Rio de Janeiro quando já estava em funcionamento a URJ, o que para a autora, deixa acentuada a dissociação entre ensino universitário e pesquisa científica (PAULA, 2002).

O *Estatuto* estabelecia duas formas de organização para o ensino superior, o universitário e o ministrado em institutos isolados. Quanto ao ensino universitário, teria por finalidade “elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior” (BRASIL, 1931, art. 1º). Com isso, pretendia conciliar a ideia de universidade voltada para a formação profissional com aquela centrada no

desenvolvimento da alta cultura e da ciência, principalmente por meio da Faculdade de Educação, Ciências e Letras⁷³, que teria as funções de integrar os institutos isolados, realizar os estudos de alta cultura e imprimir à universidade seu caráter propriamente universitário, assim como a função de formar professores para o ensino normal e secundário (FÁVERO, 1999, 2006; SAMPAIO, 1991).

Quanto à organização da universidade, o *Estatuto* instituía os órgãos responsáveis pela administração geral da universidade e os órgãos da administração dos institutos universitários, todos colegiados. As faculdades seriam reunidas administrativamente por uma reitoria, a administração central da universidade caberia ao reitor – que passava a ser escolhido pelo governo a partir de uma lista tríplice, medida ainda em vigor – e ao conselho universitário – órgão colegiado de consulta e de deliberação superior da universidade, presidido pelo reitor e composto pelos diretores dos institutos acadêmicos e por outros representantes da comunidade universitária –, ao qual competia toda a jurisdição maior da universidade (Capítulo II do Título III do Decreto nº 19.851), também responsável por aprovar e autorizar as atividades de pesquisa e extensão da universidade.

No âmbito dos institutos, a norma estabelecia a criação dos órgãos colegiados – o Conselho Técnico-Administrativo e a Congregação – para assumirem o papel de supervisão e orientação das atividades didáticas em seu âmbito. Os institutos, no entanto, mantiveram a autonomia jurídica que já detinham ou que poderia lhes ser atribuída pelo estatuto de cada universidade (Art. 8º), o que preservava boa parte da autonomia das antigas faculdades e escolas que foram reunidas na criação das universidades. A norma estabelecia ainda como deveria ser composto o corpo docente, de catedráticos⁷⁴ e de auxiliares de ensino, os quais seriam admitidos por concursos de provas e títulos (CUNHA, 2007b), que, dentre outros critérios, passavam a considerar também a experiência em pesquisa dos candidatos.

O Estatuto regulamentava as atividades de pesquisa na universidade, destinando aos institutos a incumbência de organizar e facilitar os meios para a realização de pesquisas originais que aproveitassem as aptidões e a inclinações do corpo docente, do corpo discente e também de quaisquer outros pesquisadores externos a própria universidade (art. 46); incumbia o professor catedrático de promover e estimular pesquisas que concorressem para o progresso das ciências e para o desenvolvimento cultural da nação (art. 61); e sinalizava a possibilidade

⁷³ Em 1945, a lei nº 8.457, de 26 de dezembro de 1945, altera a redação do art. 5º e passa a instituir que a universidade deve ser formada por pelo menos dois institutos entre a faculdade de filosofia, faculdade de direito, faculdade de medicina, faculdade de engenharia (BRASIL, 1945).

⁷⁴ O sistema de cátedra tornava um professor responsável por cada matéria ou área do conhecimento. O cargo era vitalício, o professor catedrático detinha o poder de escolha e de demissão de seus auxiliares” (SAMPALIO, 1991).

de acordos entre os institutos universitários e as sociedades industriais, comerciais e particulares para a realização de trabalhos ou pesquisas, mediante autorização do conselho universitário (art. 23, inciso XIII), inaugurando um tipo de prestação de serviços semelhante ao existente em universidades norte-americanas, a pesquisa encomendada e a pesquisa aplicada ao mercado.

O *Estatuto de 1931* trouxe a primeira menção formal à extensão no Brasil e é o texto oficial que dedicou maior número de artigos à questão nesses quase 100 anos de universidade. A extensão é citada em diferentes artigos ao longo do decreto e deveria ser efetivada na forma de cursos e conferências por meio dos diversos Institutos da Universidade com prévia autorização do Conselho Universitário (Art. 42). De acordo com as disposições do Estatuto, a extensão universitária seria destinada à difusão de conhecimentos filosóficos, artísticos, literários e científicos em benefício do aperfeiçoamento individual e coletivo. Para isso a extensão poderia ser realizada, por meio de cursos dentro e fora das universidades, de conferências de “propaganda” e ainda de demonstrações práticas quando se fizessem indicadas (art. 109). Os cursos de extensão, no entanto, não eram os únicos cursos possíveis de serem oferecidos pela universidade. Eles tinham finalidades específicas: a de prolongar, em benefício coletivo, a atividade técnica e científica dos institutos universitários (art. 35, *alínea f*); a de constituírem-se em uma oportunidade para aproveitamento da atividade didática de profissionais especializados em determinados ramos dos conhecimentos humanos na instrução do estudante e em benefício geral da cultura (art. 41); e a de serem destinados principalmente à difusão de conhecimento úteis à vida individual ou coletiva, à solução de problemas sociais ou à propagação de ideais e princípios que salvaguardassem os altos interesses nacionais (art. 42).

Os cursos de extensão se distinguiam dos outros cursos oferecidos pelos institutos por sua finalidade, isto é, diferiam dos cursos de aperfeiçoamento, destinados a ampliar conhecimentos de qualquer disciplina ou de determinados domínios da mesma (art. 35, *alínea c*); dos cursos de especialização, destinados a aprofundar os conhecimentos necessários a finalidades profissionais ou científicas específicas (art. 35, *alínea d*); dos cursos livres, que versariam sobre assuntos de interesse geral ou relacionados com qualquer uma das disciplinas ensinadas no mesmo instituto.

A extensão universitária foi considerada como organização fundamental da vida social da universidade (art. 99), assim como o museu social, destinado a congregar elementos de informação, de pesquisa e de propaganda, para o estudo e o ensino dos problemas econômicos, sociais e culturais, que mais interessariam ao país (art. 110). Por fim, além dessa

concepção de propagação do conhecimento universitário, o *Estatuto* faz menção também à realização de serviços técnicos e científicos como modo de aproveitamento da capacidade didática dos institutos (Art. 40), dos quais a literatura consultada não se ocupa ou analisa. Apenas Gurgel (1986) faz menção de que o *Estatuto* foi responsável por introduzir a ideia de extensão como serviços técnicos gerais, de maneira mais ampla do que a experimentada pela Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa⁷⁵.

O *Estatuto* não trouxe um conceito explícito de extensão universitária, mas, por meio das atividades que a caracterizariam, expressava tanto a concepção inglesa de extensão – segundo a qual a extensão se daria por meio de cursos e conferências voltados para elevar o nível de cultura do povo e exercer influência sobre a sociedade, concepção defendida pela ABE na década de 1920 e no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932 – como expressava também a concepção norte americana – na qual a extensão se volta para a resolução de problemas, para a transmissão de conhecimentos úteis, para a prestação de serviços técnicos, da qual provém a preocupação com a extensão como uma atividade institucional. Nogueira (1999) observa que o *Estatuto* procurou garantir o caráter institucional da extensão ao precisar que as atividades deveriam ser autorizadas pelo conselho universitário, órgão máximo da universidade.

A formação de professores para o ensino secundário, a pesquisa aplicada e a extensão na forma de prestação de serviços estavam alinhadas ao objetivo assinalado por Francisco Campos (1931) na exposição de motivos do Decreto que instituiu o *Estatuto das Universidades Brasileiras*. Para Francisco Campos o sistema universitário deveria estar

⁷⁵ A Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, criada em 1920 pelo Governo do Estado de Minas Gerais (Governo Arthur Bernardes, 1918-1922) e inaugurada em 1926, foi a primeira instituição de Ensino Superior a desenvolver a extensão na forma de prestação de serviços, sob influência da experiência extensionista estadunidense. Para sua implementação, inclusive, foi convidado o Professor norte-americano Henry Rolfs, diretor do Florida Agricultural College, que a estruturou de acordo com o modelo de land grant college. (JEZINE, 2006). Em 1929, essa instituição realizou a semana do Fazendeiro, primeira experiência sistemática que deu forma ao modelo de prestação de serviços na área rural brasileira (JEZINE, 2006). Perspectiva seguida pela Escola Agrícola de Lavras, que desde 1922 vinha publicando um jornal chamado “O agricultor” com o objetivo de responder às consultas dos agricultores e com o serviço de propaganda agrícola, objetivava levar instrução ao fazendeiro e sua família (JEZINE, 2006). Vale destacar que a extensão rural se firmou e passou a receber maior atenção por parte do Estado com a criação da Associação de Crédito e Assistência Rural de Minas Gerais (ACAR-MG) em 1948, que mais tarde, em 1956, teria dado origem à Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR), com o objetivo de prestar assistência técnica às famílias do interior. Com essas Associações, Gurgel destaca que “a extensão rural passou, desde então, a desenvolver uma ação no sentido de mudanças de comportamento das populações do meio rural” (GURGEL, 1986, p. 66). Em 1974, a ABCAR foi transformada na Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMBRATER) (GURGEL, 1986). O extensionismo norte-americano é identificado ainda por Gurgel (1986) na criação das Universidades Rurais Brasileiras, pelo Decreto nº 3.698 de 1961, no entanto, por uma falta de incentivo para concretização de um outro tipo de universidade, essas instituições assumiram estruturas muito próximas das demais universidades federais.

vinculado ao desenvolvimento e adaptado ao crescimento econômico e cultural do país (FÁVERO, 2000). Em outras palavras, a universidade foi pensada como aparelho do Estado para o desenvolvimento do país, que necessitava não apenas se modernizar, mas criar uma estrutura produtiva para avançar em seu processo de industrialização, mas também de mão de obra qualificada (RODRIGUES, 1987).

2.3. A reforma universitária de 1968: a reestruturação da universidade estatal

A reforma universitária de 1968 reestruturou a universidade pública brasileira que vinha se desenvolvendo sob a orientação do Estatuto das Universidades de 1931, tanto a sua estrutura organizacional, como as atividades desempenhadas pela universidade e mormente, lançou as bases para a organização da universidade Brasileira da forma como se estrutura ainda hoje. Adiante, tratarei do contexto no qual a reforma está inserida, para depois me ater à análise da reforma, suas alterações para a universidade e as novas perspectivas para a extensão originadas por ela.

2.3.1. Antecedentes da reforma: os atores sociais e as antigas e novas pautas para a universidade

A partir da década de 1940, o ensino superior brasileiro ganhou substância com “o desenvolvimento de uma rede de universidades federais”, com o estabelecimento das primeiras “Pontifícias Universidades Católicas” e de outras instituições isoladas e particulares, “com um amplo sistema estadual em São Paulo e com a criação de outras instituições menores, estaduais e locais, em outras regiões” (SAMPAIO, 1991, p. 13). A rede federal começou a ser constituída a partir de 1945, numa perspectiva de que cada Estado da federação teria ao menos uma universidade federal (SAMPAIO, 1991). Desse modo, teve início um processo de federalização de instituições estaduais e privadas e a estruturação dessas instituições em universidades nos moldes delineados pelo *Estatuto das Universidades de 1931*, orientados pelo padrão de reunião e aglomeração de IES existentes, tal como ocorreu com a criação das primeiras instituições universitárias no Brasil.

A pesquisa científica também caminhou no sentido de sua institucionalização com criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em 1948, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) em 1952 (CUNHA, 2007b; SAMPAIO, 1991; SAVIANI, 2010). A Constituição de 1946 manifesta-se em relação ao desenvolvimento da pesquisa nas

universidades ao delegar para lei infraconstitucional a criação de institutos de pesquisa preferencialmente ligados aos estabelecimentos de ensino superior.

Por força da Constituição de 1946, que atribuiu à União a competência para elaborar as diretrizes e as bases da educação nacional, iniciaram-se intensos debates em torno da educação para a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que foi publicada em 1961 (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961)⁷⁶, após 13 anos de tramitação no Congresso Nacional (de 1948 a 1961). Nesse processo, foram travadas lutas entre “as forças conservadoras e antidemocráticas, que não desejavam a expansão da educação ao conjunto da sociedade, e as forças progressistas, que lutavam pela democratização da educação”, conforme destacado por Fagundes (1985, p. 41).

Esse antagonismo de forças destacado por Fagundes (1985) se faz sentir nos anos de 1960 por meio de pressões para reformulação da educação superior capitaneadas por um movimento popular – que no seio da sociedade demandava acesso ao ensino superior e era engrossado pelo movimento estudantil liderado pela União Nacional de Estudantes (UNE)⁷⁷ e com a atuação de professores que expressavam suas posições em revistas especializadas e em fóruns acadêmicos –; pelos empresários organizados em torno do Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES) e do Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD); e pelo próprio governo, preocupado em ajustar a universidade às demandas do modelo de desenvolvimento do país, como abordo a seguir.

2.3.1.1 As pressões populares para a reforma da universidade e a extensão

Diferentemente dos debates travados na década de 1920, em que figurava apenas a elite intelectual, a participação de grupos sociais que ingressaram no jogo político a partir da

⁷⁶ A universidade na LDBEN de 1961 é compreendida como uma instituição composta pela aglomeração de institutos, ou seja, passaria a ser constituída pela reunião de cinco ou mais institutos agrupados por uma administração comum (art. 79). Em termos organizacionais, como destacou Soares (2002, p. 32), a LDBEN de 1961 “deixou ilesas a cátedra vitalícia, as faculdades isoladas e a universidade composta por simples justaposição de escolas profissionais; além disso, manteve maior preocupação com o ensino, sem focalizar o desenvolvimento da pesquisa” ou da extensão (acréscimo meu), e fortaleceu a centralização do sistema de educação superior pelo governo federal “ao conceder expressiva autoridade ao Conselho Federal de Educação, com poder para autorizar e fiscalizar novos cursos de graduação e deliberar sobre o currículo mínimo de cada curso superior” (SOARES, 2002, p. 32). Em relação à extensão, a Lei faz uma única menção quando se refere aos cursos que podiam ser oferecidos por qualquer instituição de ensino superior (alínea “c” do art. 69), entre eles os cursos de especialização e aperfeiçoamento, de extensão como já citado, e quaisquer outros cursos a juízo de cada IES.

⁷⁷ A UNE foi criada em 1938, representando uma organização do movimento estudantil no país. Essa entidade teve grande contribuição para o desenvolvimento da universidade e da extensão universitária. Como observou Cunha (2007b, p 174), desde a fundação da UNE “não foi mais possível ao estado ignorar o potencial político dos estudantes universitários, em virtude da capacidade de mobilização por ela alcançada em todos os momentos críticos do país”.

década de 1930 e que vinham se organizando desde então pressionava por reformas de base em vários campos: reformas agrária, urbana, eleitoral, administrativa, tributária, empresarial, educacional e etc. – que objetivavam orientar o desenvolvimento do país para além da predominância do modo de acumulação capitalista. Desse movimento emerge a luta pela reforma democratizante do ensino superior (FAGUNDES, 1985).

O processo de industrialização iniciado nos anos de 1930 aumentou a concentração urbana e a educação passou a ser vista como um meio para acesso ao emprego, fomentando a pressão por acesso à educação superior (CUNHA, 2007B; SAVIANI, 2010). Nesse sentido, Sampaio (1991, p. 14) também aponta que “o desenvolvimento das burocracias estatais e das empresas de grande porte abriu um novo mercado de trabalho, disputado pelas classes médias da sociedade” e que “o diploma de ensino superior constituía uma garantia de acesso a esse mercado”.

Saviani (2010, p. 08) destaca que nos anos de 1960, a ausência de vagas no ensino superior ganhou “grande visibilidade com a figura dos excedentes, isto é, os jovens que obtinham a nota mínima de aprovação nos exames vestibulares, mas que não podiam ingressar no ensino superior por falta de vagas”. A expansão do sistema de ensino superior que vinha ocorrendo desde os anos de 1940 proporcionou o aumento do número de matrículas, no entanto, não foi capaz de absorver toda a demanda pelo ensino superior, como assinala Sampaio (1991, p. 14):

[...] o que estava ocorrendo nesse período era antes um ajustamento entre a demanda crescente dos setores médios, produto do processo de desenvolvimento urbano-industrial, em um modelo de ensino superior que, longe de ser único, estava processando sua própria diversidade.

Os estudantes aderiram à luta pela ampliação das vagas e constituíram um forte movimento pela reforma universitária⁷⁸ nos anos de 1960, protagonizaram debates e propuseram pautas para uma reforma que modificasse seu padrão elitista e restrito, que extinguisse o sistema de cátedras, que ampliasse a participação dos estudantes na administração da universidade e a participação da universidade na busca de soluções para os grandes problemas nacionais, conferindo-lhe um papel ativo na transformação da realidade brasileira, para a qual a extensão universitária teria papel fundamental por meio de ações de

⁷⁸ A reforma universitária foi objeto de debate em vários encontros da UNE, inclusive em encontros específicos, dos quais Vieira (2009, p. 100) destaca os “II Seminário de Estudos do Nordeste (Recife, março de 1961), I Seminário Nacional da Reforma Universitária (Salvador, maio de 1961) I Encontro Universitário do Sul (Porto Alegre, junho de 1961), II Seminário Nacional da Reforma Universitária (Curitiba, março de 1962) e o III Seminário Nacional da Reforma Universitária (Belo Horizonte, 1963)”.

apoio aos órgãos governamentais ou por meio de cursos e serviço social destinado às classes populares e ao proletariado urbano e rural (NOGUEIRA, 1999; CUNHA, 2007B; FÁVERO, 2009; SAVIANI, 2010; OLIVEIRA, 2014).

Desde a constituição da UNE em 1938, os estudantes, inspirados nos ideais do Movimento de Córdoba (1918), vinham pautando transformações na universidade, entre elas o desenvolvimento da extensão numa perspectiva de integração da universidade à vida social popular (GURGEL, 1986). No entanto, foi nos anos de 1960 que o movimento estudantil conseguiu se estruturar e passou a desenvolver atividades extensionistas, algumas delas com o apoio da universidade e com a participação de professores e técnicos, como o Serviço de Extensão Cultural da Universidade Federal de Pernambuco e o Movimento de Cultura Popular (MCP)⁷⁹, ou a “Universidade Volante” da Universidade Federal do Paraná⁸⁰; e outras atividades extensionistas de forma totalmente autônomas e sem o apoio institucional. Destas atividades autônomas, destacam-se o Centro Popular de Cultura (CPC), que, a partir da adesão dos estudantes, procurou levar a universidade às camadas populares por meio, principalmente, do teatro de rua⁸¹ (GURGEL, 1986); e a “UNE volante”, que surgiu como mobilização pela participação dos estudantes nos órgãos colegiados das universidades na proporção de 1/3 e constituiu-se em uma caravana composta por dirigentes da entidade e de membros do CPC que percorreu o país com o objetivo de propagar e nacionalizar as diretrizes do movimento estudantil (SOUSA, 2000).

Nogueira (1999) e Soares (2002) veem nas ações autônomas dos estudantes “a tentativa de aproximar a universidade da sociedade, levando para o âmbito acadêmico a discussão dos problemas das classes populares” (1999, p. 63), e um modo de “contrapor, ao

⁷⁹ O serviço de extensão cultural surgiu como uma iniciativa da Universidade Federal de Pernambuco com a participação de docentes, técnicos e estudantes engajados no MCP e realizou, nas palavras de Gurgel (1986, p. 57), “uma das ricas experiências de alfabetização de adultos, empregando uma metodologia de aprendizagem que, em função de seu sistematizador, tomou o nome de ‘método Paulo Freire’”. Já o MCP, surgiu como iniciativa da Prefeitura do Recife com o objetivo conscientizar as massas através da educação de base e da alfabetização, principalmente por meio do diálogo. O MCP contou com a Universidade Federal de Pernambuco como aliada e realizou experiências de educação pelo rádio e por meio de círculos e núcleos de cultura. (GURGEL, 1986).

⁸⁰ Por meio dessa iniciativa “foram realizados cursos para médicos, professores e advogados; cursos de arte culinária; ações de prestação de serviços; reuniões com vereadores e prefeitos da região [...]. A iniciativa procurou identificar problemas nos quais a universidade pudesse ajudar a solucionar” (GURGEL, 1986, p. 58) O autor aponta que essa foi uma das experiências mais aproveitadas pelo governo militar depois de 1964, principalmente pelo projeto Rondon.

⁸¹ Sousa (2000, p. 45) destaca que o CPC “era uma iniciativa do seguimento estudantil associada ao movimento de intelectuais e artistas que se propunham a trabalhar na linha de educação de adultos, com uma base de atuação no teatro de rua”, colocando-a a serviço de uma formação ideológica libertadora. Gurgel (1986) observa que o CPC foi impulsionado pela mobilização realizada pela UNE volante e foi instalado em 12 estados, com experiências nas capitais e em algumas cidades do interior e com a atuação em sindicatos, favelas e universidades.

projeto elitista herdado do passado, um novo ensino superior, mais nacional e democrático” (2002, p. 32). Já Fagundes (1985, p. 48) ressalta o mérito dessas ações no fato de trazerem à discussão “o caráter elitista da universidade brasileira, lembrando-lhe os seus compromissos para com aqueles segmentos da sociedade que dela não se beneficiam diretamente”.

Cunha (2007b) e Fagundes (1985) também destacam as contradições presentes no movimento estudantil nessa época, que, segundo os autores citados, representavam as “contradições vividas numa sociedade de classes” (FAGUNDES, 1985, p. 47). Muitos estudantes entendiam e defendiam a universidade como aquela instituição que “deveria formar os profissionais para as necessidades do meio e os núcleos esclarecedores, promovedores e dirigentes na nação” (CUNHA, 2007b, p. 224), ecoando as propostas de Fernando de Azevedo veiculadas na década de 1920 e 1930. Essa visão de universidade reforçava o sentido da extensão que predominava na cultura universitária brasileira, a de que a universidade, detentora de uma “cultura superior”, “passaria a transmiti-la ao ‘povo ignorante’, chamando a si a tarefa de conscientizar esse mesmo povo e de prestar serviços aos desvalidos” (FAGUNDES, 1985, p. 47). Mesmo com a dissolução da UNE, que viria a ocorrer com o golpe civil-militar em 1964, o movimento estudantil se manteria bastante ativo até o recrudescimento dos atos repressivos dos militares em 1968.

A reforma universitária encontrava eco também entre os professores, que a viam como forma de modernizar a universidade e que, por isso, de acordo com Soares (2002), passou a ser defendida em fóruns acadêmicos, como nas reuniões da SBPC e em revistas especializadas, nas quais os professores e pesquisadores universitários defendiam uma modernização institucional e a implantação da universidade voltada para a pesquisa, à semelhança do Modelo Humboldtiano ou do Modelo Norte-Americano (SOARES, 2002).

No contexto de lutas pela reforma universitária, outro projeto de universidade ganha forma com a criação, em 1961, da Universidade de Brasília (UNB), com a transferência da capital do país do Rio de Janeiro para Brasília. Os principais objetivos da UNB, como destaca Soares, “eram o desenvolvimento de uma cultura e de uma tecnologia nacionais ligadas ao projeto desenvolvimentista” em curso no período populista, antes do golpe militar (SOARES, 2002, P. 32). A mesma autora destaca que a UNB

foi a primeira universidade brasileira que não foi criada a partir da aglutinação de faculdades pré-existentes; sua estrutura era integrada, flexível e moderna e contrapunha-se à universidade segmentada em cursos profissionalizantes. Seguindo o modelo norte-americano, organizou-se na forma de fundação e os departamentos substituíram as cátedras. (SOARES, 2002, P. 32-33).

Com o objetivo de criar um paradigma moderno para o ensino superior brasileiro, com condições de influir nos rumos das universidades e escolas existentes no País, a UnB trazia como inovação a sua organização acadêmica e administrativa a partir de um conjunto de institutos centrais e faculdades, compostos por departamentos que reuniam professores especializados em um mesmo campo do saber, que eram contratados de acordo com a legislação trabalhista e não mais como catedráticos (CUNHA, 2007b).

A criação da UNB serviu como modelo para as reformas no âmbito de outras universidades, inclusive para a Universidade Federal de Minas Gerais, que havia sido federalizada em 1949 e que, por sua estrutura semelhante a outras universidades, composta pela reunião da faculdades e escolas superiores, tornava-se exemplo atrativo de modernização (CUNHA, 2007b). A UNB sofreria grande intervenção militar que limitaria muitas das suas atividades, no entanto, essa instituição teve uma importante contribuição para a modernização das instituições de ensino superior brasileiras e para a assimilação do modelo organizacional norte-americano que seria adotado na reforma universitária de 1968 para todo o conjunto de universidades no país⁸².

2.3.1.2. Os empresários e a reforma universitária

Saviani (2008) nos lembra que assim como ampliava-se a mobilização popular no campo político e educacional no início da década de 1960, mobilizavam-se também a classe empresarial. Nesse contexto, surgiu em maio de 1959 o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), “a primeira organização empresarial especificamente voltada para a ação política” (SAVIANI, 2008, p. 293-294), e depois, em novembro de 1961, o Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES), criado por um grupo de empresários do Rio de Janeiro e de São Paulo articulados com empresários multinacionais e com a Escola Superior de Guerra (SAVIANI, 2008), que englobou os assuntos da educação entre os seus documentos e propostas de reformas, além de se constituir como um influente grupo de pressão para as políticas educacionais brasileiras na década de 1960⁸³ (SOUZA, 1981). O IPES atuou de diversas formas para mobilizar a opinião pública⁸⁴ e foi, segundo Cunha (2007b, p. 124),

⁸² A Sobre a UNB, consultar Oliveira, Dourado, Mendonça (2006).

⁸³ A política educacional defendida pelo IPES é analisada em sua totalidade pela publicação de Souza (1981).

⁸⁴ Saviani destaca que “em suas ações ideológica, social e político-militar, o IPES desenvolvia doutrinação por meio de guerra psicológica, fazendo uso dos meios de comunicação de massa como o rádio, a televisão, cartuns e filmes, em articulação com órgãos da imprensa, entidades sindicais dos industriais e entidades de representação feminina, agindo no meio estudantil, entre os trabalhadores da indústria, junto aos camponeses, nos partidos e no Congresso, visando a desagregar, em todos esses domínios, as organizações que assumiam a defesa dos interesses populares” (SAVIANI, 2008, p. 294). Campos (2016, p. 203), acrescenta que sob a ação

responsável por unir a burguesia nacional em torno de uma proposta de reforma universitária que defendia “a colocação da universidade a serviço do desenvolvimento capitalista”.

A relação entre educação e desenvolvimento é recorrente nos documentos elaborados e divulgados pelo IPES, por isso, eles propunham a reformulação da escola secundária e do ensino universitário (SOUZA, 1981). Souza (1981) destaca que o projeto educacional do Instituto está contido principalmente nos documentos prévios produzidos para o Simpósio sobre a Reforma da Educação em 1964 – documento “Delineamento geral de um plano de educação para a democracia”, de autoria de João Roberto Moreira⁸⁵, e “documento básico”, que não teve atribuição de autoria – e no documento resultante do Fórum da Educação de 1968 – do qual resultou a publicação do documento “a educação que nos convém” –, ambos eventos realizados pelo IPES para tratar especificamente das questões educacionais (SOUZA, 1981).

Antes desses eventos, a referida autora destaca que no documento “Reformas de Base: posição do IPES”, publicado pelo Instituto em 1963, no que concerne à universidade, o IPES mostrava-se contrário à vitaliciedade da cátedra e criticava o que chamava de “atrofia” dos setores de pesquisa e de treinamento nas universidades e “hipertrofia” do setor de formação sistemática, por isso o instituto defendia a dinamização do ensino superior e o seu “entrosamento com entidades de produção para garantir a adequação da aprendizagem ministrada às necessidades do meio” (SOUZA, 1981, p. 49).

No documento “Delineamento geral de um plano de educação para a democracia”, era defendido que o ensino superior em países em desenvolvimento não poderia ser direito de todos e salientava que “a universidade deveria ser aparelhada para a formação dos técnicos de nível superior que o desenvolvimento necessitava e para a criação de tecnologias apropriadas ao país” (GURGEL, 1986, p. 77). O documento propunha a organização das universidades em departamentos para os cursos de bacharelado e de escolas ou faculdades para os cursos de licenciatura ou capacitação profissional. Salientava também a possibilidade de extensão universitária para o povo, por meio de “cursos populares de diversos níveis, sejam culturais, sejam de capacitação profissional, participante ativamente dos programas de educação de adultos, em horários especiais, vespertinos e noturnos” (MOREIRA, 1960, p. 42, *apud* SOUZA, 1981, p. 59-60) – ideias de extensão que seriam retomadas pelo Fórum da Educação

do IPES também eram “organizados seminários, encontros, publicações e reuniões mais restritas, como forma de coesionar o empresariado sob a hegemonia da fração multinacional e associada”.

⁸⁵ João Roberto Moreira foi funcionário da UNESCO, lecionou na universidade do Chile e tornou-se membro da Universidade de Porto Rico. Dedicou-se aos estudos dos aspectos educacionais relacionados com os problemas de desenvolvimento e foi colaborador do IPES (SOUZA, 1981).

do IPES em 1968, segundo Souza (1981). O documento faz menção ainda a utilização do método Paulo Freire para a alfabetização de adultos⁸⁶ “desde que desligado do seu conteúdo político e enquadrado dentro dos objetivos da democracia brasileira” (GURGEL, 1986, p. 78).

Souza (1981) examina o conteúdo dos três documentos e destaca uma forte convergência na relação entre educação e desenvolvimento. A autora sintetiza alguns posicionamentos recorrentes, como o posicionamento de que “a educação, nos países insuficientemente desenvolvidos, deve subordinar seus objetivos ao desenvolvimento econômico do país” (SOUZA, 1981, p. 105); deve vincular seus currículos em todos os níveis às características da realidade nacional e aos seus objetivos; e deve realizar “análise do mercado de trabalho para adequar os cursos e as matrículas às exigências do meio econômico” (SOUZA, 1981, p. 107). Nesse sentido, o nível médio deve dar formação profissional ao aluno, não apenas uma transição para o curso superior (SOUZA, 1981), já a capacitação para o trabalho pode ser realizada por meio de cursos de extensão escolar.

2.3.1.3. O regime militar e o tratamento dado à reforma da universidade

A reforma universitária, já no âmbito do Regime Militar (1964-1984)⁸⁷, teve um tratamento mais sistemático com a instalação do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), em julho de 1968. O GTRU teve como insumo as ideias e proposições do movimento estudantil; as ideias surgidas nos seminários promovidos pelo IPES; o projeto original da Universidade de Brasília; os insumos produzidos por meio dos convênios firmados entre o Ministério da Educação e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USaid), firmados já durante o regime, para que técnicos estadunidenses prestassem assessoria sobre o assunto no país, dentro os quais o técnico Rudolph Atcon, responsável pelo relatório que ficou conhecido como Plano Atcon⁸⁸ e responsável também

⁸⁶ O trabalho pedagógico baseado no método Paulo Freire parte de uma investigação temática para verificação do universo vocabular do aluno e dos modos de vida e costumes da região, com o objetivo de perceber como o aluno sente sua realidade. A partir deste levantamento é definido um tema gerador geral e demais tematizações a serem trabalhadas através de ilustrações que representem aspectos da realidade concreta dos alunos a fim de suscitar debates que levem a problematização das situações vividas (COUTO, 1999).

⁸⁷ A ditadura militar foi instaurada por meio de um golpe de estado, em 31 de março de 1964, instituindo um regime que, a princípio, deveria representar uma fase de transição, mas durou 21 anos. “O golpe, que teve início com uma concentração de forças, levou ao poder os militares, que assumiram o comando do estado brasileiro e instauraram todo um aparato burocrático-legal para legitimar o seu poderio e assegurar os interesses da burguesia brasileira. Destes instrumentos legais, os atos adicionais representaram a legitimação do seu poderio e instituíram um regime altamente repressivo, institucionalizando a violência, a tortura e o assassinato como uma estratégia para controlar os movimentos contrários ao regime” (ALVES e OLIVEIRA, 2014, p. 353).

⁸⁸ O plano Atcon foi fruto de uma publicação do MEC de título “Rumo a reformulação estrutural da universidade brasileira”, que pode ser consultado em Atcon (1966). A ideia central proposta por Atcon consistia na

pela criação do Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB)⁸⁹ em 1966; e ainda contou com contribuições dos militares reunidos em uma comissão criada em 1967 e presidida pelo Coronel Carlos de Meira Matos, da qual deriva o Relatório Meira Matos⁹⁰ (GURGEL, 1986; FÁVERO, 2009; VIEIRA, 2009).

No Relatório da GTRU (1968), a universidade brasileira, apesar de ainda bastante recente, recebeu duras críticas por um suposto distanciamento da realidade nacional, críticas que questionavam o seu papel como instituição produtora de conhecimentos de excelência e sua legitimidade tendo em vista a restrição de suas atividades. Essas críticas serviram como motivadoras das reformas apontadas pelo Relatório GTRU, que objetivava aumentar a eficiência e a produtividade da universidade, bem como colocá-la na direção do desenvolvimento nacional. Em repetidos trechos do Relatório aparecem avaliações à organização das universidades a partir das faculdades tradicionais, como estruturas inadequadas e anacrônicas às demandas por desenvolvimento e inovação (FÁVERO, 2009). No entanto, o julgamento mais contundente feito pelo GTRU, em seu relatório geral, estava na afirmativa de que

[...] a Universidade, em seu conjunto, revelou-se despreparada para acompanhar o extraordinário progresso da ciência moderna, inadequada para criar *know-how* indispensável à expansão da indústria nacional e, enfim, defasada socioculturalmente, porque não se identificou ao tempo social da mudança que caracteriza a realidade brasileira. (BRASIL, 1968, p. 20, *apud* FÁVERO, 2009, p. 71).

O ajuste da universidade ao desenvolvimento pode ser entendido pelos novos compromissos assumidos pelo Estado brasileiro na direção do modelo de acumulação capitalista em sua fase monopolista⁹¹. Desde os anos de 1930, o país vinha implementando

reformulação administrativa da universidade para que ela funcionasse como uma empresa. Para ele, à extensão universitária caberia o papel de promover contatos estreitos com a comunidade, para servi-la.

⁸⁹ O Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), foi fundado em 29 de abril de 1966, pouco depois reconhecido como entidade de utilidade pública em 31 de julho de 1972, por meio do Decreto nº 70.904, da Presidência da República. O consultor Rudolph Atcon não só foi convidado a organizar e estruturar o CRUB, mas nele trabalhou, como seu primeiro secretário executivo, de 1966 a 1968 (FÁVERO, 1991). Mais tarde, o CRUB se tornaria um importante ator social na arena política em torno da educação superior e também um importante ator no processo de institucionalização da extensão universitária. Gurgel (1986) ressalta que o CRUB desempenhou importante papel na institucionalização da extensão com a organização de seminários que “representaram o grande momento de deslanchamento do processo de extensão institucionalizada no Brasil, com a conquista dos dirigentes universitários para a ideia” (GURGEL, 1986, p. 69). O autor ressalta que para o CRUB, a extensão deveria contar com uma “administração central com visão e coordenação de todas as ações” e que “a universidade deveria ser *integral*, e interligada em suas funções de ensino, pesquisa e extensão” (GURGEL, 1986, p. 68).

⁹⁰ Para uma análise acerca do Plano Atcon e o Relatório Meira Mattos, consultar Fávero (2000).

⁹¹ A fase de desenvolvimento do capitalismo denominado de capitalismo monopolista é caracterizada pelo predomínio de grandes complexos industriais capazes de manter os grandes investimentos em avanços

um processo de desenvolvimento principalmente do setor industrial, fortemente comprometido com o processo de substituição de importação (RODRIGUES, 1987). Fagundes (1985, p. 44) observa que, a partir de 1955, “o Brasil começou a viver a transição da primeira fase do processo de industrialização, baseada na produção de bens não duráveis, para a segunda-fase, voltada para a produção de bens duráveis, com ênfase na indústria automobilística”, fase que iria exigir “um volume maior de capital, tecnologia avançada, mão de obra especializada e produção em escala”, com tendência para concentração da propriedade, capital, renda e mercado e também uma atuação maior do Estado.

Rodrigues (1987) analisa que, embora haja uma linha de continuidade entre a formulação, os objetivos e as ações tomadas para o desenvolvimento, o pós-1964 representou uma reestruturação na atuação do Estado brasileiro e de seus aparelhos, no sentido de um esforço mais concentrado e materializado em incentivos para a expansão do sistema capitalista industrial. O autor destaca que Estado passou a jogar todo o seu peso na coordenação e na sustentação do projeto de desenvolvimento delineado segundo as exigências da expansão da economia capitalista, modernizando e internacionalizando a produção, canalizando recursos e capitais físico, social e humano ao mesmo tempo em que se apresentava diante da sociedade como “agente dos interesses nacionais” (RODRIGUES, 1987, p. 27). A partir do golpe militar, Rodrigues destaca que “o Estado, além de assegurar as condições físicas e financeiras para expansão do capital e a garantia da acumulação, constitui uma política de Segurança Social e de formação de Recursos Humanos adequados à consecução do empreendimento” (RODRIGUES, 1987, p. 86).

Mesmo com a ênfase no desenvolvimento, como destacou Saviani (2010, p. 09),

o projeto de reforma universitária [...] procurou responder a duas demandas contraditórias: de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional.

Dessa forma, Saviani (2010) analisa que o GTRU procurou atender às diversas demandas por meio da proposição de medidas como o estabelecimento da indissociabilidade

técnicos e científicos que sobrepujaram pequenas e médias empresas de tipo individual ou familiar pela incapacidade de concorrência.

entre o ensino e a pesquisa, a abolição da cátedra e sua substituição pelo departamento⁹², o estabelecimento da universidade como forma preferencial de organização do ensino superior e com autonomia universitária, instituição do regime de créditos, a matrícula por disciplina, os cursos de curta duração, a organização fundacional e a racionalização de sua estrutura e funcionamento, reestruturações que foram regulamentadas pela lei nº 5.540 de 1968, que ficou conhecida como reforma universitária de 1968.

2.3.2 A Lei nº 5.540 de 1968: a adequação institucional da universidade e a extensão universitária dentro e fora da legislação

A Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, materializou a reforma da educação superior e a estendeu ao conjunto de universidades do país. Ela estabeleceu uma nova estrutura administrativa da universidade, estrutura tida como um dos eixos capazes de modernizar aquelas instituições e como responsável pelo desenho organizacional ainda hoje vigente na maioria das instituições universitárias do país, incluindo a universidade objeto desta pesquisa, a UFMG.

Ressalto, aqui, análises acerca dos resultados produzidos pela Lei no que se refere ao papel da universidade no desenvolvimento econômico com a pesquisa e a pós-graduação, bem como com as atividades de extensão, que assumiram proporções maiores nas instituições do que as preconizadas pela Lei. É importante destacar ainda que, para a apreensão dos sentidos atribuídos à extensão no período, a pesquisa bibliográfica forneceu mais elementos importantes para a sua análise do que propriamente o conteúdo da Lei.

A reforma implantada pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, instituiu a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa; buscou convergência entre as áreas técnico-profissionais a partir da organização da “universalidade de campo” (alínea “e” do art. 11), com a criação de um ciclo básico anterior ao ciclo profissionalizante para combater a formação estritamente profissional e a justaposição de faculdades e escolas que predominavam nas universidades; estabeleceu a organização do currículo em duas etapas: o ciclo básico e a formação profissionalizante; aboliu a cátedra e instituiu o departamento como menor fração da estrutura organizacional da universidade; modificou o regime de trabalho dos professores com a criação da carreira docente única e a introdução da dedicação exclusiva às atividades de ensino e de pesquisa; instituiu o vestibular classificatório com exames

⁹² O sistema de cátedra foi substituído pelo departamento, menor unidade da estrutura universitária, responsável pela distribuição de pessoal, pelo ensino e pesquisa e pelas disciplinas afins que passava a existir sobre o princípio da corresponsabilidade de todos os membros dele integrantes (FÁVERO, 2009, VIEIRA, 2009).

unificados; implantou os cursos de curta duração, profissionalizantes, que proporcionariam habilitações intermediárias de grau superior; decretou a flexibilidade curricular com o sistema de créditos, a matrícula por disciplina e a semestralidade e institucionalizou a pós-graduação (CUNHA, 2007c; SAMPAIO, 1991; FÁVERO, 2009; VIEIRA, 2009; ALVES e OLIVEIRA, 2014).

A reforma de 1968 incorporou duas normas anteriores que regulamentavam as primeiras reformulações na estrutura das universidades pós implantação do regime civil-militar, o Decreto-Lei n. 53/1966 e o Decreto-Lei n. 252/1967. O primeiro apresentava a necessidade de articulação entre o ensino e a pesquisa, fixava a necessidade de um órgão central de supervisão do ensino e da pesquisa situado na administração superior da universidade – de cuja norma derivam hoje os Conselhos de Ensino, Pesquisa e Extensão – procurou estabelecer a cooperação entre as Unidades Acadêmicas e fixava a necessidade de reestruturação das unidades nas universidades para que não houvesse duplicação dos meios e, instituiu a distribuição dos cargos de professor entre as novas estruturas criadas. Já o segundo, Decreto-Lei n. 252/1967, complementar ao primeiro, entre outras disposições, criava os departamentos e facultava às universidades a criação de uma coordenação própria para os cursos e serviços de extensão.

A reforma de 1968 implementou um duplo sistema de organização da universidade: um vertical, passando por departamentos, unidades acadêmicas e reitoria; outro horizontal, com a criação de colegiados de cursos⁹³, que deveriam reunir os docentes dos diferentes departamentos e unidades responsáveis por um currículo (SAMPAIO, 1991), “assim, ao departamento se contrapõe a coordenação de curso e ao chefe do departamento, o coordenador do curso” (SAVIANI, 2008, p. 303), estrutura organizacional que ainda vigora nas universidades federais, não tendo sido alterada pela Constituição Federal de 1988 ou pela LDBEN de 1996 (SAVIANI, 2008), que, embora tenha revogado a Lei 5.540/68 – desobrigando as universidades a se organizarem por departamentos – não impôs outra forma de organização.

Coutinho (2011) atribui à departamentalização a maior e mais profunda mudança na estrutura organizacional das universidades. O autor destaca que anteriormente o critério de repartição das atividades universitárias obedecia ao critério de departamentalização por produto, ou seja, o departamento era o curso profissional, que se confundia também com a

⁹³ O curso, por sua vez, se definia pelo currículo, entendido na prática como um elenco de disciplinas distribuídas, via de regra, em três modalidades: obrigatórias, optativas e eletivas. Tal currículo seria composto e coordenado por um colegiado denominado coordenação de curso (SAVIANI, 2008, p. 303).

Faculdade ou Escola. A partir do Decreto-Lei nº 252/67, referendado pela Lei 5.540/68, o citado critério passou a ser o de departamentalização por função, ou seja, as áreas de conhecimento foram tomadas como funções e assim um departamento de estatística passou a congrega professores que antes ministravam essa disciplina em cada curso de formação profissional, por exemplo. “Os docentes já não se especializariam na formação de um profissional, mas na pesquisa e no ensino de disciplinas pertinentes a uma área do conhecimento, e todos seriam reunidos [...] na mesma unidade organizacional”, o departamento (COUTINHO, 2011, p. 117). Isso desfez a correspondência entre unidade acadêmica e curso e passou a estabelecer a correspondência entre unidade acadêmica e área do conhecimento. Da mesma forma, o aluno deixou de ser produto de uma determinada escola ou faculdade e passou a ser produto de tantas unidades quantas fossem necessárias para a sua formação (COUTINHO, 2011). A instituição dos departamentos representou uma inflexão ao centralismo interno predominante desde a reforma Francisco Campos, eles passaram a controlar os encargos relativos às atividades de ensino e de pesquisa dos professores neles reunidos. A extensão, no entanto, em ambos os instrumentos normativos, foi mantida no âmbito institucional, como responsabilidade da universidade como um todo, conseqüentemente, fora da organização e do planejamento departamental das atividades docentes.

A autonomia universitária que havia sido proposta na reforma foi vetada pelo Presidente da República, General Costa e Silva (1967-1969), por ser incompatível, nas análises de Sampaio (1991) e de Saviani (2010), com os interesses e com o rígido controle estabelecido pelo regime militar.

Em fevereiro de 1969, o governo militar publicou o Decreto-Lei nº 464, que estabelecia normas complementares à lei da Reforma Universitária no sentido de ampliar o controle sobre as universidades e os cursos superiores de um modo geral. Entre as medidas de controle e supervisão das instituições de ensino superior, o Decreto-Lei estabelecia a necessidade de renovação periódica do reconhecimento das universidades (§2º do Art. 2º) e ressaltava que seria negada autorização de funcionamento para instituições que não correspondessem às exigências do mercado de trabalho ou que estivessem em confronto com as necessidades do desenvolvimento nacional ou regional (Art. 2º)

A relação entre educação e desenvolvimento econômico passava a ser fundamentada pela teoria do capital humano, cuja ideia-chave, de acordo com Frigotto (1999, p. 41), “é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, correspondem um

acrécimo marginal de capacidade de produção⁹⁴” (FRIGOTTO, 1999, P. 41). Nesse sentido, Oliveira (2014, p. 96) traz uma síntese acerca das ideias fundadas nessa teoria, por meio da qual

[...] concebe-se a educação como preparadora de recursos humanos para as tarefas da industrialização se sobrepondo a perspectiva da educação como formadora da consciência nacional e instrumentalizadora de transformações político-sociais profundas na sociedade brasileira.

O ensino superior e as universidades federais tinham a responsabilidade de formar a força de trabalho qualificada necessária para setores específicos da economia, como a indústria de autopeças, naval e de construção civil, e a mão de obra massificada para distintas áreas do setor de serviços e da própria indústria (LEHER, 2015). Nesse contexto de alinhamento da universidade ao desenvolvimento econômico é instituída pós-graduação nas universidades federais. Como observou Leher (2015, p. 28), “as instituições educacionais públicas, particularmente aquelas com alguma tradição em pesquisa, foram ajustadas às demandas do Estado e, mais amplamente, do capital”, que “exigiram do *seu* governo uma infraestrutura financiada e efetivada pelo Estado, em especial construção pesada, hidrelétricas, portos, aeroportos, energia, siderurgia, telecomunicações e agricultura” (LEHER, 2015, p. 28, *grifo do autor*), além da já citada força de trabalho especializada formada pelas universidades “para atuar com tecnologia sofisticada importada do exterior de acordo com as mudanças do processo de acumulação”, conforme destaca Oliveira (2014, p. 98) com base em Freitag (2005), enquanto o próprio governo procurava fomentar o desenvolvimento de novas tecnologias que fossem aplicadas às forças produtivas e de conhecimentos aplicados ao crescimento econômico do país (CUNHA, 2007b).

Foi nesse contexto que a pós-graduação se instituiu e adquiriu centralidade nas instituições universitárias, passando a ocupar papel importante na reconfiguração do ensino superior e na materialização da reforma (ALVES e OLIVIEIRA, 2014), tendo em vista que se situava no “âmbito da perspectiva de modernização da sociedade brasileira, para a qual o desenvolvimento científico e tecnológico foi definido como uma área estratégica” (SAVIANI, 2008, p. 308).

Leher (2015) analisa ainda que a combinação de feroz coerção do regime militar, sobretudo a partir do Ato Institucional nº 05⁹⁵, de dezembro de 1968, com a persuasão

⁹⁴ Para uma análise mais detalhada dessa teoria e de sua influência na educação brasileira, consultar Frigotto (1999).

⁹⁵ Foi por meio do Ato Institucional nº 05 que o Governo militar impôs a mais severa censura à sociedade civil. Após a sua publicação, foram criadas as assessorias de segurança dentro das universidades federais, as quais vieram a ser extintas somente em 1985 (FÁVERO, 2009).

econômica e institucional levou à ampliação e à institucionalização da pesquisa e da pós-graduação, principalmente em áreas estratégicas para o desenvolvimento, com agendas de pesquisa dadas pelo Estado em estreita vinculação com o capitalismo monopolista, cujas prioridades mantiveram íntima relação com as prioridades dos Planos Nacionais de Desenvolvimento⁹⁶. Uma das consequências negativas do esforço concentrado para o desenvolvimento econômico e a acumulação capitalista, somada ao caráter autoritário do Estado, está na observação feita por Leher (2015) de que

diversas problemáticas científicas presentes nas universidades nos anos 1950 e nos primeiros anos de 1960 foram esvaziadas, como os estudos sobre o capitalismo e, em especial, sobre a particularidade do capitalismo no Brasil; os estudos sobre a formação econômico-social brasileira; a crítica às ideologias da modernização e do desenvolvimento; a problematização do imperialismo; os estudos sobre a revolução brasileira, bem como sobre a reforma agrária, a questão urbana, a cultura popular; a reforma universitária, entre outros temas pulsantes. (LEHER, 2015, p. 29-30).

Com relação à extensão, o texto da Lei 5.540/68 manteve o seu caráter propagador das atividades da universidade por meio de cursos e também de serviços especiais, todos destinados à divulgação das atividades de ensino e dos resultados da pesquisa como forma de estender as ações da instituição (art. 20 da Lei nº 5.540/68). Em outra direção, a Lei estabeleceu a extensão como forma de proporcionar ao estudante universitário a “participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral de desenvolvimento” (alínea “a” do art. 40 da Lei nº 5.540/68). Esses dispositivos trazem características diferentes para a extensão: no primeiro, como observado por Tavares (1996), a extensão continua sendo uma atividade realizada por docentes como ação propagadora do saber produzido pela universidade e, acrescento, como prestação de serviços denominados pela lei como serviços especiais; já no segundo, foi inaugurada a extensão como uma atividade realiza por discentes, como um “*serviço social prestado por estudantes*” (GURGEL, 1986, p. 84, *grifos do autor*).

Desse duplo caminho para a atividade extensionista, enquanto o primeiro permanecia sob a iniciativa de cada IES, o governo militar deu grande ênfase para o segundo. Para Sousa (2000, p. 66), o artigo 40 da Lei nº 5.540/68 “chega a traduzir os anseios do movimento

⁹⁶ Vieira (2012) explica que “a política de planos nacionais de desenvolvimento significa o fortalecimento econômico interno, elevando a qualificação da produção e da população, o que asseguraria uma inserção positiva no ordenamento global. Um plano nacional de desenvolvimento tem como suporte uma estrutura cognitiva voltada para a mudança, a inovação, a transformação. É uma política de governo, mas é também uma política de Estado; é um objetivo, uma meta para a elevação econômica e social do Estado-nação”. Os Planos Estratégicos de Desenvolvimento do regime militar (PND I e II) trouxeram grandes possibilidades para projetos de ciência e tecnologia, principalmente nas universidades federais do Brasil, inclusive com a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (1969).

estudantil, que lutava por uma universidade comprometida com o segmento social mais desfavorecido”. No entanto, o texto da lei serve somente como camuflagem para manter as orientações pretendidas pelo governo militar (SOUSA, 2000), que buscou inserir o estudante apenas como executor das ações planejadas pelo Estado, como sintetizado por Nogueira (1999, p. 64), “numa atuação assistencialista junto às comunidades mais carentes, com uma proposta claramente incorporada ao ideal de *desenvolvimento e segurança*⁹⁷”.

Apesar das críticas quanto ao esvaziamento ideológico da participação dos estudantes nas atividades extensionistas e do utilitarismo da extensão como prestação de serviços a determinados grupos da sociedade (GURGEL, 1986; TAVARES, 1996; NOGUEIRA, 1999; SOUSA, 2000), foi durante o regime militar que o Estado teve maior presença e atuação na extensão universitária brasileira, pois ele assumiu o papel de coordenador das atividades extensionistas e estabeleceu meios para a operacionalização das ações da universidade em relação à comunidade (SOUSA, 2000) e manteve a extensão como parte do discurso governamental (GURGEL, 1986).

No campo da coordenação das práticas extensionistas, são destaques: o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) instituído pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte em 1965, com uma perspectiva de treinamento de estudantes em período de estágio em seus respectivos cursos e assistência às comunidades rurais em todo o estado do Rio Grande do Norte (GURGEL, 1986; SOUSA, 2000); posteriormente, o projeto CRUTAC foi disseminado nacionalmente por meio de uma Comissão incentivadora dos CRUTAC (CINCRUTAC), instituída no âmbito do Ministério da Educação e Cultura (MEC) pelo Decreto-Lei nº 916, de 07 de outubro de 1969, tendo alcançado um total de 22 núcleos em todo o país (GURGEL, 1986); o Projeto Rondon, tomado pelo Ministério do Interior como estratégia de interiorização do desenvolvimento, principalmente em regiões distantes dos centros urbanos; e os *campi* avançados⁹⁸, derivados do projeto Rondon e implantados com o objetivo de tornar permanentes as ações da universidade em localidades estratégicas escolhidas pelo Ministério do Interior para implantação de cada *campus*⁹⁹, constituindo-se como uma extensão da própria universidade com a presença permanente de professores. Em 1974, os *campi* avançados contavam com 21 experiências em funcionamento e outras em fase

⁹⁷ A segurança era necessária para que o Estado restabelecesse o clima de ordem e confiança que possibilitasse o desenvolvimento do capital, ampliasse sua participação efetiva na criação das condições para reprodução do modo de acumulação e mantivesse a ordem interna suficiente para garantir a estabilidade do setor produtivo e da lucratividade das empresas (RODRIGUES, 1987).

⁹⁸ Para uma análise detalhada acerca do CRUTAC, do projeto Rondon e dos *Campi* avançados, consultar Gurgel (1986) e Sousa (2000).

⁹⁹ Gurgel (1986) destaca que as atividades de assessoramento e assistência representavam 40% das atividades desenvolvidas nos *campi* no período de 1969 a 1979.

de instalação; todos comprometidos com a política de desenvolvimento e de segurança nacional vigente na época (GURGEL, 1986; SOUSA, 2000).

O que diferenciava os CRUTAC dos *Campi* avançados era o fato de o primeiro ser realizado dentro do próprio Estado onde se situava a universidade e do segundo ter atuação fora do estado de origem da universidade, em áreas estratégicas escolhidas pelo Ministério do Interior (SOUSA, 2000). O Ministério da Saúde, o Ministério dos Transportes e o Ministério do Exército também estruturaram projetos com a participação de estudantes: Operação Osvaldo Cruz, Operação Mauá e Operação da Ação Cívico-Social, respectivamente (TAVARES, 1996).

Cabe ressaltar, como apontado por Tavares (1996), que o governo na época também estimulou o relacionamento da universidade com as empresas pela via da extensão – entendida como o meio de relacionamento da universidade com a sociedade –, dessas ações se destacam a criação do Instituto Evaldo Lodi (IEL)¹⁰⁰ em 1969, cuja finalidade era a de promover a integração universidade-empresa e assegurar a qualificação de mão de obra especializada para a indústria; os Centros de Integração Empresa-Escola (CIE-E), órgão representativo de empresas privadas que visava a formação e aplicação de recursos humanos à indústria, comércio, bancos, agricultura, transportes e setor de serviços; e a Fundação Movimento Universitário de Desenvolvimento Econômico e Social (MUDES), criada em 1966 pelo Governo Federal, considerada de utilidade pública em 1967 e filantrópica em 1971, que se caracterizou como uma instituição estimuladora de experimentações de ideias e de novas propostas de ensino e como grande apoiadora dos projetos CRUTAC, Rondon e CIE-E (TAVARES, 1996).

No campo das políticas governamentais, além do funcionamento da Comissão Incentivadora dos CRUTAC no MEC desde 1969, com o objetivo de integrar as ações do MEC com as ações do Ministério do Interior, o Governo Federal criou uma comissão mista com a finalidade de estudar medidas para promover o interrelacionamento dos CRUTAC com os *campi* avançados, comissão da qual resultou a estruturação de uma Coordenação de Atividades de Extensão (CODAE)¹⁰¹ no âmbito do MEC em 1974, que passou a integrar as funções da CINCRUTAC e assumiu a coordenação nacional das políticas de extensão (GURGEL, 1986; SOUSA, 2000).

Gurgel (1986) aponta que um dos méritos da comissão mista foi ter procurado

¹⁰⁰ Apoiado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), pelo Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAI) e pelo Serviço Nacional da Indústria (SESI).

¹⁰¹ Gurgel (1986) também apresenta um estudo detalhado a respeito da CODAE.

delimitar as atividades extensionistas para que estas não fossem entendidas como atividades quaisquer realizadas fora da universidade, além de ter feito recomendações para articulação da extensão com o ensino e a pesquisa, com os estágios curriculares e os programas de assistência estudantil, e recomendações para definição do tempo dos professores nas atividades extensionistas, inclusive com possibilidade de tempo integral e dedicação exclusiva. Nogueira (1999, p. 73) observa que o relatório da comissão mista acenou para “a possibilidade de a extensão vir a constituir-se em ponto de partida para a atualização e reformulação dos currículos dos cursos de graduação e dar novas perspectivas aos trabalhos de pesquisa”, acenando, assim, para uma nova concepção de extensão que ganharia força no decorrer das décadas de 1970 e 1980.

A CODAE ocupou-se da construção de um Plano de Trabalho para a extensão universitária, que foi finalizado e publicado pelo MEC em 1975, constituindo-se como a primeira política de extensão universitária brasileira¹⁰² (NOGUEIRA, 1999). Como sintetizou Nogueira,

[...] através desse plano, o MEC assegura para si a competência de propor a política de extensão para as universidades brasileiras, traçando diretrizes e normas em âmbito nacional e estimulando o intercâmbio de experiências desenvolvidas pelas IES. Estabelece ainda como sua função acompanhar a execução dos trabalhos de extensão realizados pelas universidades. Esse seria executado pela CODAE, que além da supervisão sistemática através da observação do andamento das experiências, realizaria a avaliação por meio de relatórios e encontros entre os executores. (NOGUEIRA, 1999, p. 75-76).

Para Sousa (2000, p. 75), “o plano vai servir de diretriz para a atuação da CODAE na tentativa de unificar a coordenação da extensão”. Já Gurgel (1986) fez uma importante observação de que a CODAE centralizou esforços na tentativa de articular a extensão com os programas e projetos governamentais de maior impacto e, por meio dessa articulação, esperava-se que a participação da universidade trouxesse uma revisão crítica das ações governamentais em desenvolvimento (GURGEL, 1986).

Nesse plano de trabalho, a extensão foi definida como:

Um subsistema componente do Sistema Universitário, através do qual a IES estende sua área de atendimento às organizações, outras instituições e populações de um modo geral, delas recebendo influxo no sentido de retroalimentação dos demais componentes, ou seja, o ensino e a pesquisa. A extensão nas universidades se processa sob a forma de cursos, serviços, difusão de resultados das pesquisas e outras formas de atuação exigidas pela realidade da área onde a instituição se encontra inserida ou exigência de ordem estratégica. (MEC/DAU, 1975 *apud* SOUSA, 2000, p. 75).

¹⁰² O exame mais detalhado do Plano pode ser encontrado em Gurgel (1986).

Nogueira (1999, p. 75) destaca que esse conceito apresenta dois elementos novos: “a ideia de relação entre a extensão, o ensino e a pesquisa e a ideia de comunicação entre universidade e sociedade”. Uma ideia de comunicação, interlocução, entre universidade e sociedade, conceito de Paulo Freire¹⁰³, não pôde ser adotado no contexto da repressão ditatorial e, por isso, foi substituída pela palavra “retroalimentação”. A autora também destaca que o plano amplia as formas por meio das quais a extensão seria realizada, admitindo agora outras formas de atuação. Desse modo, a concepção trazida pelo plano superava a contida na Lei 5.540/68 e ampliava também a ideia de comunidade, que foi substituída por organizações, outras instituições e populações (NOGUEIRA, 1999).

Nogueira (2005) ressalta que o *Plano de Trabalho* avançou quanto à concepção e à organização das atividades extensionistas: ele apresentou a tipologia de programa e projeto de extensão¹⁰⁴, acrescentou às atividades de extensão, além da difusão de resultados de pesquisas, os projetos de ação social e comunitária, de difusão cultural e a participação dos docentes nas atividades extensionistas.

Gurgel (1986) e Tavares (1996) apontam controvérsias entre o discurso e prática. O primeiro destaca que na prática a extensão “continuou a ser, na maioria das vezes, a reprodução do processo de difusão convencional, onde a comunidade ou o povo não [passavam] se simples receptores” (GURGEL, 1986, p. 162). Já Tavares (1996) destaca a contradição presente entre a centralização das atividades pelo MEC e a recomendação para que a extensão tivesse ponto de partida nos departamentos das universidades em consonância com os planos institucionais ou as comunidades locais onde se dava a ação extensionista.

Mesmo assim, as ideias da extensão como propiciadora de interlocução entre

¹⁰³ Gurgel (1986) ressalta que “a reforma de Córdoba consagrou a extensão como sendo a função que leva a universidade ao cumprimento de sua dimensão social”, no entanto, foi o educador Paulo Freire que mais tarde “chamou a atenção para o perigo de que a extensão não se converta em instrumento de imposição cultural às comunidades onde se atua” (GURGEL, 1986, p. 85). Natália Oliveira (2014) analisa que Paulo Freire, quando exilado no Chile, em análise sobre o trabalho do agrônomo junto aos camponeses, considerou o termo extensão – entendido naquela época como transmissão de conteúdo, entrega de conhecimento, relação de superioridade de quem entrega para quem recebe – um mecanismo de invasão cultural e sobreposição de uma visão do mundo do que leva para o que recebe, e por isso introduziu o termo comunicação. A pesquisadora destaca que Paulo Freire propõe o termo comunicação baseado na interação dialógica entre os sujeitos em oposição ao termo extensão que, segundo ele, remete à educação como prática de domesticação (OLIVEIRA, 2014). Gurgel (1986) ressalta que segundo Freire, “a extensão tem de ser um canal de comunicação entre a instituição e a sociedade em que ela se insere, gerando-se assim um mútuo *feedback* entre a universidade e a comunidade” (GURGEL, 1986, p. 85). Essa perspectiva de ação da extensão permeou aos poucos as atividades que vinham sendo desenvolvidas sob a tutela do Estado, como detalho no capítulo 2. Gurgel (1986) afirma que a extensão universitária na década de 1970 foi além da perspectiva de levar serviços e procurou estabelecer um processo de comunicação. Em um contexto de Estado autoritário, Oliveira (2014) ressalta que a perspectiva de comunicação trabalhada por Freire só pôde ser defendida explicitamente defendida como diretriz orientadora para as ações extensionistas a partir da redemocratização nos anos de 1980.

¹⁰⁴ Essa tipologia será conceituada no capítulo seguinte.

universidade e sociedade, como estimuladora de práticas de ensino e propositiva de pautas para a pesquisa assinaladas pelo *plano de trabalho* retornariam ao debate com a abertura política ocorrida em meados dos anos de 1980, tal como sintetiza Oliveira (2014, p. 99):

Essa política [o plano de trabalho de extensão universitária de 1975], juntamente com o processo de redemocratização da sociedade brasileira, constituiu-se em antecedente do princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. [...] o referido princípio fundamentou o modelo de universidade defendido pelo movimento docente e foi estabelecido como diretriz para as ações de extensão a partir da constituição do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX). (OLIVEIRA, 2014, p. 99).

2.4. A Constituição de 1988: o estabelecimento da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão

As primeiras discussões em torno de uma nova reforma universitária, já no final da década de 1970, foram encaminhadas pelas associações docentes que vinham sendo criadas por todo o país e pelo movimento estudantil que se reorganizou após a publicação da Lei da Anistia (Lei n. 6.683, de 28 de agosto de 1979) no contexto de reabertura política iniciado no final da referida década. Em 1981, o CRUB apresentou suas primeiras sugestões de reformulação estrutural das universidades, seguido pela da Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (Andes), criada em 1981 pela reunião das mencionadas associações docentes em âmbito nacional, a qual, alicerçada em discussões que já vinham sendo realizadas nessas associações docentes, teve sua primeira versão de reformulação da educação superior aprovada na V reunião do Conselho Nacional de Associações Docentes (V Conad) em 1982 (FÁVERO, 2009).

Naquele ano, a Andes encaminhou ao MEC e ao Poder Legislativo, proposições para a reestruturação da universidade em um documento intitulado “Proposta das Associações Docentes e da ANDES para a Universidade Brasileira”, que também foi assinado pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e pela Associação Brasileira de Imprensa (ABI). As motivações comuns a essas entidades diziam respeito à autonomia universitária; à democratização da universidade; ao financiamento público; ao ensino público e gratuito; à qualidade do ensino, à pesquisa e à adequação da universidade à realidade brasileira e aos interesses da maioria da população (FÁVERO, 2009, TAVARES, 1996).

Embora a extensão universitária não estivesse presente nas primeiras propostas de reforma no período de transição democrática elaborada pelos docentes e pelos dirigentes

universitários reunidos no CRUB (TAVARES, 1996), ela passou a compor o rol de proposições desses sujeitos, principalmente, a partir da constituição do Fórum da Educação na Constituinte – cujo capítulo sobre a educação superior foi de autoria da Andes – e das audiências públicas da Subcomissão de Educação, Cultura e Esportes da Assembleia Constituinte (1986-1988), de modo que autonomia universitária e indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, como observou Nunes (2012, p. 282) “estariam presentes, com algumas alterações, ao longo de todas as etapas do processo constituinte”, tendo sido defendido por professores, técnicos-administrativos e estudantes.

Tanto para o CRUB quanto para o movimento docente, conforme destacaram Tavares (1996) e Oliveira (2014), a extensão universitária foi articulada à ideia de autonomia universitária e de inserção da universidade na realidade social brasileira. O CRUB vinha defendendo desde 1972 a extensão como atividade inerente à universidade com a mesma importância do ensino e da pesquisa, porém na perspectiva de integração com a sociedade por meio da prestação de serviços (TAVARES, 1996; NOGUEIRA, 1999). Já para o movimento docente, a preocupação de vincular o ensino e a pesquisa às necessidades da população fez com que a extensão ganhasse legitimidade como atividade propiciadora da direta relação entre a universidade e a sociedade, possibilitando a democratização do saber elaborado pela universidade (TAVARES, 1996). À luta inicial pelo ensino público e gratuito, pela autonomia e democratização da universidade, pela isonomia salarial e pelo regime único de trabalho, articulou-se também a defesa pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como padrão de excelência de uma universidade voltada para os interesses majoritários da população (TAVARES, 1996; OLIVEIRA, 2014). A perspectiva de democratização do conhecimento trazida pelo movimento docente se diferia, portanto, da perspectiva de mera divulgação do saber produzido pela universidade como até então a extensão figurava na legislação.

Nunes (2012, p. 251) sintetiza que o início da década de 1980 foi marcado por uma “forte mobilização de agentes educacionais (gestores, professores, estudantes, pessoal técnico-administrativo) vinculados às instituições públicas federais” na defesa do setor e também na luta pela democratização do país, mobilização fomentada também pela crise econômica que assolava o país, de modo que o Governo José Sarney (1985-1990), no contexto da transição democrática, assumiu o compromisso de reformar o sistema de educação superior (NUNES, 2012).

Assim, do lado do governo, no primeiro ano de mandato de José Sarney, uma

Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior¹⁰⁵ foi instituída pelo Decreto nº 91.177, de 29 de março de 1985, para tratar da questão. Seu relatório final¹⁰⁶ foi analisado por Fávero (2009) como o documento do MEC de maior impacto após a reforma de 1968, pois, como também observou Nunes (2012), nesse relatório estava presente um diagnóstico que buscava caracterizar a crise pela qual passava a universidade, os princípios e as diretrizes para a reformulação da educação superior e uma série proposições e recomendações para a reforma da educação superior.

No relatório, a Comissão Nacional dedicou algumas observações para a extensão universitária. O documento ressaltou que o treinamento profissional e a extensão universitária estavam entre os aspectos mais negligenciados no ensino superior brasileiro e que, com essa postura, negligenciavam-se mecanismos de grande importância para o estabelecimento de vínculos efetivos entre o ensino superior e a sociedade brasileira (BRASIL, 1985; TAVARES, 1985; NOGUEIRA, 1999). O documento apontava a necessidade de uma melhor definição da natureza da extensão universitária, que vinha assumindo formas diversificadas e que englobava uma série de atividades tais como:

estágios curriculares, trabalhos de consultoria e assessoria, ações de assistência e atendimento social a setores carentes, iniciativas de cunho cultural, cursos de diferente teor, treinamentos de capacitação, participação em projetos governamentais e privados, visitas de estudantes a regiões carentes, os *campi* avançados e etc. (BRASIL, 1985, p. 30).

A comissão apontava também a contribuição da extensão para as atividades de ensino, por meio do desenvolvimento de cursos para distintos segmentos sociais dentro e fora dos *campi*, cujos conteúdos poderiam ser adaptados às várias realidades e com os quais se buscava inovar nas metodologias e técnicas de aprendizagem e de comunicação; e para as atividades de pesquisa, para as quais, a extensão contribuiria com a proposição de investigações que ampliassem o conhecimento sobre questões sociais e fornecessem sugestões concretas para a intervenção social, demandando a necessidade de socialização desses resultados. A Comissão recomendava, ainda, considerar a extensão como uma dimensão essencial nas finalidades das IES, integrada ao ensino e a pesquisa (BRASIL, 1985).

Também no campo das proposições, o Relatório deixava evidente o direcionamento da extensão universitária como veículo da relação com a sociedade em atividades que ora a

¹⁰⁵ A Comissão foi presidida por Caio Tacito e contou com Simon Schwartzman como relator.

¹⁰⁶ O relatório da Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior está disponível em << <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002284.pdf>>>. Acesso em 02 mai. 2018.

aproximavam de uma função social ora a colocavam a serviço do desenvolvimento e do setor produtivo. No âmbito de suas funções sociais estavam recomendações para que as universidades fossem estimuladas a atuar em diferentes comunidades; que essa atuação fosse pautada pela multidisciplinaridade na execução de projetos e na prestação de serviços; e que as bibliotecas, laboratórios, museus, edifícios, teatros e outros serviços da universidade fossem usados como modo de interligá-la à comunidade. No que diz respeito ao desenvolvimento econômico e social, estavam as recomendações de participação das universidades nos planos e programas de desenvolvimento nacional, regional e local; o estímulo aos convênios com empresas estatais e privadas para subsidiar uma política industrial e para produzir inovações tecnológicas a partir dos anos 1990 (BRASIL, 1985), uma frente que ganharia enorme destaque.

Tavares (1996) observa que a concepção de universidade presente no Relatório era a de uma instituição voltada para a pesquisa, mas que compreendia a extensão como uma atividade essencial com o objetivo de prestar serviços e transferir conhecimentos à sociedade. No entanto, Oliveira (2014) expõe a crítica de que

[...] diante de um quadro de ausência de incentivos para a pesquisa e a prestação de serviços caracterizando um período de crise institucional da universidade (CUNHA, 1989), a extensão foi postulada como forma de angariar recursos para o complemento de salário de professores. (OLIVEIRA, 2014, p. 104).

As alterações propostas pela Comissão Nacional, no entanto, como observou Fávero (2009, p. 79), “não expressavam a intenção de alterar a estrutura e a organização das universidades ou de apresentar um novo modelo, mas de propor alternativas que permitissem sedimentar a universidade da excelência, da autonomia e da democracia”.

O Relatório da Comissão não foi imediatamente materializado em medidas governamentais. O governo Sarney optou por estender a etapa de debates e estudos e constituiu, em fevereiro de 1986, o Grupo Executivo para Reformulação da Educação Superior (Geres) com o objetivo de elaborar proposições e apresentar medidas legais e administrativas voltadas para a reformulação da educação superior (NUNES, 2012), que contou com o subsídio do Relatório da Comissão Nacional de 1985 e também com debates convocados na condução dos seus trabalhos. Dos trabalhos do Geres resultou um anteprojeto de lei voltado apenas para as IES Federais que continha a polêmica proposta de diferenciação institucional no âmbito das universidades federais, por meio da criação de universidades de conhecimento (de pesquisa) e de universidades de ensino, além de propor a

eliminação da indissociabilidade entre ensino e pesquisa vigente (FÁVERO, 2009). Fávero (2009) destaca que o projeto de Lei do Geres foi retirado do Congresso Federal pelo Presidente da República em razão das dificuldades políticas do efervescente período Constituinte.

Nunes (2012, p. 266) afirma que tanto a Comissão Nacional como o Geres “expressavam apenas uma parte do debate em torno da educação superior, que se tornara preeminente por ter sido uma iniciativa governamental”, no entanto, as divulgações do conteúdo dos seus relatórios contribuíram para que “viessem a público diversas propostas que vinham sendo gestadas para influírem no processo de elaboração constitucional”, como as propostas do CRUB, da SBPC, da Capes, da Andes, da Fasubra¹⁰⁷ e da Une. Nesse sentido, Fávero (2012) destaca que houve uma intensa participação da sociedade civil organizada no processo constituinte.

Nunes (2012) salienta, no entanto, que a educação superior tornou-se uma questão menor no contexto dos debates constituintes, que ficou reduzida a autonomia universitária e ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na nossa longa carta constitucional. Catani e Oliveira (2002, p. 05) acrescentam que a Constituição trouxe também a possibilidade de financiamento público das atividades de pesquisa e de extensão (§ 2º do Art. 213)¹⁰⁸ e instituiu princípios e mecanismos importantes para a organização do trabalho nas IFES, dentre eles, na Constituição de 1988,

[...] garantiu-se a investidura em cargo ou emprego público mediante a aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos (art. 37, II), aboliram-se as restrições legais que impediam aos servidores públicos de se filiarem a sindicatos (art. 37, VI) e instituiu-se regime jurídico único e planos de carreira homogêneos para os servidores (docentes e funcionários técnico-administrativos) de todas as IFES do país. (arts. 24 e 39).

Fruto das pressões sociais da época, a Constituição Federal de 1988 enunciou um padrão de qualidade da educação superior em um projeto de universidade voltado para os interesses da maioria da população (MAZZILLI, 2011), que tem na extensão universitária o lugar legítimo de interação com a sociedade, com a qual deve manter uma relação de

¹⁰⁷ Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras, criada em 1980 para reunir e representar as várias associações de servidores técnico-administrativos espalhadas pelo país (NOGUEIRA, 1999).

¹⁰⁸ Catani e Oliveira (2002, p. 04) analisam, no entanto, que “embora esse texto possa ser visto como um destaque e, portanto, como uma possibilidade importante, revela na prática a ausência de garantia efetiva de destinação de recursos públicos permanentes para as atividades de pesquisa e extensão, sobretudo nas universidades públicas. Essas atividades já aparecem aqui separadas das de ensino, o que não significa que o ensino superior tem recursos públicos assegurados”.

reciprocidade. Apesar da pouca atenção dada à extensão na Constituição Federal de 1988, na observação de Nogueira (1999, p. 92), “a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, seria a base sobre a qual se redimensionaria a ação extensionista, superando a antiga visão de transmissão de conhecimento e assistencialismo”. A reconceitualização da extensão e o modo como ela é conduzida hoje pelas universidades, no entanto, deve ser buscada fora da regulamentação estatal direta, ela é fruto das discussões realizadas na década de 1980 que foram retomadas e sistematizadas pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX)¹⁰⁹, criado em 1987, que será abordado no capítulo seguinte.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em 1996, absorveu muito pouco das discussões em torno da educação superior conduzidas no âmbito dos debates que precederam a elaboração da Constituição de 1988 e acabou implementando uma nova perspectiva para a educação já bastante alinhada com o reordenamento do Estado brasileiro conduzido pelos governos a partir dos anos de 1990.

Ao final dos anos 1980, o país estava mergulhado na crise da dívida externa, em inflação descontrolada e estagnação econômica, ecos da crise do capitalismo em âmbito mundial. As saídas para a crise apontariam para uma reestruturação do Estado e repercutiriam em todas as esferas sociais. O desenvolvimento iniciado pela substituição das importações na década de 1930 e tomado pela modernização produtiva dependente a partir da década de 1960 daria lugar a um outro tipo de política econômica e social, embora guarde os mesmos fins de operacionalizar o modo de acumulação capitalista no país. O modo de intervenção do Estado na educação passaria por modificações e o controle apriorístico característico do Estado burocrático daria lugar ao controle por resultados. O projeto final vitorioso da LDBEN de 1996 expressaria já essas perspectivas.

2.5. Considerações finais do capítulo

¹⁰⁹ O Fórum foi constituído na primeira reunião dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, em 1987 e desde então têm se caracterizado como um importante espaço de discussão e crítica a respeito da extensão nas Universidades Públicas Brasileiras. Como destaca Paula (2013, p. 20), “o Fórum [...] foi decisivo na construção da política de extensão que vigora hoje, seja no referente à conceptualização da extensão universitária, seja na construção de instrumentos de avaliação e acompanhamento de ações de extensão, seja na efetiva institucionalização da extensão como dimensão indescartável da atuação universitária; seja como principal interlocutor na definição das políticas públicas de fomento à extensão”. O trabalho de Nogueira (1999) traz uma extensa análise da atuação do FORPROEX nas políticas de extensão brasileiras. No capítulo seguinte, trarei como destaque o conceito de extensão elaborado pelo Fórum e destacarei os aspectos relativos à prestação de serviços.

Ao longo do capítulo, procurei remontar a trajetória da extensão e da prestação de serviços nas normas e nos documentos políticos, em um movimento que me fez reportar também parte da trajetória da universidade pública brasileira, o contexto político e econômico de sua criação e institucionalização, alguns dos atores sociais presentes nesses processos e nas discussões acerca da extensão universitária, do ensino e da pesquisa, que, na sua indissociabilidade, definem a instituição universitária brasileira de hoje. Esse foco fez com que fossem abordados determinados recortes temporais e fosse dada ênfase a determinados documentos políticos/normativos que são significativos para o caminho percorrido pela universidade e pela extensão universitária brasileira.

Da estruturação organizacional da universidade, duas normas se destacam: o *Estatuto das Universidades de 1931*, que inaugurou um padrão de organização administrativa para as universidades e assegurou a gestão colegiada das instituições; a *Reforma Universitária de 1968*, que reforçou a gestão colegiada e implantou os departamentos como menor estrutura da universidade responsável por reunir professores de áreas afins. Os Departamentos são hoje as estruturas responsáveis pelos encargos de ensino, pesquisa e extensão dos professores que a instituição congrega.

Como se procurou demonstrar, o nascimento das universidades brasileiras já traz consigo a pertinência das atividades de extensão dentre as suas funções precípuas, pelo menos no campo dos ideais difundidos já na década de 1920. A tradição herdada pelas escolas profissionais isoladas e a opção pela constituição da universidade a partir da reunião desses estabelecimentos, no entanto, responde pela falta de integração e de unidade da universidade em seus anos iniciais e pela lenta complexificação das suas funções para além do ensino profissionalizante ao longo da sua recente história.

O *Estatuto das Universidades* foi a norma que introduziu a extensão como atividade integrante da universidade, não só sob a influência predominante entre aqueles que discutiam a universidade na década de 1920 – extensão como meio de popularização da cultura e que se daria, sobretudo, por meio de cursos –, mas também na perspectiva de prestação de serviços e de uso da *expertise* detida pela universidade em benefício do meio. A extensão foi posta como responsabilidade dos institutos e como atividades a serem realizadas por docentes, contudo, na pesquisa bibliográfica realizada não foram identificados estudos que mostrassem como a extensão e a prestação de serviços se desenvolveram até a década de 1960.

A pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental revelaram que os instrumentos normativos posteriores ao *Estatuto* não avançaram em relação à concepção de extensão e em relação às atividades extensionistas. A LDBEN de 1961 e o Decreto-Lei nº 252/1967

reforçaram o caráter propagador das atividades de extensão da universidade na forma de cursos. A lei de Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540/68) manteve o seu caráter de divulgação de atividades de ensino e de resultados das pesquisas e a possibilidade de se prestar serviços “especiais”, ainda como atividade realizada por docentes, só que agora sob responsabilidade da universidade como um todo e não mais de cada instituto, como havia sido regulamentado pelo *Estatuto*, ou do recém-criado departamento, que ficou responsável somente pelas atividades de ensino e pesquisa.

A lei 5.540/68 inaugurou a normatização da participação estudantil nas atividades de extensão, mas com a intenção de inserir os estudantes em atividades assistencialistas em comunidades distantes dos centros de poder, como executores de atividades, em uma perspectiva de levar o conhecimento hegemônico universitário para o meio e prestar serviços às comunidades carentes.

A Lei nº 5.540/68, entretanto, serviu de base normativa para que fossem gerados mecanismos de apoio ao trabalho extensionista nas universidades, como a comissão incentivadora dos CRUTRAC e a CODAE no âmbito do MEC, o projeto Rondon e os *campi* avançados no âmbito do Ministério do Interior, além de outras operações nos outros ministérios. O entendimento da extensão como veículo de interação da universidade com o seu exterior, genericamente chamado de sociedade, também levou o governo militar a incentivar a interação entre as universidades e as empresas, com a atuação do IEL, do CIEE e do MUDES.

A CRFB de 1988 tem o mérito de ter instituído a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, elevando a extensão ao mesmo patamar ocupado pelo ensino e pela pesquisa nas universidades, embora também não tenha se ocupado de uma concepção de extensão.

Apesar de reduzida presença da extensão nos instrumentos normativos, as concepções e as práticas de extensão ganharam novos contornos, primeiro com as iniciativas autônomas dos estudantes universitários no início da década de 1960, que na esteira das lutas pela reforma democrática da universidade e pelas reformas de base nacionais, realizavam atividades extensionistas com objetivos políticos; depois com a prática proporcionada pelos projetos realizados nos anos imediatos à reforma universitária de 1968, que mesmo sob o domínio ditatorial e a coordenação do Estado autoritário, foi sendo resignificada como uma atividade inerente às universidades, capaz de dialogar com o ensino e a pesquisa, bem como capaz de estabelecer uma relação de comunicação com a sociedade na qual a universidade também seria beneficiada.

A extensão expressa concepções e práticas diferentes ao longo do tempo, primeiro como generosidade de uma universidade que se dispunha a instruir as classes populares, em seguida como instrumento de cooptação de estudantes para a prestação de serviços assistencialistas que serviam como freio aos movimento estudantil e que escondia o propósito de colocar a universidade a serviço do Estado e do capitalismo, mais tarde com o apelo social próprio de um período que procura desvincular-se do autoritarismo das décadas da ditadura militar e que criticava o isolamento da universidade e a sua falta de compromisso social.

Em suma, na extensão brasileira são identificadas as influências das vertentes históricas advindas do exterior – universidade popular inglesa, extensão cooperativa estadunidense, conteúdo político da universidade popular do Movimento de Córdoba – e as características propriamente brasileiras que foram ganhando contorno nas décadas de 1970 e 1980, por meio das práticas e também com a influência do pensamento de Paulo Freire para a extensão, como um conceito de interação universidade/sociedade que passou a permear a extensão naquela época e passou a se constituir em uma grande bandeira da extensão no plano conceitual e discursivo.

Em todos os períodos, a extensão aparece como um modo de interação com a sociedade vinculado às necessidades de desenvolvimento: seja pela perspectiva da instrução das massas, como no período de 1920 até 1960; seja na prestação de serviços assistenciais aos desvalidos ou aos não beneficiados pela atuação estatal direta, como no período da ditadura; seja como responsabilização social da universidade e como insumos para o ensino e a pesquisa, como nos debates da Constituinte de 1987.

Por último, destaco que, em todos esses momentos, a prestação de serviços esteve presente, como aproveitamento técnico e científico da capacidade dos institutos, nas formas de disseminação das atividades de ensino e do resultado das pesquisas, na brevidade dos serviços especiais e no estímulo ao conhecimento dos problemas do mundo presente, de maneira que convivem práticas antigas e novas de extensão nas universidades que só podem ser compreendidas e justificadas a partir da história do seu desenvolvimento nas universidades e na sociedade brasileira.

CAPÍTULO 3 – POLÍTICAS PARA A UNIVERSIDADE PÚBLICA ANOS 1990: A EMERGÊNCIA DA PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS

Este capítulo discute a emergência da prestação de serviços nas universidades públicas a partir dos anos de 1990. Utilizo a palavra emergência para caracterizar não uma situação que emerge a partir do nada, mas uma situação que ganha preponderância a partir de um dado momento histórico, que se torna urgente, uma necessidade atribuída às universidades em um determinado contexto, como também uma situação de gravidade, de contingência que essa atividade impõe sobre as universidades. Essa aplicação do termo ficará mais evidente no desenvolvimento do presente capítulo.

Tomo como ponto de partida as políticas educacionais a partir dos anos de 1990 com o objetivo de verificar como as políticas atuais vêm transformando as universidades, a extensão universitária e a prestação de serviços; quais são seus fundamentos, origens e pressupostos e como elas são traduzidas nos textos políticos, principalmente nos textos normativos.

As políticas públicas para a educação superior a partir da última década do século XX passam por transformações decorrentes das reformas econômicas, políticas e administrativas do Estado. Essas políticas, no entanto, não se encontram reunidas em um único documento, antes, elas encontram-se fragmentadas em Leis, Decretos, Medidas Provisórias, Resoluções e etc., por isso, neste capítulo, busca-se apresentar o conjunto de medidas que afetaram e/ou afetam a educação superior de modo geral, a fim de contextualizar a discussão sobre as políticas para as universidades¹¹⁰, para em seguida, discutir as normas que dizem respeito à prestação de serviços – como a LDBEN 1996 e as políticas referentes à inovação tecnológica –, procurando abordar as principais mediações acerca do tema da prestação de serviços a partir dos anos de 1990, como aquelas disseminadas pelos Organismo Internacionais, os diagnósticos e análises acerca da crise institucional da universidade e as mediações para a extensão universitária e a prestação de serviços realizadas pelo FORPROEX.

Diferente do capítulo anterior, este capítulo não pôde obedecer a uma linearidade temporal na sua organização, pois observo uma recorrência do tema, que atravessa os anos e o processo de formulação da política nacional. Por isso, opto pela seguinte organização do capítulo: primeiramente, serão abordadas as políticas para a educação superior considerando o seu *contexto de influência*, ou seja, o papel dos Organismos Internacionais na proposição de

¹¹⁰ Não quero repetir as análises acerca do processo de elaboração da legislação educacional no período em questão, as quais já contam com um número expressivo de teses e dissertações, como em Alencar, 2011; Ávila, 2010; Carvalho, 2011; Carvalho, 2010; Cattani, 2006; Freitas, 2010; Lima 2005; Maia, 2011; Santos, 2010; Valle, 2006.

determinadas políticas para a educação superior, com o objetivo de destacar algumas das bases dos discursos políticos para as mudanças na educação superior observadas na legislação nacional e enfatizar os discursos em torno da prestação de serviços. Na sequência será apresentado o conjunto de leis, emendas constitucionais, medidas provisórias, decretos e portarias que constituem o arsenal normativo por meio do qual foram implementadas a reforma na educação superior brasileira, sob o argumento de racionalização da gestão interna, do uso eficiente dos recursos financeiros, da flexibilização e da criação de alternativas de cooperação e do estabelecimento de parcerias no âmbito da sociedade. A relação das mudanças na educação superior com o receituário neoliberal a partir dos governos Collor de Melo (1990-1992), Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e nos governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2015), que buscou, conforme o discurso oficial, adequar a educação brasileira aos padrões internacionais de modernização do Estado e da economia nacional.

Feita a contextualização e destacados os discursos de valorização da prestação de serviços disseminados pelos organismos internacionais, apresenta-se a normatização trazida pela LDBEN de 1996 com relação à prestação de serviços e a atuação do Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) na construção de uma agenda para as políticas referentes à extensão universitária, por fim, o inovacionismo e seus impactos para a universidade e para a extensão universitária.

3.1 Políticas para a educação superior no contexto do Estado Neoliberal Brasileiro

Para demonstrar as políticas educacionais nos anos de 1990, destacarei os discursos provenientes dos organismos internacionais, principalmente em razão deles decorrerem muitas das premissas para a reforma do Estado e da educação, para a redução do financiamento público da educação superior, para aproximação da universidade pública com o mercado e o setor produtivo e outros, que em seu conjunto produzem impactos para a prestação de serviços. Depois apontarei as medidas legais implementadas pelos diferentes governos federais na direção da materialização de muitas das premissas presentes nesses organismos.

3.1.1. Políticas para a educação superior a partir da década de 1990: as influências dos Organismos Internacionais

Uma grande parte das ideias e referenciais que orientam os atores sociais que participam, formulam e implementam políticas públicas educacionais nos anos de 1990 advém do contexto de redefinição econômica que exalta os valores do mercado e de redefinição do papel dos Estados nacionais na economia e nas políticas sociais para permitir a liberdade do mercado.

A influência dos organismos internacionais na redefinição do papel dos Estados nacionais no sentido da sua redução e nas políticas públicas educacionais na América Latina é bastante ressaltada nas pesquisas que analisam as políticas educacionais, sobretudo, as políticas implementadas partir da última década do Século XX. As origens das políticas para a educação superior adotadas a partir da década de 1990 estariam, segundo pesquisadores como Kátia Lima (2005, 2007, 2011), Alvaro Cattani (2006), Valdemar Sguissardi (2000), Maria Creusa Borges (2010), Cristina Helena Carvalho (2011), nas discussões empreendidas no chamado “Consenso de Washington”, organizado em 1989, que teve como idealizador o economista estadunidense John Williamson; e na “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia. Do Consenso de Washington, decorre que a América Latina deveria, urgentemente, aplicar reformas estruturais em seus Estados, cujas regras apresentadas teriam como essência a diminuição do papel do Estado, a busca pelo equilíbrio orçamentário, com a redução do déficit público e a redução dos gastos públicos nos setores sociais, a abertura comercial, os incentivos à concorrência de mercado (liberalização dos mercados), bem como um profundo programa de privatizações de empresas de serviços públicos como energia, telecomunicações, saúde e educação e o afrouxamento da legislação trabalhista. Da Conferência Mundial de Educação para Todos, por sua vez, a interferência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)¹¹¹ e do Banco Mundial (BM)¹¹² na educação, que passa a ser considerada como um elemento fundamental de “alívio à pobreza” e de promoção do desenvolvimento nos países periféricos (SGUISSARDI, 2000, LIMA, 2005).

¹¹¹ A Unesco é uma agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU) que assume a responsabilidade de promover a cooperação internacional nos campos educacional, científico e cultural. (BORGES, 2011).

¹¹² Segundo Borges (2010, p. 368), “o Banco Mundial nasce, juntamente com o Fundo Monetário Internacional (FMI), na Conferência de Bretton Woods, realizada nos Estados Unidos da América, em 1944, tendo como objetivo inicial a reconstrução das economias europeias arrasadas pela Segunda Grande Guerra, objetivo este que, junto com o Plano Marshall, fez do Banco, desde 1947, uma organização voltada, sobretudo, para a promoção do desenvolvimento. De 1956 para cá, entretanto, o Banco passa a concentrar suas atividades no empréstimo de recursos e na assistência técnica voltada para os países em desenvolvimento, especialmente, da América Latina”.

Além desses dois organismos internacionais – Unesco e BM –, a Organização Mundial do Comércio (OMC) também compõe a esfera de influência para as políticas educacionais desse período. Nesta seção serão abordados alguns dos documentos produzidos no âmbito dessas três organizações com implicações importantes no âmbito das políticas educacionais.

Os primeiros passos na direção apontada pelos dois eventos assinalados foram dados já no Governo de Collor de Melo (1990-1992) e de Itamar Franco (1993-1994), mas foram aprofundadas nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e tiveram continuidade no Governo de Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Rousseff (2010-2015) (SGUISSARDI, 2006; LIMA, 2005, 2007). Há certo consenso entre os pesquisadores a respeito do protagonismo dos organismos internacionais na indução de políticas para a educação superior no Brasil, com destaque para as proposições do Banco Mundial (BM).

3.1.1.1. O Banco Mundial

As instituições internacionais representam posições hegemônicas¹¹³, apesar de serem constituídas multilateralmente, por meio da representação de vários países. O próprio BM é constituído por outros organismos internacionais (CATTANI, 2006) como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Associação Internacional de Desenvolvimento, a Cooperação Financeira Internacional, Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos, a Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais e o Fundo Mundial para o Meio Ambiente. Além do Centro Internacional para Solução de Disputas de Investimentos (BORGES, 2010).

O BM representa os interesses de um conjunto de organismos que tem os Estados Unidos da América como líder. Cattani (2006) analisa que a ação das assessorias realizadas pelo BM como mais importantes até mesmo que os empréstimos oferecidos pela instituição. Segundo este autor, as concepções de educação dos governos brasileiros foram fortemente influenciadas pelas propostas e recomendações produzidas nas sedes dos organismos internacionais, que submetem os países aderentes aos interesses dominantes do capitalismo.

Para a assessoria técnica e financeira na área das políticas educacionais nos países em desenvolvimento, o Banco Mundial publicou, em 1994, o documento “La enseñanza superior - las lecciones derivadas de la experiencia”, Sguissardi (2000), Borges (2010) e Lima (2011)

¹¹³ Chesnais (1996) aponta os Estados Unidos como principal porta voz dessa nova fase do capitalismo, pois são, por meio da imposição da sua hegemonia, os que ditam as regras do comércio e das finanças internacionais aos demais países através de seu posicionamento no Fundo Monetário Internacional (FMI) e na Organização Mundial do Comércio (OMC), com maiores poderes de intervenção para impor aos países periféricos as políticas de liberalização e desregulamentação.

ressaltam que nesse documento foram apresentadas quatro estratégias para a reforma da educação superior na América Latina, Ásia e Caribe: (i) a diversificação das instituições de ensino superior e dos cursos; (ii) a diversificação das fontes de financiamento das universidades públicas, por meio de cobrança de taxas e mensalidades e da venda de serviços educacionais como cursos, pesquisas e consultorias, entre outras; (iii) um novo papel do Estado na educação que possibilitasse maior privatização do setor; (iv) a condução de políticas voltadas para a qualidade e equidade, traduzidas por uma mais estreita vinculação do ensino superior com o setor produtivo na condução dos programas acadêmicos¹¹⁴.

Sguissardi (2000) destaca que alguns traços dessas orientações para educação superior são ainda mais explicitados no documento “Financing and Management of the Higher Education”, de 1998. O pesquisador destaca que nele, algumas constatações anteriores são ressaltadas, como a diferenciação institucional, com a criação de “uma série de instituições de baixo custo, com distintas missões, funções e modalidades de desempenho de seu projeto” (BM, 1998, p. 03 *apud* SGUISSARDI, 2000), e a orientação desse nível de ensino para o mercado a partir da defesa de que suas características são próprias de serviços privados e não de serviços públicos, porque possui “competitividade (oferta limitada), exclusividade (frequentemente é obtido por um preço) e recusa (não é requerido por todos)” (BM, 1998, p.05 *apud* SGUISSARDI, 2000).

A redução e reformulação do Estado é tema central do Relatório do BM de 1997 (LIMA, 2011), intitulado “O Estado em um mundo em transformação”, que reconhecia o papel fundamental do Estado para o desenvolvimento econômico e social, porém condenava a sua atuação direta na economia. Para o BM, o Estado deveria ser como um sócio, um elemento catalisador e impulsionador do processo de desenvolvimento (LIMA, 2011), corroborando um processo que já estava em curso no Brasil, a reforma do Estado.

Em 1999, o BM lança outro documento direcionado ao setor educacional, “Documento estratégico do Banco Mundial: a educação na América Latina e Caribe” (BM, 1999 *apud* LIMA, 2011) que traz as avaliações do Banco quanto à educação desenvolvida na Região durante a década de 1990 e as diretrizes a serem implementadas no século XXI. Nele, “o BM reforçou o papel da educação [básica] como estratégia de ‘alívio à pobreza’ articulado à ampliação do setor privado neste nível de ensino” e também na educação superior (LIMA, 2011, p. 88), fazendo-se sentir também a influência da OMC na liberalização dos serviços educacionais. Das diretrizes a serem implementadas, Lima (2011) ressalta a recomendação

¹¹⁴ Recomendo principalmente a leitura do artigo publicado por Borges (2010) para mais detalhes acerca do citado documento do Banco Mundial.

para que universidades públicas e privadas se associem às universidades e instituições dos países centrais para, por exemplo, a compra de modelos pedagógicos e a comercialização de programas de ensino e de livros didáticos; a constituição de universidades corporativas, implementadas pelas empresas para formação e qualificação dos seus trabalhadores; e o incentivo ao investimento no ensino a distância.

Com a virada do século, no ano 2000, um novo documento do Banco Mundial é publicado, desta vez em parceria com a UNESCO: “La educación en los países en desarrollo: peligros y promesas” (BORGES, 2010). Ambos os organismos internacionais, BM e Unesco, influenciam-se mutuamente na confecção desse documento. Nele, BM e Unesco reconhecem a ausência do Estado em relação ao ensino superior público e fazem recomendações para que sejam tomadas medidas urgentes para expandir a oferta pública e melhorar a qualidade da educação superior nos países em desenvolvimento (SGUISSARDI, 2000). O interesse do BM se volta para a melhoria da pesquisa nacional e para a necessidade de melhorar a educação para a ciência e para a tecnologia (SGUISSARDI, 2000; BORGES, 2000). Borges (2000, p. 372) destaca que “a temática referente ao papel da educação superior e da universidade no processo de desenvolvimento econômico e social constitui o foco central do discurso do Banco no documento conjunto Banco Mundial-Unesco”, traduzido por meio da interação entre universidade e indústria, por meio da realização de parcerias econômicas para a aplicação da investigação desenvolvida pela universidade na indústria, pautando-se na inovação tecnológica.

O BM, no entanto, não deixa de retomar as recomendações anteriores para aprofundar a diferenciação institucional na educação superior, de modo a conjugar, segundo as suas proposições, uma educação de excelência com um ensino de massa, de um lado, a constituição de universidades de pesquisa e, de outro, a criação de instituições superiores de ensino (BORGES, 2000). Contudo, em nenhum momento, o documento defende a universidade pública com gratuidade e financiada exclusivamente com recursos públicos. Para o financiamento das universidades públicas, propõe um modelo de fundos mistos, que maximize as contribuições financeiras dos setores privado e dos estudantes (taxas) com o complemento de fundos públicos (SGUISSARDI, 2000; BORGES, 2000). Nessa perspectiva, como observa Borges (2000, p. 373), “a autonomia universitária é entendida [...] no aspecto de gestão administrativa e financeira, para que a universidade possa diversificar suas fontes de recursos, explorando os seus possíveis ‘produtos’, e utilizar, de forma mais eficiente, os seus recursos”.

Ainda segundo Borges (2000, p. 374),

[...] as mudanças discursivas presenciadas não decorrem tão somente do fato do segundo documento ter sido elaborado por um grupo especial, com o apoio da Unesco. As novas recomendações do Banco, centradas no papel da educação superior na promoção do desenvolvimento econômico – com as universidades no topo da hierarquia, desenvolvendo pesquisa, sobretudo a investigação aplicada – decorrem do reconhecimento de que o setor produtivo industrial não pode prescindir do conhecimento produzido, principalmente, na instituição universitária.

Esse documento conjunto parece ter influenciado o posicionamento de ambos os organismos. Mais adiante, retornarei ao referido documento para analisar as proposições da Unesco, destacando como essa organização teve suas concepções de universidade e educação superior influenciadas pelo BM.

Em 2002, um novo documento, intitulado “Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria” (LIMA, 2011), modifica a concepção e definição de “educação superior” para “educação terciária”, o BM não fala mais em educação superior como nível posterior à educação básica, passando a denominar este nível como educação terciária, nele estão compreendidos, por exemplos, os cursos técnicos realizados após o ensino médio, reivindicando desse modo, o aprofundamento da diversificação das instituições de ensino superior, dos cursos ofertados e das fontes de financiamento (LIMA, 2011).

Apesar da forte influência do Banco Mundial, Cattani (2006) defende que sua posição não pode ser excessivamente simplificada, pois ela não é estática. De acordo este pesquisador, nos “estudos promovidos pelo BM existem importantes diferenças de enfoque, conclusões divergentes e até contraditórias, como também críticas aos arcabouços conceituais, às metodologias e aos resultados de outros estudos publicados ou citados pelo BM” (CATTANI, 2006, p. 69).

Mesmo assim, Sguissardi (2000) observa que uma simples leitura dos principais documentos publicados pelo BM é suficiente para verificar a profunda influência de seus diagnósticos e orientações sobre a educação superior, nas políticas públicas para esse nível de ensino na maioria dos países em desenvolvimento, essa influência se verifica nos mais diferentes aspectos referentes à educação superior: nas legislações, nos processos de privatização e diferenciação institucional implementados, nas mudanças no financiamento público e na diversificação de fontes de recursos para as instituições de ensino superior, na natureza das instituições, entre outras medidas implementadas durante a década de 1990.

3.1.1.2. A Organização Mundial do Comercio

Outro organismo internacional que influencia a educação superior nos países em desenvolvimento é a Organização Mundial do Comércio (OMC)¹¹⁵. A concepção de educação superior defendida por essa instituição encontra-se nos documentos: “General Agreement on Trade in Services” (GATS) (Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços), de 1995; “Servicios de Enseñanza – Nota Documental de la Secretaria”, de 1998; “Services Sectoral Classification List” (Lista de Classificação Setorial de Serviços), de 2003; “Comunicação dos Estados Unidos”, de 2000; “Comunicação da Austrália”, de 2001; e “Comunicação do Japão”, de 2002¹¹⁶ (BORGES, 2009).

O GATS (1995) consiste em um acordo realizado no âmbito da OMC, objetivando a liberalização progressiva dos serviços, que são definidos como a prestação de um serviço do território de um membro da Organização ao território de outro membro da Organização; no território de um membro aos consumidores de serviços de outro membro; pelo prestador de serviços de um membro, por intermédio da presença comercial, no território de outro membro; pelo prestador de serviços de um membro, por intermédio de pessoas naturais de um membro no território de outro país-membro (OMC, 1995 *apud* BORGES, 2009), ou seja, a liberalização dos serviços significa o rompimento das barreiras internacionais para que haja concorrência também no âmbito do setor de serviços, incluída a dos serviços educacionais.

Nesse sentido, a educação é compreendida como um serviço passível de concorrência no mercado e por isso passa a se constituir como um objeto de disputa por parte dos países-membros da OMC. No documento da Organização intitulado “Services Sectoral Classification List” (2003), a educação é classificada como serviço em todos os níveis: serviços de educação primária; serviços de educação secundária; serviços de educação superior; educação de adultos; outros serviços educacionais (OMC, 2003 *apud* BORGES, 2009).

No documento de 1998 “Servicios de Enseñanza – Nota Documental de la Secretaria”, a OMC define a educação superior como educação terciária, que deveria se organizar conforme as necessidades da economia e do crescimento econômico (BORGES, 2009). Para tanto, o documento orienta a promoção da diversificação institucional como capaz de assegurar um maior atendimento aos interesses das empresas e dos indivíduos, todos, tratados como consumidores (BORGES, 2009). Como destacado por Borges (2009, p. 87), opera-se,

¹¹⁵ A OMC consiste numa instituição criada com o propósito de promover a liberalização do comércio entre os países-membros nas mais diversas áreas e questões, abarcando aspectos que não se restringem ao comércio de bens materiais. OMC possui personalidade jurídica desfrutada por instituições como a Unesco e é também uma instituição especializada da Organização das Nações Unidas (ONU) (BORGES, 2009).

¹¹⁶ As comunicações dos EUA, da Austrália e do Japão consistem na formularam de propostas para operacionalização do comércio de serviços educacionais propostos por esses países em resposta às recomendações do GATS. Elas foram analisadas e podem ser consultadas em Borges (2009).

dessa forma, “uma mudança conceitual, a educação deixa de ser considerada como um direito humano fundamental e é tida como um serviço que pode ser comprado no mercado educacional”.

Além disso, a OMC recomenda a realização de reformas nos sistemas de educação superior dos países-membros, objetivando a redução dos custos e o incremento de uma maior autonomia para as instituições. Autonomia essa entendida como “a possibilidade das instituições buscarem novas fontes de recursos, através da realização de parcerias com o setor produtivo, diversificando, assim, suas formas de financiamento” (BORGES, 2009, p. 87).

3.1.1.3. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)

Da Unesco, Borges (2011) analisa as recomendações para a educação superior contidas nos documentos: “Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Relatório Jacques Delors”, de 1996; “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação”, de 1998; “Marco Referencial de Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento do Ensino Superior”, também divulgado em 1998; “La Educación Superior en los Países en desarrollo: peligros y promesas (Higher Education in Developing Countries – peril and promise)”, de 2000, sendo esse, um documento produzido em conjunto com o Banco Mundial conforme destacado anteriormente; e, “Relatório Sintético sobre as Tendências e Desenvolvimentos na Educação Superior desde a Conferência Mundial sobre a Educação Superior 1998–2003”, divulgado em 2003.

De acordo com Borges (2011), no relatório Jacques Delors (1996), a concepção de universidade difundida pela Unesco é a da universidade voltada para a produção de conhecimentos científicos para formação das qualificações necessárias ao mundo do trabalho e ao desenvolvimento social, caracterizada como uma instituição multidimensional não restrita aos aspectos econômicos, mas que contribui para a solução dos problemas sociais e econômicos dos países em desenvolvimento e orientada pelas necessidades da sociedade. Para desenvolver esses aspectos, a Unesco recomendava que as instituições universitárias deveriam possuir autonomia e liberdade acadêmica, necessárias para a realização de pesquisas e criação do saber, ou seja, numa perspectiva de autogoverno.

Apesar do Relatório Jacques Delors (UNESCO, 1996) apontar para a perspectiva da autonomia como autogoverno das instituições universitárias e destacar os efeitos da crise financeira das universidades provocada pela diminuição dos investimentos públicos imposto

pelas políticas de ajuste estrutural nos países em desenvolvimento, a solução apontada pela Unesco passa pelo estabelecimento de parcerias entre universidades e o setor privado como forma de completar o financiamento e driblar a escassez de recursos para as instituições públicas. Embora o referido Relatório também defenda que a pesquisa nas universidades não deva responder às demandas imediatas do setor produtivo, mas sim ao desenvolvimento das sociedades a longo prazo, as parcerias entre a universidade e as empresas são indicadas como fontes alternativas de recursos (BORGES, 2011).

No documento “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação” (UNESCO, 1998), resultante da Conferência Mundial sobre Educação Superior da UNESCO de 1998¹¹⁷, a educação superior é compreendida como o nível educacional responsável pelos estudos, treinamentos e formação para a pesquisa oferecidos por universidades ou por outras instituições de nível pós-secundário e aprovada pelo Estado (BORGES, 2011) No referido documento, tal como no Relatório Jacques Delors (UNESCO, 1996) é reafirmado o papel da educação superior e da pesquisa como “componentes essenciais do desenvolvimento cultural e socioeconômico de indivíduos, comunidades e nações” (UNESCO, 1998, p. 20 *apud* BORGES, 2011). No caso da pesquisa, indica que essa deve estar voltada para o proveito da humanidade como um todo e não apenas para quem pode comprá-la. Apesar disso, a *declaração* de 1998 sustenta que o financiamento da pesquisa não pode depender somente do Estado, devendo vir tanto de fontes públicas quanto de fontes privadas, no entanto, a Unesco considera que o setor produtivo-empresarial não pode determinar o que e para quê a universidade pesquisa, a autonomia e a liberdade acadêmica devem ser resguardadas já que na visão dessa instituição compreendem o conjunto de deveres e obrigações, inclusive a obrigação de prestar contas à sociedade, e abarcam as dimensões didática, de gestão administrativa e financeira e de definição da agenda e das prioridades da pesquisa, inclusive no desenvolvimento da pós-graduação *stricto sensu* (BORGES, 2011).

Em relação aos vínculos com o setor produtivo, a Unesco propõe que as instituições além de desenvolver tarefas tidas como tradicionais, tais como treinamento, atualização profissional, desenvolvimento de habilidades empresariais, incluam em seus órgãos dirigentes a participação de representantes dos setores produtivo-empresariais (BORGES, 2011), alinhando-se, dessa forma, aos objetivos de qualidade expressos no documento do BM de 1994.

¹¹⁷ A 1ª Conferência Mundial sobre Educação Superior da UNESCO foi realizada na sua sede em Paris no ano de 1998 com o objetivo de equalizar e de prover soluções para o processo de reforma na educação superior mundial.

O documento “*Marco Referencial de Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento do Ensino Superior*” (UNESCO, 1998), complementa as proposições do documento anterior e ambos foram aprovados na Conferência Mundial sobre Educação Superior de 1998. Segundo Borges (2011), no documento citado são apresentadas as ações consideradas prioritárias para o desenvolvimento da educação superior nos âmbitos nacionais e internacional.

Na esfera nacional, Borges (2011) ressalta que a UNESCO coloca que cabe ao poder estatal as tarefas de estabelecimento de um marco legislativo, político e financeiro no desenvolvimento da educação superior, que assegure o acesso à educação superior como um direito baseado no mérito e que mantenham relacionados ensino e a pesquisa à produção do conhecimento. O documento também afirma a importância da autonomia e da liberdade acadêmicas e o papel da educação superior como parte essencial de um processo de desenvolvimento econômico e social sustentável, bem como para a relação das instituições com o mundo do trabalho.

No plano internacional, o documento a Unesco propõe a existência de cooperação entre instituições universitárias e sistemas de educação superior, especialmente, a cooperação entre os países do hemisfério Sul, para possibilitar a mobilidade acadêmica de professores e alunos¹¹⁸ (BORGES, 2011). Para possibilitar a cooperação internacional, a UNESCO propõe para si a tarefa de promover a coordenação de organizações intergovernamentais, supranacionais e não-governamentais, agências e fundações financiadoras de programas existentes no processo de cooperação internacional em educação superior (BORGES, 2011).

Em 2000, a Unesco publicou um documento elaborado em parceria com Banco Mundial, por meio de uma de suas instituições, o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), denominado “*La Educación Superior en los Países en desarrollo: peligros y promesas*” (UNESCO; BIRD, 2000), já destacado anteriormente no conjunto dos documentos publicados pelo BM. A tônica deste documento conjunto consiste em um maior alinhamento entre educação superior e setor produtivo (SGUISSARDI, 2000; BORGES, 2011). A educação terciária de modo geral deve assumir o papel de formar, sobretudo, as competências exigidas pelo setor produtivo-empresarial, enquanto as universidades, especificamente, devem assumir a tarefa de desenvolver a investigação aplicada, cujos resultados possam ser transformados em ‘produtos’ passíveis de serem explorados pela indústria e outras empresas (BORGES, 2011).

¹¹⁸ Para isso, a UNESCO recomenda a criação de uma estrutura para a transferência de créditos para favorecer e estimular a mobilidade de professores e de estudantes entre as instituições (BORGES, 2011).

Com a publicação deste documento conjunto, a Unesco que já vinha defendendo que o financiamento da pesquisa não deveria depender unicamente de recursos estatais, referenda a proposição do BM de criação de fundos mistos para o financiamento da educação superior. Ela também referenda a proposição do BM de diversificação dos modelos institucionais, sob o pressuposto de que um sistema mais diferenciado quanto aos objetivos institucionais apresentaria uma maior eficiência e eficácia no desempenho de suas funções, propondo, desse modo, uma distinção entre as instituições de pesquisa, que precisariam ser de excelência, e as instituições de ensino (BORGES, 2011). Às instituições de pesquisa recomenda-se as parcerias com o setor produtivo para o desenvolvimento da investigação aplicada e a *realização de consultorias* (BORGES, 2011, grifos meus).

Por fim, no “*Relatório Sintético sobre as Tendências e Desenvolvimentos na Educação Superior desde a Conferência Mundial sobre a Educação Superior (1998 – 2003)*”, divulgado em 2003, a Unesco trata novamente das questões relativas ao financiamento, o papel da educação superior no desenvolvimento sustentável; os vínculos da educação superior com o setor produtivo-empresarial; e, os processos de internacionalização da educação superior (BORGES, 2011).

O posicionamento de que Estado não pode e nem tem condições de ser o único financiador em contexto de maior pressão e demanda pela educação superior é reafirmado pela Organização. No entanto, considera primordial o papel do Estado, principalmente, no que diz respeito à implantação de um marco legal e de políticas voltadas para a promoção da educação superior. Ainda com relação ao financiamento da educação superior, a Unesco recomenda a sua diversificação e um compartilhamento dos custos entre os estudantes e suas famílias, empresas, indústrias e o setor público em geral. Orienta, também, os professores e os pesquisadores a adotarem uma atitude empresarial na busca de recursos e de fontes adicionais que possam ser utilizados no desenvolvimento da educação superior.

Novamente assinando um documento próprio, a Unesco defende a educação superior como um bem público, cujo financiamento deveria vir de recursos estatais e privados, afirmando que o seu papel não se reduz à dimensão econômica, considerada necessária, mas não exclusiva e suficiente. Nesta direção, a Unesco se posiciona criticamente em relação a perspectiva do BM e da OMC de vincular mais diretamente educação superior à economia, e defende que as parcerias empresariais, com o intuito de adicionar recursos para as universidades, não podem significar a assunção de uma perspectiva puramente economicista.

3.1.1.4. Considerações sobre as influências dos organismos internacionais: conhecimento e mercado

Essas posições apresentadas nos documentos produzidos por diferentes organismos internacionais sistematizam as ideias de setores hegemônicos e representam o *contexto de influência* para as políticas educacionais nos anos de 1990 e 2000. Deles decorrem as ideias e referenciais que orientam os atores que participam, formulam e o implementam as políticas públicas em âmbito nacional.

Das premissas e diretrizes trazidas por esses organismos internacionais, Minto (2011) nos oferece a seguinte síntese:

- 1) que era preciso redefinir a função do governo (Estado) com relação ao ensino superior, reduzindo sua participação enquanto organizador e financiador, e, conseqüentemente, aumentando sua dimensão avaliadora do ensino e das IES. Em paralelo, começava a se ampliar a discussão, no âmbito da OMC, sobre a colocação da educação superior no setor de serviços negociados mundialmente [...];
- 2) fomentar a diversificação das IES e a diferenciação das modalidades de ensino, desestimulando o “modelo único” e criando condições de acesso mais variadas, para públicos também variados;
- 3) incentivar as IES públicas a diversificarem suas fontes de financiamento por meio de parcerias (sobretudo com o setor privado) e com a adoção de estratégias de financiamento mais afetas à lógica do mercado;
- 4) vincular o financiamento público às IES públicas a uma *política de resultados*, relacionadas com metas de *eficiência*, de *eficácia*, sendo estas entendidas como um novo sentido para a *qualidade* e para as práticas de avaliação. No caso do financiamento à pesquisa científica e tecnológica, ter a “inovação” como centro dinâmico dessa cobrança de resultados e da orientação das políticas;
- 5) favorecer e estimular, no conjunto da educação superior, o funcionamento do mercado como ente regulador, devendo assim conceder mais autonomia às IES, desburocratizando os processos de abertura, credenciamento e funcionamento das IES, principalmente as privadas, tidas como mais “ágeis” e “flexíveis”; e
- 6) promover “alternativas” de ensino mais baratas para fazer frente ao problema da escassez de recursos e do baixo índice de acesso da população jovem ao nível superior, como os cursos de curta duração e o ensino à distância, sem afetar a tendência do Estado de enxugar recursos para as políticas sociais. (MINTO, 2011, p. 239-240, *grifos do autor*)

A aproximação com o setor produtivo é uma orientação presente em diversos documentos dos organismos internacionais. Por que essa relação da universidade com as empresas é tão fomentada? Segundo David Harvey (2014, p. 151) o “acesso ao conhecimento científico e técnico sempre teve importância na luta competitiva”, mas no contexto das transformações nas formas de acumulação capitalistas, essa importância se acentua,

[...] podemos ver uma renovação de interesse e de ênfase, já que, num mundo e rápidas mudanças de gostos e necessidades e de sistemas de produção flexíveis (em oposição ao mundo relativamente estável do fordismo padronizado), o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica,

implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva (HARVEY, 2014, p. 151).

O próprio saber, segundo o autor, “torna-se uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas” (HARVEY, 2014, p. 151)¹¹⁹. Dessa forma, as universidades e os institutos de pesquisa passam a competir ferozmente por pessoal e pela corrida para patentear novas descobertas científicas, de modo que as universidades transitam de guardiães do conhecimento e da sabedoria para produtoras de conhecimento subordinado ao capital corporativo (HARVEY, 2014).

Nesse mesmo sentido, Dias Sobrinho aponta que essa economia globalmente imposta em bases competitivas, “se nutre da instrumentalidade do conhecimento e das competências técnicas a ele associadas e impõe à educação superior a incumbência de fortalecer o sistema produtivo e potencializar as riquezas econômicas” (DIAS SOBRINHO, 2014, p. 645-646) e por isso há um repetido discurso de aproximação da universidade com o setor produtivo.

Chauí (1999, 2000) observa que, no quadro de desenvolvimento da sociedade capitalista atual, pautada na valorização de um tipo de conhecimento voltado à inovação tecnológica, a universidade é pressionada a se guiar por uma racionalidade externa à sua especificidade como instituição social (CHAUÍ, 1999; 2001), em razão de lhe ser atribuída, como discutido por Dias Sobrinho, “a responsabilidade de produzir, fomentar e disseminar os conhecimentos, as técnicas e habilidades úteis ao desenvolvimento das condições de possibilidade da economia global” (DIAS SOBRINHO, 2014, p. 645).

Como essa lógica é assimilada pela universidade? Chauí (2000) ressalta também que o discurso neoliberal encontra eco na universidade porque ela absorveu a ideologia liberal. Para ela, é possível perceber essa absorção no teor das pautas de discussão, mas sobretudo “no nível de uma institucionalidade informal que se sobrepõe à institucionalidade legal da universidade” (Chauí, 2000, p. 38). Para a pesquisadora, as universidades reproduzem traços da sociedade brasileira neoliberal de duas formas:

¹¹⁹ Harvey (2014) aponta que A crise do petróleo de 1973 mudou os custos relativos dos insumos energéticos e levou segmentos da economia a buscar modos de economizar energia por meio da mudança tecnológica e organizacional. Ao mesmo tempo, as corporações viram-se com muita capacidade excedente inutilizável em razão da estagnação do consumo e da crise fiscal do Estado, o que os obrigou a entrar em um período de racionalização, reestruturação e intensificação do controle do trabalho. Assim, “a mudança tecnológica, a automação, a busca de novas linhas de produtos e nichos de mercado, a dispersão geográfica para zonas de controle do trabalho mais fácil, as fusões e medidas para acelerar o tempo de giro do capital passaram ao primeiro plano das estratégias corporativas de sobrevivências em condições gerais de deflação” (HARVEY, 2014, p. 140).

- Reforço dos privilégios e da heteronímia, no caso dos financiamentos privados. Presença de mentalidade conservadora que não espera do pensamento a transcendência que lhe permite ultrapassar uma situação dada numa situação nova. O possível fica reduzido ao provável e às condições imediatamente dadas.
- Reforço da submissão aos padrões neoliberais que subordinam o conhecimento à lógica do mercado e, portanto, ausência do princípio democrático da autonomia e da liberdade, de um lado, e da responsabilidade, de outro, uma vez que a utilização dos resultados científicos não é determinada nem pelos pesquisadores nem pelo poder público (CHAUÍ, 2000, p. 47).

Combinadas, as perspectivas para a produção e utilização do conhecimento no atual contexto socioeconômico e os impactos da reestruturação neoliberal do Estado, com a consequente perda de prioridade dos gastos com educação e principalmente os gastos com educação superior, nos leva a impactos (crises) nos aspectos institucionais da universidade e também nos aspectos da subjetividade do docente universitário.

No campo das subjetividades do professor universitário, Chauí (2000) observa que,

O neoliberalismo, ao afirmar que os imperativos do mercado são racionais e que, por si mesmos, são capazes de organizar a vida econômica e política introduz a ideia de competição e competitividade como solo intransponível das relações sociais, políticas e individuais. Desta maneira, transforma a violência econômica em paradigma e ideal da ação humana (CHAUÍ, 2000, p. 48).

A Unesco é o organismo internacional que traz indicações para a reformulação das universidades a partir de um entendimento de que ela não pode ser pautada somente pela lógica da economia e do mercado, que não pode prescindir do fundo público e nem do seu compromisso com o ensino e a pesquisa socializadores de conhecimentos.

3.1.2. Políticas para a educação superior: uma reforma universitária fragmentada

É possível indicar que o padrão único de universidade calcado pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão assegurado pela CRFB de 1988 encontrou enormes barreiras e dificuldades para sua manutenção ou mesmo sua implementação nas universidades brasileiras já no início da década de 1990. A literatura consultada revela que as mudanças necessárias para adequação das universidades e da educação superior brasileira às diretrizes dos organismos internacionais vêm sendo implementadas de forma gradual e fragmentada, apesar de resistências na nossa sociedade.

3.1.2.1. As primeiras medidas reformadoras

O Governo Collor de Mello (1990-1992), até o início de 1991, não instituiu nenhuma medida significativa em relação às políticas para a educação superior (TAVARES, 1996). O primeiro movimento se deu, em 1991, com a divulgação do documento “Brasil, um projeto de reconstrução Nacional”. Tavares (1996, p. 121) destacou as principais diretrizes políticas que o documento traçava e que sustentariam grande parte das iniciativas estatais para a educação superior nesse breve período de governo, quais sejam:

A implantação da autonomia universitária [...]; a obtenção de maior eficiência na gestão das universidades federais, instituindo um novo sistema de alocação de recursos financeiros articulado à avaliação de desempenho, para incentivar ganhos de produtividade e de qualidade no ensino; o incentivo à integração da pesquisa com a extensão, estimulando as universidades a buscarem recursos extra orçamentários para complementar seus orçamentos de pesquisa, sobretudo junto às empresas; e a discussão da gratuidade indiscriminada do ensino público de graduação e da dimensão da oferta de vagas pelo Governo Federal.

Segundo Lima (2005; 2007) tais diretrizes buscavam adaptar o país às orientações do *Consenso de Washington* e poderiam ser classificadas como sendo a primeira fase de implementação do projeto neoliberal para a educação superior. Uma tentativa de regulamentação dessas diretrizes políticas se dá com a tramitação do Projeto de Emenda Constitucional (PEC) nº 56/1991, que propunha a destinação de um percentual fixo da receita de impostos para a manutenção de todas as despesas da universidade, incluindo o pagamento de salários do pessoal ativo e inativo e as despesas de custeio e de investimento. Com a referida PEC, tem-se a primeira tentativa de regulamentar a autonomia universitária instituída no art. 207 da CRFB de 1988, que é tratada na proposta de emenda à Constituição como autonomia financeira e administrativa. Para viabilizar essa autonomia, como observa criticamente Tavares (1996),

[...] o projeto propôs que se buscassem fontes alternativas de financiamento pela necessária interação com a comunidade, ou seja, a privatização da universidade concretizada através da venda de prestação de serviços, colocando a extensão como veículo privilegiado para a sua efetivação (TAVARES, 1996, p. 122).

Lima (2007, p. 131) ressalta que “este PEC teria sido aprovado, não fosse o protagonismo do movimento docente sob a liderança do ANDES-SN”. Essa foi a primeira de cinco propostas de privatização da educação superior que foram formuladas por Collor de

Mello em seu curto período de governo, já que foi destituído por meio de um impeachment em 1992 (LIMA, 2007)¹²⁰.

Com o processo de impeachment e renúncia de Fernando Collor de Mello assume o seu vice Itamar Franco (1992-1994) que propõe instituir políticas de modernização da educação e de adequação do país à globalização econômica. No âmbito da educação superior implementa o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e sanciona a Lei nº 8.958 de 20 de dezembro de 1994, que dispunha sobre as relações entre as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e Instituições de Pesquisa Científica e Tecnológica e as Fundações de Apoio. Por meio dessa Lei, o governo autorizava as IFES a contratar fundações de direito privado para dar apoio às atividades de pesquisa, ensino, extensão e desenvolvimento institucional científico e tecnológico de interesses das contratantes (LIMA, 2007), ou seja, a lei viabiliza a captação e a gestão de recursos financeiros pelas IFES para o financiamento de suas atividades não contempladas nos orçamentos governamentais.

Apesar das propostas encaminhadas nos Governos Collor de Mello e Itamar Franco constituírem a base das transformações desejadas pelo Governo para a educação superior, foram nos governos do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) que a reforma universitária foi implementada pela via da reforma administrativa do Estado (JEZINE, 2006). Nesses governos, segundo Sguissardi, “efetivou-se uma série de ajustes estruturais e fiscais” e “ocorreram as principais conducentes à reconfiguração das esferas pública e privada, no âmbito do Estado, assim como da educação superior” (SGUISSARDI, 2006, p. 1026).

3.1.2.2. As Reformas implementadas no Governo FHC (1995-2002)

As reformas da educação acompanham os enunciados da reforma administrativa do Estado, que partiu do Plano Diretor de Reforma do Estado, do extinto Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), criado no Governo FHC sob a liderança do Ministro Bresser-Pereira, e foi implementada progressivamente por meio do sistema normativo e de arranjos governamentais (OLIVEIRA, 2005). A reforma do Estado e as mudanças legislativas que a seguiram introduziram um amplo processo de mudança econômica, política e cultural, forjaram novas formas de gestão e de controle social

¹²⁰ A citada autora descreve as cinco propostas em sua tese de doutorado (LIMA, 2005) e em seu trabalho editorial (LIMA, 2007).

(OLIVEIRA, 2005) e trouxeram novas dinâmicas para as instituições de ensino públicas e privadas, em todos os níveis da educação.

O referido Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado foi lançado em 1995, por meio do qual foram proferidos os pilares para a promoção da reforma, que deveria atender a quatro finalidades, de acordo com proposições orientadas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI): (a) reduzir o tamanho do Estado; (b) redefinir seu papel regulador; (c) recuperar a governança, ou capacidade financeira e administrativa; e (d) aumentar a governabilidade, ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade e governar (BRESSER-PEREIRA, 2006).

A reforma do Estado desenhada no Plano Diretor propunha uma redefinição do Estado em quatro setores estratégicos, destacados por Lima (2007, p. 97,98):

- 1) o núcleo estratégico, cuja forma de propriedade é estatal, que corresponde os Poderes Legislativo e Judiciário, ao Ministério Público e, no Poder Executivo, ao Presidente da República, aos ministros e seus auxiliares e assessores diretos, responsáveis pelo planejamento e formulação das políticas públicas;
- 2) o núcleo das atividades exclusivas, cuja forma de propriedade é também estatal, no qual são prestados serviços que só o Estado pode realizar, como a cobrança e fiscalização de impostos, a polícia, a Previdência Social básica, o serviço de desemprego, a fiscalização do cumprimento de normas sanitárias, o serviço de trânsito, a compra de serviços de saúde pelo Estado, o controle do meio ambiente, o subsídio da Educação Básica o serviço de emissão de passaportes;
- 3) os serviços não-exclusivos do Estado, cuja propriedade pública não-estatal, que corresponde a setor em que o estado atua simultaneamente como organizações públicas não-estatais e privadas, como as Universidades, os hospitais e os Centros de Pesquisa; e
- 4) a produção de bens e serviços para o mercado, cuja forma de propriedade é privada, correspondente à área das atividades econômicas voltadas para o lucro e ainda permanecem no aparelho do estado, mas serão transferidas para o setor privado.

A reforma do Estado visava redefinir o papel do Estado de modo a torná-lo regulador¹²¹ do desenvolvimento econômico e social, não mais agente direto desse processo, como Lima (2007, p. 98) destaca:

o Estado deixaria de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e Social, pela produção de bens e serviços, para exercer a função de regulador desse

¹²¹ Com a tendência de se retirar do Estado o papel executor e de transferir para a sociedade e para o mercado a responsabilidade pela gestão e execução dos serviços, o Estado altera a sua relação com o público atendido (OLIVEIRA, 2005). Assim, para preservar a coesão social, o Estado passa a regular os aspectos relacionados à proteção dos interesses públicos. Um exemplo de Estado regulador pode ser entendido por meio da privatização de empresas estatais responsáveis por serviços prioritários, tais como energia elétrica, água, gás, telefonia, entre outros. Com a privatização, são criadas as agências de regulação, que têm por objetivo justamente controlar a oferta e o atendimento às demandas da população por esses serviços (OLIVEIRA, 2005, *grifos meus*).

desenvolvimento, transferindo a responsabilidade pela sua execução para o setor privado, por meio da política de privatização, e para o setor público não-estatal, um setor parcialmente subsidiado pelo Estado e que executaria os serviços não-exclusivos do Estado.

Chauí (2003, p. 06) observa que “essa reforma, ao definir os setores que compõem o Estado, designou um desses setores como setor de serviços não exclusivos do Estado e nele colocou a educação, a saúde e a cultura”. A pesquisadora discorre que incluir a educação como um serviço não-exclusivo do Estado significou: “a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado”.

Com a proposta de reforma do Estado e a redefinição da educação superior como serviço não-exclusivo do Estado, redefine-se também a própria universidade que deixaria de ser concebida como uma “instituição social”, que cria, inventa, produz, transforma e socializa conhecimentos de forma autônoma em relação a governos, credos religiosos, partidos políticos, sindicatos etc., para se tornar uma “organização social”, reprodutora de conhecimentos e prestadora de serviços, que se lança ao mercado competitivo e subordina a sua produção acadêmica às demandas e necessidades do capital e do mercado impostas pelos agentes financiadores (CHAUÍ, 2003).

A reforma educacional dos anos de 1990 foi implementada por meio de diferentes documentos, programas governamentais e instrumentos normativos (Leis, Decretos, Portarias, Pareceres, Medidas Provisórias e de Relatórios)¹²², dentre os quais destaco os instrumentos normativos relativos a educação superior no quadro 2, abaixo:

QUADRO 2 – Instrumentos normativos implementados para a educação superior no Governo FHC (1995-2002).

Instrumento normativo	Objetivo
Lei nº 9.131/1995, de 24 de novembro de 1995.	Cria o Exame Nacional de Cursos de Graduação. O objetivo do ENC é avaliar as instituições e os cursos de nível superior. Todos os alunos que estão concluindo o curso durante o ano têm de prestar o Exame. Com sua lógica meritocrática e subsidiando o ranking das IES. Era condição obrigatória para a obtenção do registro do diploma. Estava articulado à Avaliação das Condições de Oferta de Cursos de Graduação. Extingue ainda o Conselho Federal de Educação e retira a autonomia do CNE, que passa a caracterizar-se como órgão consultor do MEC (LIMA, 2005).
Lei nº 9.192/95, de 21 de dezembro de 1995	Regulamenta o processo de escolha de dirigentes - Reduz a participação democrática dos servidores técnicos e administrativos e dos estudantes

¹²² Lima (2005, 2007) construiu um quadro com todas essas medidas.

	das IFES na escolha dos dirigentes (LIMA, 2005).
Lei nº 9.257/96, de 09 de janeiro de 1996.	Criação do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia. Estabelece co-financiamento público e privado para a política de Ciência & Tecnologia (C&T), estrutura a inovação tecnológica e estimula a parceria das universidades públicas e centros de pesquisa com o setor privado (LIMA, 2005).
Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 - Promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Do desrespeito com o processo democrático de construção do projeto de LDB pelos movimentos sociais, até a realização de um conjunto de manobras regimentais, a burguesia de serviços educacionais viabiliza a aprovação da nova LDB, absolutamente afinada com a política de privatização da educação brasileira (LIMA, 2005).
Decreto nº 2.026/96, de 10 de outubro de 1996.	Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior.
Portaria Ministerial do MEC nº 637/97	Dispõe sobre o credenciamento de universidades;
Portaria Ministerial do MEC nº 639/97	Dispõe sobre o credenciamento de cursos universitários, para o sistema federal de ensino superior;
Portaria Ministerial do MEC nº 640/97	Regulamenta a implantação do dispositivo nos arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394/96 (Educação profissional);
Portaria Ministerial do MEC nº 604/97	Dispõe sobre o credenciamento de Faculdades Integradas, Institutos Superiores ou Escolas Superiores em funcionamento;
Decreto nº 2.306/97, de 19 de agosto de 1997.	Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477 -39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências
Leis nº 9.288/96, 01 de julho de 1996 e 10.207/2001, de 23 de março de 2001.	Regulamenta o financiamento público ao estudante do ensino superior privado e dispõe sobre a renegociação de dívidas no âmbito do Programa de Crédito Educativo, respectivamente.
Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997	Estabelece que o Sistema Federal de Ensino é composto por universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores. Implementa a diversificação das IES e desmonta, na prática, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, na medida em que esta indissociabilidade é exigida apenas para as universidades. Trata do funcionamento de cursos fora da sede, autorização, credenciamento e avaliação dos cursos, reconhecendo o papel do Conselho Nacional de Saúde para aprovação dos cursos de Medicina, Odontologia e Psicologia e da Ordem dos Advogados do Brasil na criação de cursos jurídicos.
Decreto nº 2.236, de 19 de agosto de 1997	Como resultado das pressões e dos lobbies dos empresários da educação, o governo Cardoso revoga o decreto 2.207/97. Com o decreto 2.236, as IES privadas não necessitam de representação acadêmica no conselho fiscal das mantenedoras, não necessitam publicar seu balanço financeiro anual, têm prazo indeterminado para definirem-se como sendo ou não com fins lucrativos, enfim, um conjunto de vantagens para garantia da ação do setor privado.
Decreto nº 2.206, de 10 de outubro de 1997	Discrimina os procedimentos do processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior, através de indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, bem como a avaliação individual das instituições de ensino superior, conduzida por comissão externa à instituição especialmente designada pela Secretaria de Educação Superior/SESu/MEC.
Lei nº 9.536, de 11 de dezembro de 1997	Trata de transferência ex officio de servidor público federal, militar estudante ou seu dependente estudante, independente da existência de vagas. O indicativo de que o MEC iria implementar um conjunto de propostas referentes às mudanças no ordenamento curricular da graduação estavam presentes em 1995, na lei que cria o CNE e no artigo 53 da LDB. A partir do edital de 1997, as IES elaboraram sugestões de diretrizes curriculares que foram submetidas às comissões

	de especialistas de cada área e ao Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação - ForGrad -, que desempenhou um importante papel na discussão e na sistematização destas propostas.
Lei nº 9.678/98, de 03 de julho de 1998	Institui a Gratificação de Estímulo à Docência (GED) no magistério superior. Os valores da Gratificação corresponderão à pontuação atribuída ao servidor docente em exercício efetivo. O aposentado ou beneficiário de pensão receberá percentual desta gratificação. Esta gratificação é uma importante referência da lógica produtivista e meritocrática da política do MEC para avaliação do trabalho docente (LIMA, 2005).
Estabelecimento dos Fundos de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Fundos Setoriais) em 1999.	O financiamento da política de ciência e tecnologia é realizado por fontes não orçamentárias, formadas por diversas contribuições como royalties, parte das receitas das empresas beneficiadas com isenções fiscais, doações, entre outros. Setenta por cento dos fundos são destinados para pesquisa aplicada e 30% para pesquisa científica. O Fundo Verde e Amarelo tem como foco incentivar parcerias entre universidades, centros de pesquisa e setor privado. Constitui-se em mais uma estratégia de privatização da C&T e da educação superior.
Medida Provisória Nº 1.827/99	Institui o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior – FIES. Cria o FIES, com as mesmas fontes de recursos do CREDUC, ou seja, recursos orçamentários do MEC. Os estudantes terão que conseguir fiador com garantias de propriedade, o que dificultará a obtenção do financiamento. Não só mantém como estimula a alocação indireta de verbas públicas para as instituições privadas, ao invés de uma política de ampliação de verbas e vagas para as universidades públicas (LIMA, 2005).
Lei nº 10.168/2000, de 29 de dezembro de 2000.	Institui o Programa de Estímulo à Interação Universidade- Empresa para o Apoio à Inovação. Institui o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação, cujo objetivo principal é estimular o desenvolvimento tecnológico brasileiro, mediante programas de pesquisa científica e tecnológica cooperativa entre universidades, centros de pesquisa e o setor privado. Amplia a privatização interna das universidades e naturaliza o financiamento privado das atividades desenvolvidas nestas universidades, além de submeter a formação profissional à lógica empresarial (LIMA, 2005).
Lei n. 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001.	Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio de 2001-2010. O PNE aprovado, em completa oposição ao PNE da Sociedade Brasileira, elaborado por um amplo conjunto de entidades ligadas à educação brasileira, reafirma a transferência de responsabilidades do poder público para a sociedade no financiamento da educação e sua concepção de gestão educacional com ênfase na informatização, controle e gerenciamento profissional. Em relação à educação superior, reafirma sua política de diversificação das IES e de suas fontes de financiamento (LIMA, 2005). Para a extensão, estabelece como uma das metas para o Ensino superior Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para graduação no ensino superior no país será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas (JEZINE, 2006).
Decreto nº 3.860/2001, de 09 de julho de 2001.	Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições. Classifica as IES em universidades, Centros Federais de Educação Tecnológica e centros universitários, faculdades integradas, faculdades de tecnologia, faculdades, institutos e escolas superiores. Somente universidades caracterizam-se pela oferta regular de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. Este decreto revoga os decretos 2.026/96 e 2.306/97. A lógica de diversificação das instituições de

	ensino superior não será somente mantida, mas ampliada. Também garante que as entidades mantenedoras com finalidade lucrativa deverão apenas elaborar, a cada exercício, demonstrações financeiras atestadas por seus contadores, não se submetendo mais a qualquer tempo, a auditoria pelo Poder Público (LIMA, 2005).
Lei 10.187/2001 – Institui a Gratificação de Incentivo à Docência	Gratificação de Incentivo à Docência, devida aos ocupantes dos cargos efetivos de Professor de 1o e 2o Graus nas instituições federais de ensino. Mantém a mesma lógica produtivista e meritocrática da GED (LIMA, 2005).
Projeto de Lei PL nº 7282/2002 - Lei de Inovação Tecnológica	O projeto, inicialmente elaborado pelo senador Roberto Freire em 2001, foi incorporado pelo governo Cardoso e encaminhado em regime de urgência em 2002. Seus principais aspectos são: o estímulo à participação de professores pesquisadores das universidades públicas em projetos desenvolvidos pelo setor privado e permite a participação deste setor em atividades realizadas nas universidades públicas, ampliando sua privatização interna. Será retomado no governo Lula da Silva. (LIMA, 2005).

Fonte: Jezine (2006); Lima (2005, 2007). Adaptado pelo autor.

Do conjunto de medidas adotadas pelo Governo FHC descritas no quadro acima, destaca-se a avaliação da educação superior, a diferenciação institucional desse nível de ensino, a privatização da oferta, o sucateamento da universidade pública, a falta de amparo à extensão nessas políticas e as medidas para uma maior aproximação da universidade com o setor produtivo.

Marlis Polidori (2009) destaca uma relação entre a avaliação e as orientações provenientes dos organismos internacionais, para essa autora, a avaliação tinha o propósito de “transformar o Estado de um órgão controlador para um regulador utilizando-se de sistemas de avaliação” (2009, p. 441).

Da diversificação institucional, Lima (2007) destaca a grande diferenciação das instituições e dos cursos superiores¹²³, segundo a autora (2007, p. 144) “apresentada sobre a imagem de expansão do acesso democratização desse nível de ensino”. Ela destaca também a enorme privatização do setor, como um grande empresariamento da educação superior¹²⁴ (LIMA, 2007).

No sentido da diferenciação institucional e da privatização, tem-se a regulamentação do artigo 20 da LDBEN de 1996 pelo Decreto n. 2.207/1997, posteriormente substituído pelo Decreto n. 2.306/1997, que estabeleceu uma série de requisitos para a diferenciação entre as instituições não lucrativas e as empresas educacionais.

¹²³ Nesse sentido, Sguissardi (2009, p. 201), apresenta os dados de que “para um total de 851 IES em 1994, apenas 127 eram universidades, 87 eram Faculdades Integradas e 637 era faculdades ou instituições isoladas. No ano de 2004, asias já somavam 2.013, das quais 169 universidades, 107 centros universitários e 1737 faculdades, Faculdades Integradas, faculdades tecnológicas centro de educação tecnológica”.

¹²⁴ Amaral (2016) aponta que das 6.739.689 matrículas em 2011, 1.773.315 (26,3%) realizaram-se em IES públicas e 4.966.374 (73,7%) em IES privadas.

O Governo FHC criou ainda o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), com recursos orçamentários do MEC, na mesma base do antigo CREDUC, proporcionando acesso ao ensino superior privado com subsídio de verbas públicas (LIMA, 2007).

Sobre as universidades públicas, a literatura é unânime ao apontar um descompromisso do Estado com as instituições federais¹²⁵, marcado principalmente pela redução do financiamento estatal a essas instituições e por um apelo para que as universidades diversificassem suas fontes de financiamento e se aproximassem do setor produtivo.

Como destaca Amaral (2009), a drástica redução do financiamento das instituições públicas levou as universidades a realizarem atividades compensatórias como “as prestações de serviços, oferecendo cursos, assessorias e consultorias remuneradas” (AMARAL, 2009, p. 134), que são atividades de extensão universitária. Nessa perspectiva, Amaral (2008) aponta que as universidades foram colocadas em um contexto de *quase-mercado educacional* e acrescenta que havia

uma pregação em favor do eficientismo, da competição entre as instituições, da implantação de um gerenciamento administrativo/acadêmico que segue padrões de empresas privadas, e da procura por fontes alternativas de financiamento que complementassem o fundo público (AMARAL, 2008, p. 651).

Chauí (2003) destaca que nesse contexto de redução do financiamento público as universidades teriam que competir e funcionar como uma empresa privada, como uma “organização social”, com isso, a autora destaca que,

a maior parte de suas pesquisas é determinada pelas exigências de mercado, impostas pelos financiadores. Isso significa que a universidade *pública* produz um conhecimento destinado à *apropriação privada*. Essa apropriação, aliás, é inseparável da mudança profunda sofrida pelas ciências em sua relação com a prática (CHAUÍ, 2003, p. 08, *grifos da autora*).

O relacionamento da universidade com empresas é incentivado pela criação do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia, que, de acordo com Lima (2007) estabeleceu o co-financiamento público e privado para a política de Ciência e Tecnologia (C&T), estruturou a inovação tecnológica e estimulou a parceria das universidades públicas e centros de pesquisa com o setor privado. Depois, em 1999, o governo criou os Fundos de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico, conhecidos como Fundos Setoriais e, em 2000, ele instituiu um Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o apoio à

¹²⁵ Amaral (2003), Mancebo (2004), Carvalho (2006), Sguissardi (2009), Chaves (2010).

inovação e ao final do seu governo deixou em tramitação no Congresso Nacional a Lei de Inovação Tecnológica (LIMA, 2007).

Alguns estudos corroboram a adequação das instituições públicas de ensino superior às demandas provenientes do mercado, que, por sua vez, produziram alterações significativas nas IFES, como o maior incentivo à prestação de serviços pelas universidades com vistas à captação de recursos próprios e a aproximação com o mercado e o setor produtivo (AMARAL, 2003; MANCEBO, 2004; SGUISSARDI, 2006; CHAVES, 2010).

Nas políticas implementadas há uma total falta de amparo à extensão universitária sob o Governo FHC¹²⁶. No contexto de direcionamento da universidade para o mercado com vistas a captação de recursos financeiros para complementação dos seus orçamentos, a extensão ganha um lugar de venda de serviços (JEZINE, 2006), como os serviços de assessorias, consultorias e cursos destacados por Amaral (2009).

No campo das normas instituídas aparece uma única menção à extensão no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 que estabelece como uma das metas para o Ensino superior, implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para graduação no ensino superior no país seja reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas (BRASIL, 2001; JEZINE, 2006).

Como veremos adiante, a eleição de um Governo de esquerda não representou uma ruptura com essa perspectiva neoliberalizante da educação¹²⁷ (LIMA, 2005).

3.1.2.3. Reformas implementadas no Governo Lula (2003-2010) e Dilma Rouseff (2011-2016)

A reformulação da educação superior teve continuidade no Governo Lula da Silva também a partir de um conjunto de leis, decretos e medidas provisórias reunidas no quadro 3.

QUADRO 3 – Instrumentos normativos implementados para a educação superior no Governo Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rouseff (2011-2016).

Instrumento normativo	Objetivo e observações
Lei n. 10.861/2004, de 14 de abril de 2004	Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências.
Decreto n. 5.205/2004, de 14 de setembro de 2004, revogado posteriormente pelo Decreto nº	Regulamenta a Lei no 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio.

¹²⁶ Essa falta de amparo ficará mais evidente quando analisarmos o FORPROEX na seção 3.2. do presente capítulo.

¹²⁷ Lima (2005) faz uma detalhada análise da transição do Governo FHC para o Governo Lula em relação à educação superior.

7.423/2010, de 31 de dezembro de 2010.e	Regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado, viabilizando a captação de recursos privados para financiar as atividades acadêmicas e o pagamento de bolsas.
Lei 10.973/2004, de 02 de dezembro de 2004	Trata-se da Lei de Inovação Tecnológica, que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências
Lei n. 11.079/2004, de 30 de dezembro de 2004.	Lei da Parceria Público-Privada (PPP), que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública, que abrange um vasto conjunto de atividades governamentais;
Lei nº 11.196, de 21 de novembro de 2005	Conhecida como “Lei do Bem”, ela regulamenta os incentivos fiscais para estímulo à inovação e cria a concessão de incentivos fiscais às pessoas jurídicas que realizarem pesquisa e desenvolvimento (P&D) de inovação tecnológica.
Lei n. 11.096/2005, de 13 de janeiro de 2005.	Lei que instituiu o Programa Universidade para Todos (ProUni).
Decretos n. 5.622/2005, de 19 de dezembro de 2005, revogado e substituído pelo Decreto nº 9.057/2017, de 25 de maio de 2017.	Regulamenta a Educação à Distância (EaD).
Decreto nº 5.800/2006, de 08 de junho de 2006.	Cria da Universidade Aberta do Brasil (UAB), voltada para a Educação Superior à Distância.
Decreto nº 6.095/2007, de 24 de abril de 2007	Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.
Decreto n. 6.096/2007, de 24 de abril de 2007.	Intituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).
Medida Provisória nº 495/2010 e pelos Decretos nº 7.232/2010, 7.233/2010 e 7.234/2010, todos de 19 de julho de 2010.	Constituem o “pacote autonomia” (LIMA, 2011). Esse "pacote" amplia a ação das fundações de direito privado nas universidades federais; retira das universidades a definição dos projetos acadêmicos a serem financiados, transferindo essa prerrogativa para as fundações de direito privado; legaliza a quebra do regime de trabalho de Dedicção Exclusiva (DE); não resolve a falta de técnico-administrativos, criando somente um mecanismo de realocação de vagas entre as instituições federais de ensino superior (IFES); cria as condições para a diferenciação dos orçamentos das IFES, de acordo com índices de produtividade, intensificando ainda mais o trabalho docente e, por fim, cria o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), sem deixar claro de onde sairão os recursos financeiros para realização do Programa (LIMA, 2011).
Medida Provisória n. 520/2010, de 31 de dezembro de 2010	Autoriza a criação da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares. Embora estatal e vinculada ao Ministério da Educação (MEC), a nova entidade terá personalidade jurídica de direito privado, flexibilizando a contratação de trabalhadores dos hospitais universitários
Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014	Aprova o novo Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020.
Emenda Constitucional (EC) nº 85, de 26 de fevereiro de 2015	Reforçou a atuação do Estado no campo da Ciência e da Tecnologia, ao inserir no texto constitucional o dever estatal na promoção da Inovação e determinar ao Estado a adoção de políticas públicas destinadas a promover e incentivar, além do desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a Inovação.
Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação, Lei nº	Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação e altera 09 (nove) Leis

Fonte: Lima (2011); Andes (2007); Oliveira (2011); Nogueira (2013). Adaptado pelo autor.

Das medidas adotadas pelo Governo Lula e Dilma, destaca-se as mudanças na avaliação, medidas que favoreceram a expansão do setor privado da educação superior a partir de subsídios públicos, a expansão das universidades Federais, o lugar da extensão universitária e as perspectivas para as políticas de inovação.

Com respeito à avaliação, em 2004 foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), focado em três grandes pilares: (1) avaliação institucional; (2) avaliação de cursos e (3) avaliação do desempenho dos estudantes. Segundo Polidori (2006, p. 445) o SINAES foi implantado com o objetivo de “assegurar o processo nacional de avaliação da IES, de cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes, buscando a melhoria da qualidade do ensino superior no país”.

Em relação à educação superior privada, as críticas ao Governo Lula (2003-2010) se dirigem ao favorecimento da expansão do setor privado decorrente da ampliação e incremento de recursos públicos ao Programa de Financiamento Estudantil (Fies) à criação do Programa Universidade para Todos (Prouni), ampliando os aportes de recursos públicos ao ensino superior privado (ALENCAR, 2011; CARVALHO, 2010). Para Sguissardi (2006, p. 368), a Lei que instituiu o Prouni (Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005), consistiu na “primeira aplicação *lato sensu* do espírito das PPPs [Parcerias Público-Privadas] no campo do ensino superior”, por transferir para a iniciativa privada a formação superior de um grande número de brasileiros com a contrapartida financeira do Estado por meio dos benefícios fiscais.

No setor público, o Governo Lula proporcionou uma expansão das Universidades Públicas por meio do programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e conduziu políticas para interiorização dos *campi* universitários numa perspectiva de desenvolvimento local e regional (FERREIRA, 2012).

Alguns pesquisadores do campo da educação superior se posicionam com bastante cautela em relação à expansão proporcionada pelo Reuni, tendo em vista que juntamente com a expansão e a abertura de cursos proporcionados pelo Reuni vieram também as metas de desempenho, como o aumento do número de alunos por professor e o aumento do percentual de alunos formados, além da reestruturação dos currículos, da flexibilização das carreiras – como os bacharelados interdisciplinares – e a incorporação de novas metodologias de ensino, como a educação a distância (EAD) (ARAÚJO, 2011; CARVALHO, 2011; FREITAS, 2010).

Na análise de Araújo (2011) o crescimento das instituições públicas foi fomentado sem os aportes de recursos financeiros necessários para esse fim. Para Minto (2011, p. 259), o Reuni “se [constituiu] numa espécie de ‘forma plena’ da reforma do ensino superior estatal”. Ainda para este autor, o programa, como política, reuniu as condições necessárias para uma adequação do ensino superior aos ‘novos tempos’, a medida em que previa, segundo o autor,

1) ampliação de vagas no sistema federal de ensino no momento em que as políticas de financiamento estatal direto ao setor privado (Prouni) [dava] sinais de esgotamento, sem aporte de novos recursos capazes de garantir, no mínimo, o padrão de qualidade já estabelecido nas IFES; 2) oferta de cursos de duração reduzida e conteúdos mais enxutos, podendo abdicar de parte da infraestrutura necessária para uma formação mais densa e sustentada na não separação entre ensino e pesquisa; [...] 4) uso de FT [força de trabalho] precária, com forte concentração e intensificação do trabalho, com professores dando aulas para turmas de 45 estudantes, para viabilizar a meta de 1:18 [um professor para cada 18 alunos] na relação docentes/estudantes. (MINTO, 2011, P. 260).

Além das políticas do Reuni para a universidade, nos governos Lula e Dilma, as políticas de ciência, tecnologia e inovação constituíram um aparato normativo incentivador e indutor de alinhamento da universidade com o setor produtivo, com a Lei da Inovação Tecnológica (Lei nº 10.973/2004), a lei da Parceria Público-Privada (Lei nº 11.079/2004), a Lei do Bem (Lei nº 11.196/2005), a Emenda Constitucional nº 85 e o Marco de Ciência e Tecnologia (Lei nº 13.243/2016). Para Léda e Mancebo (2009), essas políticas podem estimular a naturalização da convivência de recursos públicos na esfera privada e de recursos privados na esfera pública.

Em relação à extensão universitária, em um contexto de transformações das universidades públicas e de tendência para a diversificação de suas fontes de financiamento, a extensão pode exercer um papel de prestação de serviços por meio da venda de cursos e de serviços técnicos. Nesse sentido, Minto (2011, p. 259) observa que,

ainda na esteira da reorganização do ensino, pesquisa e extensão nas universidades, as reformas foram construindo um arcabouço de medidas para facilitar e fomentar a transformação da extensão numa atividade completamente desintegrada do ensino e da pesquisa. [...] a extensão se transformou num conjunto de atividades mais facilmente privatizáveis, dadas as dificuldades legais aplicadas ao ensino e à pesquisa ditos tradicionais. A mais conhecida delas foi a estratégia de cobrar taxas, mensalidades e/ou anuidades nas IES públicas, em especial nos chamados cursos de extensão que, não raro, aparecem travestidos de cursos de especialização.

Outras mediações, no entanto, envolvem a extensão no governo Lula da Silva. A extensão universitária adquire lugar de destaque no MEC, com um programa de fomento denominado Programa de Extensão Universitária (PROEXT) (NOGUEIRA, 2005). O Proext

selecionava por meio de editais as propostas de programas e projetos de extensão das universidades públicas. As propostas selecionadas eram contempladas com recursos financeiros para o custeio e para aquisição de equipamentos para a sua implementação¹²⁸. As linhas temáticas definidas pelos editais estavam ligadas à diferentes políticas públicas de diversos Ministérios em parceria com o MEC e consistiam em um incentivo para as universidades participassem da implementação e da avaliação dessas políticas públicas¹²⁹.

Em 2014, a Lei nº 13.005, que cria o novo PNE (2014-2024), atrela à meta de elevar a taxa bruta de matrículas na educação superior, o objetivo de ampliar a participação dos estudantes em atividades de extensão. A estratégia 12.7. visa “assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social;” (BRASIL, 2014; NOGUEIRA, 2013).

Nogueira (2013) observa que

diferentemente da meta estabelecida no PNE 2001-2010, que definia atuação dos alunos em “ações extensionistas”, no PNE 2011-2020 estabelece-se a creditação apenas para atuação dos alunos em “programas e projetos de extensão universitária”. Isso pode significar um avanço do ponto de vista qualitativo, pois é prevista a creditação curricular apenas para ações de extensão mais complexas, nas quais as diretrizes de extensão podem ser contempladas. (NOGUEIRA, 2013 p. 45).

Aliada a regulamentação da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão trazida pela Constituição Federal de 1988 e aos dois últimos Planos Nacionais de Educação, o fomento à extensão nas universidades públicas brasileiras é caudatário, em grande medida, a atuação do FORPROEX, o qual, apesar de não ter poder vinculante, tem desempenhado papel de vanguarda na construção da política nacional de extensão das universidades, desde a criação dos marcos conceituais e das diretrizes da extensão universitária, à publicação de documentos de referência que têm auxiliado as instituições de ensino superior no processo de regulamentação e gestão dessas atividades. Antes de abordar o FORPROEX, no entanto, abordo na sequência a LDBEN de 1996.

3.2. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996: a prestação de serviços como finalidade da educação superior.

Oito anos depois de promulgada a CRFB de 1988 e sob novas perspectivas governamentais para a universidade foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

¹²⁸ Carneiro, Cunha e Queiroz (2013) trazem dados acerca do PROEXT MEC/SESu na UFMG.

¹²⁹ O trabalho de Diniz (2012) se dedica a análise da relação do PROEXT com as políticas públicas.

Nacional (LDBEN) de 1996, a Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996, após 08 anos de tramitação no Congresso Nacional (CURY, 1997). A Lei traz um capítulo específico sobre a educação superior, com 14 artigos, do artigo 43 ao 57, sendo que os artigos 43 ao 50 são dedicados à educação superior de modo geral e os restantes às instituições universitárias.

Não foi encontrada após a pesquisa bibliográfica realizadas análises acerca dos debates específicos ou concernentes à educação superior durante a tramitação da LDBEN de 1996, exceto na proposta de LDBEN do Andes – Sindicato Nacional publicada na primeira edição da revista “Universidade e Sociedade” (1991) e de outros artigos que tocaram no assunto na mesma revista.

Cury (1997), em análise do texto aprovado, observa que o projeto inicial da LDBEN partiu da Câmara Federal, ou seja, do Poder Legislativo e não do Poder Executivo como era prática na história do País; ele observa que essa proposta foi elaborada ainda sob a influência do processo participativo da Constituinte de 1987 e 1988 e que o texto final aprovado, no entanto, além de ter apresentado características bastante novas para a estrutura e o funcionamento da educação escolar no País, registrou tanto as vozes dominantes no contexto político da sua elaboração quanto as vozes recessivas, abafadas ou até mesmo silenciadas durante o complexo processo da sua tramitação, por isso, o texto apresenta um certo hibridismo e uma polifonia (CURY, 1997). Também nesse sentido, Moraes (1991) destaca a participação de entidades como o ANDES-SN, a ANPED, o CRUB, a FASUBRA, o MEC e a UNE, entre outras, mas também a participação de antigos conselheiros do Conselho Federal de Educação (CFE), de setores da Igreja Católica e da grande imprensa nos debates e audiências públicas realizadas pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, que expressavam concepções e práticas diversas, bem como diferentes propostas para a educação brasileira.

Numa análise do conteúdo da Lei aprovada em 1996 é possível identificar que de comum a todas as instituições universitárias estão as atividades de ensino, pesquisa e extensão, traduzidas sob a forma das finalidades expressas no art. 43, embora essas finalidades se mantenham restritas às universidades por força da legislação subsequente à LDBEN¹³⁰. Às finalidades precípua e tradicionais da educação superior de produção e difusão do conhecimento e da cultura, de estímulo ao espírito crítico, de fomento da ciência e formação profissional, a Lei acrescenta o estímulo ao estudo dos problemas do mundo presente em âmbito nacional e local e dá destaque à finalidade de prestar serviços à

¹³⁰ Pelo Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997, que manteve a indissociabilidade somente para as universidades.

comunidade com quem deve estabelecer uma relação de reciprocidade. Acrescenta também a promoção da extensão com vistas à difusão das conquistas e benefícios da criação cultural e da pesquisa científica geradas na instituição (LDBEN, 1996, incisos VI e VII).

A Lei abre campo para um sistema mais diversificado e diferenciado de educação superior ao dispor, no art. 45, que a educação superior pode ser ministrada em instituições públicas e privadas, com variados graus de abrangência ou especialização, por meio de universidades e instituições não universitárias, deixando de manter a preferência pelo padrão universitário pautado pela Constituição Federal de 1988. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento das instituições de educação superior, passam a ter prazos limitados, podendo ser renovados periodicamente após processo regular de avaliação (art. 46). O vestibular deixa de ser a única forma de ingresso nas IES e ao invés de uma única prova fixada em determinado período do ano, abre-se a possibilidade de processos seletivos diversificados (Art. 44).

As universidades são definidas como “instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (art. 52), ao mesmo tempo que é permitida a criação de universidades especializadas por campo do saber. A autonomia passa a ser estendida a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa – não aos dois indissociavelmente – constatada em avaliação pelo poder público, que mantém controle sobre essas instituições por meio do credenciamento de cursos, das diretrizes curriculares e da avaliação permanente dos cursos de graduação e de pós-graduação. No exercício de sua autonomia fica facultada as universidades uma ampla elasticidade em sua organização interna, a liberdade para criar organizar e extinguir cursos, fixar currículos, número de vagas, firmar contratos e convênios, administrar rendimentos e receber subvenções financeiras de várias formas, inclusive por convênios com entidades públicas e privadas (CURY, 1997; CUNHA, 2003; SHIROMA *et al.*, 2007; CATANI e OLIVEIRA, 2002).

A LDBEN de 1996 traz alguns parâmetros reguladores, como o número de dias letivos e de efetivo trabalho acadêmico e a carga horária mínima de oito horas semanais de aula a ser ministrada por cada professor, além da necessidade das universidades contarem com docentes qualificados para a produção institucionalizada na pesquisa e na extensão com exigência mínima de 1/3 do corpo docente com título de pós-graduação *stricto sensu* e 1/3 com regime de tempo integral.

Tendo revogado a Lei nº 5.540/68, a LDBEN “trouxe o fim da obrigatoriedade dos departamentos nas universidades e o fim dos currículos mínimos, substituídos pela

flexibilidade maior sob o princípio das diretrizes gerais” (CURY, 1997, p. 6). Cury (1997) destaca dois grandes eixos presentes na LDBEN, a autonomia e a avaliação. Também como observam Catani e Oliveira (2002, p. 09), “a autonomia está associada à ideia de flexibilidade, fazendo com que as universidades passem a responder por um conjunto de atribuições cada vez maior e praticamente livres de controles dos sistemas de ensino” enquanto a avaliação “representa uma espécie de controle de resultados, o que deve implicar em mudanças significativas na reestruturação da comunidade acadêmica e no aparato governamental” que passam a atrelar à avaliação a maior ou menor destinação de recursos. Nesse sentido, Cury (1997, p. 18) avalia que esses dispositivos como uma reforma do ensino superior brasileiro que poderia ser caracterizada pela denominação de “autonomia universitária avaliada”.

Catani e Oliveira (2002) analisam que a LDBEN se constituiu em um marco de referência para o início do processo de reestruturação da educação superior no Brasil em um governo que promoveria “a elaboração e a aprovação de um arcabouço legal capaz de alterar as diretrizes e bases que davam sustentação ao modelo que vinha sendo implementado desde a *reforma universitária de 1968*” (2002, p. 01, *grifos dos autores*).

Além da reestruturação da educação superior, a LDBEN de 1996 também introduz novas formas de relacionamento do Estado com a universidade. Nesse sentido, Catani e Oliveira (2002) observam que a LDB trouxe, explícita ou implicitamente,

[...] uma nova forma de ação e de relacionamento entre Estado e IES, especialmente as públicas, onde o Estado assume papel destacado no controle e na gestão de políticas para o setor, sobretudo por meio dos mecanismos de avaliação e de financiamento, além de uma nova maneira de conceber a produção do trabalho acadêmico e o atendimento às demandas da sociedade, tomando os sinais de mercado como norte para o processo de reestruturação.

Essas novas formas de relacionamento da universidade com o Estado e a sociedade constituem uma das situações que tem provocando crises das universidades, pela velocidade com que são impostas e pela racionalidade externas as instituições universitárias (CHAUÍ, 2003). Nos diagnósticos e análises da crise da universidade, encontramos indicações para a prestação de serviços que também apontam suas motivações e algumas de suas consequências na instituição, por isso será abordado o tema da crise da universidade e na sequência as mediações do FORPROEX e do chamado inovacionismo para a discussão do papel da extensão e da prestação de serviços nas universidades.

3.3. Do contexto de influencia ao contexto institucional: mediações para a prestação de serviços no âmbito da crise da universidade

Os diagnósticos e análises acerca da crise¹³¹ da universidade nos traz elementos para compreensão do movimento de adaptação dessas instituições às demandas provenientes do capitalismo em transformação e do Estado desde a segunda metade do século XX até os dias de hoje. Importante também para o entendimento acerca dos movimentos de reforma da universidade a partir dos anos de 1990, tendo em vista que o diagnóstico da existência de uma crise da universidade aparece sempre como motivação para a implementação de reformas nessas instituições de ensino. É também no discurso da crise que estão alguns apontamentos da relação da universidade com o setor produtivo em razão da necessidade da universidade se autofinanciar.

Para Trindade (2001), a crise constitui um discurso simbólico que é utilizado na defesa ou na crítica da universidade. Segundo o autor

as análises acadêmicas e as denúncias políticas da crise sobre os efeitos desagregadores das políticas neoliberais têm produzido outras palavras para expressar o processo de precarização do espaço público nas universidades latino-americanas e diante das recomendações do Banco Mundial a ser embutidas das políticas educacionais subordinadas ao ajuste econômico e de reforma do Estado. (TRINDADE, 2001, p. 17).

As transformações do capitalismo em crise (LEHER, 2015); a mercantilização da produção e da disseminação dos conhecimentos (BURAWOY, 2015); a relação com etapas de desenvolvimentos do capitalismo nos países centrais no século XX (SANTOS, 2000); a desestabilização dos procedimentos e estruturas tradicionais da universidade (GOERGEN, 2005) são desdobramentos exteriores à universidade apontadas na literatura como motivadoras das crises nessas instituições.

Roberto Leher (2015, p. 35) afirma que a “a crise da universidade, em sua generalidade, não tem como epicentro as próprias instituições de ensino, mas as transformações do capitalismo em crise”. Análise corroborada também por Michael Burawoy (2015) que, referindo-se aos sistemas universitários em todo o mundo, destaca que o

¹³¹ A palavra “crise”, de acordo com verbete do dicionário de filosofia, provém do grego *krisis*, do mesmo étimo do verbo *krino*, separar, depurar, como se faz com o ouro, do grego *krysos*, onde está presente a raiz do sânscrito *kri* ou *kir*, limpar, cujos indícios estão também em *crisol* e *acrisolar*. O Dicionário Etimológico de Antenor Nascentes dá também os significados de momento decisivo, separação e julgamento. Há consenso entre diversos outros pesquisadores de que a crise leva à ruptura com o estado anterior. O novo rumo pode ser de melhora ou piora, tanto em medicina como em sociologia, onde o vocábulo é muito usado.

capitalismo globalizado introduziu a mercantilização na produção e disseminação do conhecimento e provocou uma série de crises das universidades em todo o mundo. O autor classifica analiticamente a crise da universidade em quatro: crise orçamentária, crise de governança, crise de identidade e crise de legitimidade.

A crise orçamentária provém da retirada e/ou da diminuição do financiamento público da universidade por parte Estado, causando déficits orçamentários e a necessidade de complementação das receitas por outras fontes. Uma das alternativas para a superação da crise financeira, de acordo com Burawoy (2015, p. 45), pode levar a universidade a “oferecer às corporações instalações de baixo custo para pesquisa – tanto em termos de espaço físico quanto de infraestrutura de pesquisa e de mão de obra barata dos estudantes de pós-graduação – em troca de investimento”. O que pode vir a se observar nas universidades brasileiras com a implementação da Lei de Inovação Tecnológica, questão abordada na última seção deste capítulo, na qual é tratado.

Para Burawoy (2015), como outros desdobramentos da crise orçamentária tem-se a cobrança de taxas estudantis; a redução dos custos, como o corte de verbas de manutenção e renovação da instituição; a redução de serviços para alunos e professores, o uso de tecnologias de educação à distância; a precarização do trabalho por meio da terceirização da força de trabalho auxiliar, como zeladores, jardineiros; e até mesmo a terceirização de professores. Essas estratégias, segundo o autor, vem sendo adotadas no enfrentamento da crise orçamentária e acabam por refletir nas crises de governança na universidade.

Burawoy (2015. p. 46) afirma que “uma vez que os orçamentos universitários estão em queda¹³², são desenvolvidas lutas externas para recuperar receitas, bem como lutas internas para ver quem pagará os custos dos ajustes”, caracterizando a crise de governança. Para buscar receitas externas, seja de empresas privadas ou do próprio Estado, as universidades desenvolvem um modo de funcionamento administrativo que faz com que estas assumam gradativamente feições de uma empresa – orientadas pela competitividade e pela produtividade – aptas a vender serviços e a receber investimentos, principalmente quando bem posicionadas em *rankings* nacionais e globais. Algumas áreas da universidade, no entanto, beneficiam-se mais diretamente da prestação de serviços, e por isso, internamente,

¹³² Sobre o orçamento das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) no Brasil, Amaral (2008) nos mostra que no primeiro ano de governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o Tesouro Nacional destinou R\$ 15.368 milhões às IFES, no entanto, como resultado da pressão por desoneração fiscal do Estado e redução de gastos com as IFES, esse montante se manteve na faixa dos 13 milhões nos anos de 1996, 1997, 1998 e 1999 e caiu ainda mais até chegar a R\$ 10.682 milhões em 2003, primeiro ano de governo do Presidente Lula (2003-2010), quando voltou a crescer e alcançou R\$ 14.152 milhões em 2006. Amaral (2008, p. 667) observa que “o aumento dos recursos nos anos de 2004 a 2006 reflete a contratação de novos professores e servidores técnico-administrativos e expansão dos *campi* situados no interior dos Estados”.

permanecem as tensões resultantes do desequilíbrio orçamentário postas como desafio para a gestão democrática das universidades (BURAWOY, 2015).

Burawoy (2015) discorre que, combinadas, a crise orçamentária e de governança, essas, levariam a uma crise de identidade que colocaria em questão o próprio sentido da universidade, com recorrentes questionamentos sobre qual seria a sua verdadeira finalidade,

se é ensino ou pesquisa, se é formar especialistas ou criar cidadãos com ampla formação, se é ser uma instituição de elite buscando excelência ou é ser uma instituição que deveria abrir as portas para todos, se é ser uma universidade de massa definida por uma máquina burocrática ou é ser uma universidade múltipla, isto é, com muitas funções. (BURAWOY, 2015, p. 47-48).

Para Burawoy (Idem) na busca por investimentos para enfrentar a crise orçamentária, questiona-se se as corporações empresariais poderão trazer vitalidade para a universidade e ajudar a resolver a crise de financiamento ou se essa associação, na verdade, acarretará má distribuição dos recursos dentro das instituições e favorecimento de setores e de indivíduos que produzem pesquisas e serviços atraentes para as empresas.

Nessa direção, quais as consequências desse processo para as ciências humanas e naturais? A universidade se torna um braço do capital corporativo? O corpo docente das universidades perde unidade e propósito comum à medida que, diferenciados por suas relações com o mercado, estes passam a defender interesses particulares e a estabelecer relações de concorrência no seio das instituições de ensino superior, são questões deixadas pelo referido autor (BURAWOY, 2015) que igualmente me causa inquietação enquanto pesquisador.

Por último, nas crises relacionais elencadas por Burawoy, o autor ressalta que “a crise de identidade está intimamente ligada a uma crise de legitimidade, ainda mais ameaçadora no que diz respeito à própria credibilidade da universidade” (2015. p. 50). Por muito tempo, as universidades gozaram do prestígio de ser uma instituição consolidada, guardiã da alta cultura, pilar econômico e político, instituição central para a sociedade moderna. Hoje, essa centralidade é questionada, as instituições são tidas como caras, a pesquisa acadêmica estigmatizadas por pouco contribuir com a sociedade, os diplomas perdem valor e não conseguem assegurar empregos para seus portadores. Essas situações estariam produzindo uma espiral descendente de legitimação da universidade, justificando o esvaziamento do financiamento público, possibilitando a privatização e levando a uma autopropetuação da retirada de legitimidade, segundo o referido autor.

A descrição das crises realizada por Burawoy (2015) condiciona a prestação de serviços realizada pelas universidades à necessidade de captação de recursos financeiros para sua sustentação e não considera nenhum outro mecanismo de indução para que estas instituições prestem serviços. Apontada como uma condicionalidade externa, ele não considera também a possibilidade da existência de fatores internos motivando a prestação de serviços.

A crise da universidade como fenômeno global também foi analisada por Boaventura de Sousa Santos (2000, 2011) como uma tripla crise, intensificadas conjuntamente nos anos de 1970 e presentes até os dias atuais, são elas as “crises de hegemonia”, de “legitimidade” e “institucional” (SANTOS, 2000, p. 167).

Santos (2000, p. 192) descreve a crise de hegemonia como sendo a de maior amplitude, permeando as demais crises discutidas pelo autor, isso “porque nela está em causa a exclusividade dos conhecimentos que a universidade produz e transmite” e é também aquela cujos fatores condicionantes têm maior profundidade histórica, porque a hegemonia da universidade tem sido questionada desde a fase de desenvolvimento liberal da economia (desde os finais do século XIX), quanto a sociedade começou a exigir da universidade “conhecimento (notadamente conhecimento técnico) que a universidade [teve] dificuldades para incorporar (SANTOS, 2000, p. 167).

A crise de hegemonia questiona o prestígio social da universidade, que era considerada imprescindível para formar a elite intelectual e produzir conhecimentos científicos e culturais de excelência, marcados pela criatividade intelectual, pela liberdade de discussão, pelo espírito crítico, pela autonomia e pelo universalismo. Essas características faziam da universidade uma instituição única, relativamente isolada das restantes instituições sociais (SANTOS, 2000).

A popularização da universidade, as demandas do mundo do trabalho e de conhecimentos práticos colocam em questionamento o relativo isolamento que a universidade tinha na sociedade, como guardiã na alta cultura e da teoria, e como formadora da elite (SANTOS, 2000). Para o autor, as relações da universidade com o setor produtivo e com os conhecimentos práticos também produzem tensões que permeiam a chamada crise de hegemonia.

Sobre a relação da universidade com o setor produtivo, Santos (2000, p. 200) observa que “a interpelação da universidade no sentido de participar activamente no desenvolvimento tecnológico do sistema produtivo nacional tem vindo a ser formulada com cada vez maior insistência”. Dos fatores macroeconômicos determinantes para essa relação, está a relativa

estagnação econômica dos países centrais no início da década de 1970 e a convicção, hoje generalizada, de que o declínio da produtividade da indústria é devido à desaceleração da inovação tecnológica.

A crise de hegemonia também produziu, segundo Santos (Idem), uma “invocação da ‘responsabilidade social da universidade’ perante os problemas do mundo contemporâneo” (SANTOS, Idem, p. 205), passando a pressionar universidade no sentido do envolvimento com os problemas nacionais, regionais e locais, inclusive por meio de intervenções na forma de assistência jurídica, assistência médica, planejamento urbano, educação de adultos e etc., sob o risco da já ameaçada perda de hegemonia.

A crise de legitimidade, segundo Santos (Idem), está relacionada ao crescimento da demanda por educação de um modo geral e por educação superior de modo específico¹³³, A crise de legitimidade aparece na década de 1970, quando a educação passou a ser vista como um meio para ascensão social e tornou-se visível que a educação superior e a alta cultura eram prerrogativas das classes altas. Para legitimar-se e para impedir sua queda de *status*, a universidade teve de democratizar-se para atender a demanda por aspiração social das classes populares, embora tenha feito isso de modo limitado. A universidade detinha uma função tradicional, segundo Santos (Idem, p. 211), de “produzir conhecimentos e os transmitir a um grupo social restrito e homogêneo, quer em termos das suas origens sociais, quer em termos dos seus destinos profissionais” , e agora, para superar a crise de legitimidade, ela precisaria produzir conhecimentos para camadas muito mais amplas e heterogêneas que procuram na educação superior um meio para ascender socialmente (SANTOS, Idem).

Relacionando os apontamentos de Santos (2000) com o acesso à educação superior brasileira nos anos de 1970, o acesso das camadas populares no nosso caso foi facilitado pela criação do Programa de Crédito Educativo (Creduc), em 1975, que consistia em um empréstimo para a manutenção de estudantes carentes em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. No entanto, foi o setor privado¹³⁴ que absorveu a maior parte da demanda por

¹³³ Amaral (2012, p. 46) mostra que “ainda existe uma grande quantidade de crianças e jovens a ser incorporada no processo educacional brasileiro”: são, segundo dados do autor, 2.573.865 milhões no ensino fundamental, 4.610.981 milhões no ensino Médio e 4.449.190 milhões na educação superior. O país possuía apenas 3.091.000 milhões (12,7%) de jovens com idade entre 18 e 24 anos matriculados na educação superior em 2006 (Amaral, 2008) e 3.221.000 milhões (13,6%) em 2008 (AMARAL, 2012).

¹³⁴ O ensino superior privado pôde se desenvolver e se expandir no Brasil a partir do advento da Lei de Reforma da Educação Superior, Lei nº 5.540 de 1968, por meio da qual, embora mantido em seu texto a preferência pelo ensino universitário, foi permitido que o ensino superior pudesse ser ministrado em estabelecimentos isolados de direito público ou privado. Sampaio (2013) aponta que poucos anos após a aprovação da Lei, o ensino privado passou a liderar a oferta de vagas, de cursos, de instituições e de matrículas. Mancebo e Vale (2013) analisam que o crescimento desse setor se deu sob a tutela do Estado, que proporcionou a estruturação das instituições privadas por meio de uma série de isenções fiscais, como isenção de IPTU, de ISS e IRPJ para

acesso ao ensino superior. O próprio CREDUC também era passível de ser usado para o pagamento de mensalidades e para manutenção de estudantes nas instituições privadas de ensino superior.

Ainda segundo Santos (Idem), a crise institucional teria emergido nos anos 1980 como desdobramento do chamado capitalismo desorganizado, tendo em vista a crise do Estado-providência e a desaceleração da produtividade industrial nos países centrais, culminando em uma reestruturação do Estado e em profundas alterações nas políticas sociais, com redução significativa em seus orçamentos e conseqüentemente redução no orçamento da educação superior¹³⁵. A crise institucional estaria relacionada também às reivindicações de autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e à crescente pressão para submetê-la aos critérios de produtividade e de responsabilidade social.

Santos (2000) aponta três conseqüências dos cortes orçamentários nas universidades: como são seletivos, ou seja, priorizam determinadas áreas em detrimento de outras, eles desestruturam a estabilidade e a igualdade institucional; como são acompanhados de um discurso de produção e de avaliação de resultados, eles introduzem uma lógica pouco familiar à universidade, a produtividade e avaliação da produtividade; porque os cortes não reduzem as funções da universidade, esses, no entanto, tendem a induzir a universidade a procurar meios alternativos de financiamento e complementação orçamentária (SANTOS, 2000).

Segundo Santos (2011) a crise institucional agravou-se nos anos de 1990, sobrepondo-se às crises de hegemonia e legitimidade, passando a monopolizar as atenções e os propósitos reformistas da educação superior a partir desse período (SANTOS, 2011).

Dilvo Ristoff (2001), analisa a crise da universidade brasileira na década de 1990 considerando a sua história, as escolhas políticas, econômicas e sociais, principalmente durante os mandatos do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002). Ao identificar a existência de uma crise vivenciada pelas universidades nacionais, o autor também realiza uma análise enfocando três dimensões: a existência de uma crise financeira; uma crise do elitismo e uma crise de modelo. Ristoff (2001) aponta como conseqüência da crise financeira o processo gradual de deterioração das universidades públicas, a exemplo da falta de investimentos em bibliotecas, cujos resultados não são sentidos imediatamente. Para o referido autor, nos anos de 1990, “o país [estava] tão obcecado pela ideia de eficiência e corte

todo o setor privado e a isenção adicional do imposto patronal do INSS para as entidades filantrópicas e que, por meio de um Programa de Auxílio às Instituições não Federais (Panf), destinou recursos a qualquer IES para despesas com construção, equipamentos e etc. entre os anos de 1974 e 1980, além do já mencionado programa de crédito educativo.

¹³⁵ Ver Amaral (2012, p. 46)

de gastos públicos que se tornou incapaz de atentar para o retorno social, educacional e mesmo financeiro que o investimento em educação representa” , com isso a educação foi tratada como gasto e não como investimento (RISTOFF, 2001, p, 203).

A crise do elitismo é justificada pelo autor citado a partir de uma análise quantitativa¹³⁶, considerando que apenas cerca de 10% (dez por cento) dos jovens na faixa de 18 a 24 anos estarem no ensino superior¹³⁷, o que para ele, evidencia que a universidade brasileira nos anos de 1990 ainda era um espaço para alguns poucos privilegiados, altamente elitista e que, portanto, precisava romper com esse círculo e “engajar-se de forma clara num programa nacional que promova o acesso amplo das populações hoje excluídas.” (2001, p. 205).

A terceira, a crise de modelo, refere-se à relação entre a definição da função da educação superior e a diversidade de interesses dos grupos sociais e do Estado. O autor problematiza que

as comunidades universitárias, amparadas pela história e pela necessidade de pensar o futuro, insistem na visão da universidade como guardiã da ciência e da arte e exigem autonomia e desatrelamento das demandas imediatistas e utilitaristas de mercados e governos; os governos, por sua vez, [...] buscam implementar seus projetos de desenvolvimento e exigem que as universidades ou se ajustem aos novos tempos ou pereçam; os indivíduos, por fim, em especial os excluídos dos sistemas de elite, sentem que a educação pode ser grande oportunidade para mudarem e melhorarem as suas vidas (2001, p. 207).

Ainda segundo Ristoff (2001, p. 207), as instituições federais de ensino superior, da forma como estavam estruturadas, instrumentalizadas e subfinanciadas não poderiam atender as demandas por democratização e expansão sem colocar em risco o seu padrão de qualidade. Estava aí o grande desafio para a educação brasileira, “adaptar um sistema extremamente elitista às demandas populares por acesso ao ensino superior”.

Pedro Goergen (2005), no prefácio do livro “Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado”, de autoria de José Dias Sobrinho, também discute a existência de uma tripla crise da universidade brasileira, consideradas por ele como “crise conceitual”, “crise contextual” e “crise textual”. Para o referido , a crise conceitual refere-se ao próprio conceito de universidade, já que particularmente em um país como o nosso, não se teria muita clareza sobre o que e como deve ser uma universidade. Assim,

¹³⁶ Ristoff (2001) baseia sua análise nos pressupostos de Martin Throw (1973) para quem, quando a educação superior de um país atinge apenas até quinze por cento da população com idade entre 18 e 24 anos, o sistema de oferta é caracterizado como de elite, tendo em vista que é ocupado principalmente por jovens da classe alta.

¹³⁷ Percentual que alcançou apenas 13,6% em 2008.

Tendo em vista a variedade e os desníveis entre as instituições acadêmicas de nível superior, fica difícil usar genericamente o termo universidade. Há tanto instituições de excelência que fazem jus ao nome ‘universidade’, isto é, que têm cursos, instalações e corpo docente adequados, até aquelas que, embora também se digam universidades, não dispõem de nenhuma dessas condições (GOERGEN, 2005, p. 11).

A crise contextual diz respeito à relação entre universidade e sociedade em um mundo com tamanhas e tão rápidas transformações que provocam desestabilização dos procedimentos e das estruturas tradicionais da universidade. Hoje, a centralidade da ciência e da tecnologia como principal fator produtivo, a globalização econômica e cultural e a instabilidade do meio profissional estariam entre os fatores desestabilizadores da relação entre a universidade e o seu contexto social (GOERGEN, 2005).

A terceira face da crise, a textual, “abrange os textos internos da universidade, seus conteúdos, suas formas de ensino, sua relação com a ciência e a tecnologia, com os sentidos éticos e sociais daquilo que faz ou deixa de fazer” (GOERGEN, 2005, p. 12). Para este autor,

A barbárie das guerras, da violência, da agressão à natureza, respaldada pela ciência e tecnologia e levada a termo por pessoas que se formaram em cursos superiores, desafiam a universidade a refletir sobre sua responsabilidade ante as consequências de seu agir no campo da pesquisa, do ensino (de extensão) e da formação de futuros profissionais (GOERGEN, 2005, p. 12).

Georgen (Idem) acrescenta ainda que a tripla crise da universidade pode ser resumida em uma, a crise de identidade. Para o autor, a universidade estaria insegura quanto ao seu papel na sociedade contemporânea. A crise de identidade postula para a universidade a necessidade de refletir sobre o sentido humano e social de suas pesquisas, a responsabilidade crítica na formação profissional e mesmo as atividades de extensão que, “pensadas como mecanismos que conecta mais diretamente universidade e sociedade” não fugiriam às ambivalências como, por exemplo, “a de privilegiar programas assistencialistas que não passam de um arremedo de sentido social da universidade” (GOERGEN, 2005, p. 13).

No bojo da polissemia discursiva das crises estão em questão os processos de transformação que vêm ocorrendo no capitalismo, no Estado e na sociedade, que têm demandado novas concepções de universidade e de suas finalidades a fim de naturalizar o direcionamento da universidade ao atendimento das múltiplas demandas provenientes do Estado e do mercado. As “crises” surgem das pressões para que as universidades atendam à

demandas, sigam orientações e se submetam a mecanismos de controle em sua maior parte alheios à comunidade acadêmica e ao campo científico.

As universidades precisariam se adaptar para evitar que as crises se agudizem e nessa direção sucumbam à incorporação acrítica de lógicas sociais e institucionais exteriores à instituição, atuando ao sabor das pressões, com respostas imediatas, sem planejar suas ações a médio ou longo prazos (SANTOS, 2011). Como resultado, a relevância da universidade nos dias de hoje estaria sob a perspectiva de sua utilidade, flexibilidade, capacidade de inovação, formação voltada para o mercado de trabalho, produção de pesquisas conforme as demandas econômicas, nessa direção, a extensão universitária é vista como assistência ou venda de serviços.

3.4 A atuação do FORPROEX: a busca pela consolidação da extensão e por uma definição de prestação de serviços

Os conceitos de extensão e a forma como ela tem se desenvolvido nas universidades podem ser buscados nas proposições do Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX). Os parâmetros pactuados no âmbito do FORPROEX têm orientado as ações de extensão nas universidades. Como destacado na Política Nacional de Extensão de 2012¹³⁸ (FORPROEX, 2012), a atuação do FORPROEX “tem por objetivo imprimir maior homogeneidade nacional às ações de Extensão Universitária e um direcionamento condizente com os anseios de grande parte da academia e da própria sociedade brasileira” (FORPROEX, 2012, p. 23-24).

Nesta seção será apresentado o trabalho realizado pelo Fórum na tentativa de consolidar a extensão nas universidades públicas brasileiras, trabalho que envolveu entre outras coisas a definição de um conceito para a extensão, bem como, a definição e a caracterização da prestação de serviços conforme os princípios e diretrizes orientadoras da extensão.

O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) foi criado em 1987, na primeira reunião nacional dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, promovida pela Universidade de Brasília. O FORPROEX surgiu em um momento de fortalecimento da participação da sociedade civil, que organizada em associações, fóruns, sindicatos e outras entidades representativas de diferentes setores sociais, defendia proposições para a política educacional, como o Fórum

¹³⁸ A Política Nacional de Extensão de 2012 é um documento discutido e elaborado pelo FORPROEX para orientar a política extensionista nas Universidades Públicas Brasileiras.

Nacional em Defesa da Escola Pública, por exemplo, influenciando também no processo de discussão e elaboração da Constituição promulgada em 1988 (TAVARES, 1996).

Nogueira (1999, p. 103) faz uma importante observação a respeito da criação do Fórum:

A criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão se deu em função de uma necessidade institucional. No sistema de ensino superior público do país, as atividades de ensino – seja de graduação ou de pós-graduação – e a pesquisa, contavam com políticas próprias, com financiadores e interlocutores institucionais, seja no MEC ou no Ministério da Ciência e Tecnologia. A extensão realizava-se de forma bastante diferenciada nas universidades, carecendo de institucionalizar-se internamente. Além disso, não contava com uma política nacional que estabelecesse diretrizes gerais para o seu desenvolvimento, nem com financiamento para as suas atividades, e nem mesmo com interlocutores formais no MEC.

Observação semelhante foi feita por Sousa (2000, p. 99):

Na época da constituição do Fórum havia uma necessidade premente de se conhecer e entender a Extensão Universitária. A extensão, dentro da Universidade Brasileira, estava carente de uma conceitualização que possibilitasse nortear a sua prática. As mais diversas atividades se colocavam como extensionistas e, às vezes, estavam completamente desvinculadas da vida acadêmica.

O Fórum surge de iniciativas nas universidades preocupadas com a definição de uma política de extensão para as universidades e com a presença de um interlocutor da extensão no campo político. A sua estruturação nacional foi precedida por pelo menos três eventos regionais e movimentos no âmbito das próprias universidades.

O primeiro deles foi o Encontro Regional de Pró-Reitores de Extensão do Norte do País, realizado em Manaus em 1985, com a presença de representantes do MEC, da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAN) e do Projeto Rondon, com o objetivo de discutir a integração regional da universidade, o intercâmbio de experiências e o planejamento de uma política de extensão comum para a região (NOGUEIRA, 1999, JEZINE, 2006). Para Nogueira (1999), o grupo reunido nesse Encontro passa a atuar como um fórum e elege a interiorização da universidade na região amazônica como prioridade para o alcance regional da instituição estabelecida em Manaus, capital do Estado.

O segundo evento foi o Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas do Nordeste, em abril de 1987, reunidos para tratar da implantação de um Circuito Universitário de Cultura e Arte do Nordeste (que foi chamado de projeto CUCA). Durante os debates, ficou definida a criação de um Fórum de Pró-Reitores de Extensão do Nordeste com o objetivo de contribuir para a formulação de diretrizes básicas para uma política de extensão comum às universidades da região e de gerenciar meios para uma maior integração das ações

extensionistas das universidades (TAVARES, 1996, NOGUEIRA, 1999). No mesmo ano, em setembro, é realizado o II Encontro do Fórum Nordeste, que expressou preocupação com a valorização e a real institucionalização da extensão como iniciativa dos departamentos, com a possibilidade de trabalho interdepartamental e interdisciplinar; ressaltou a necessidade de financiamento para a extensão, com apoio financeiro aos projetos e com a concessão de bolsas de extensão equivalentes às bolsas de iniciação científica e de pesquisa e; ressaltou a necessidade de divulgação dos produtos extensionistas para sua valorização no meio acadêmico (TAVARES, 1996; NOGUEIRA, 1999). Nesse Encontro, foi recomendada a criação de uma representação dos Pró-Reitores de Extensão no CRUB, bem como a criação ou reativação no MEC¹³⁹ de um órgão que fosse referência e apoio à política de extensão nas IES. Além de propostas para o fortalecimento dos encontros regionais e para a criação de um Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão (TAVARES, 1996; NOGUEIRA, 1999).

O terceiro evento ocorreu em setembro de 1987, quando os Pró-Reitores de Extensão da Região Sudeste se reuniram em Ouro Preto e criaram o Fórum de Pró-Reitores de Extensão do Sudeste. O Encontro se ocupou do conceito de extensão, da sua institucionalização e do seu financiamento que foram divulgados no documento intitulado “Carta de Ouro Preto”. No referido documento a extensão é entendida como um processo educativo e cultural, indissociada do ensino e da pesquisa e portadora de uma função transformadora da sociedade. Também é vista como uma via de mão dupla, realizada por docentes e discentes, que teriam na sociedade uma oportunidade de prática do conhecimento acadêmico que no retorno à universidade, seria submetido à reflexão teórica (TAVARES, 1996; NOGUEIRA, 1999).

No que se refere à institucionalização da extensão, a Carta defendia a criação de órgãos nas IES responsáveis exclusivamente pelos assuntos extensionistas, com *status* equivalente aos dos órgãos responsáveis pelo ensino e pela pesquisa, capaz de propor normas e políticas, de fomentar, de acompanhar, de avaliar e de divulgar as atividades da área; que também se responsabilizasse pela instituição de bolsas para incentivar a participação dos estudantes nas atividades de extensão, e incluísse para fins de progressão na carreira a participação dos docentes em atividades extensionistas. Externamente à universidade, a institucionalização se daria pela necessária estruturação de um órgão responsável pela extensão no MEC e pela representação formal da extensão no CRUB, assim como assinalado no II Encontro do Nordeste (TAVARES, 1996; NOGUEIRA, 1999). Quanto ao financiamento da extensão, tratava-se de assegurar a equitativa divisão do orçamento de cada

¹³⁹ A CODAE havia sido extinta em 1979 (GURGEL, 1986).

IES entre ensino, pesquisa e extensão e a busca de recursos nas agências de fomento (TAVARES, 1996).

Nogueira (1999) destaca ainda os encontros da Região Sul, que vinham ocorrendo na forma de Seminários anuais de Extensão desde 1983 e que envolviam IES públicas e privadas também com a preocupação com a definição da extensão, com a participação de discentes nas ações de extensão e com o financiamento das atividades extensionistas. Para Tavares (1996) a iniciativa da Universidade Federal do Rio de Janeiro na discussão teórica acerca do conceito de extensão serviu de base para a definição de extensão proposta pelo FORPROEX em 1987.

Esses encontros formaram a base de discussão do I Encontro Nacional dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, realizado em Brasília em novembro de 1987, com a participação de representantes de 33 universidades públicas (NOGUEIRA, 1999; JEZINE, 2006). Nesse Encontro, conforme destacado anteriormente, foi criado o FORPROEX e definida a sua estruturação a partir de uma Coordenação Nacional e cinco Coordenações Regionais: Norte, Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Sul; e foi elaborado o seu primeiro regimento interno.

O Fórum tem se constituído como uma arena de debates e estabelece suas políticas e diretrizes com base no consenso, discutidas nos encontros regionais e finalizadas no Encontro Nacional (NOGUEIRA, 1999). A partir das discussões realizadas nos Encontros Regionais o Fórum definiu a extensão como:

A extensão universitária é um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade.

A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração das práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados – acadêmico e popular, terá como consequência: na produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade.

Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (FORPROEX, 1987).

Segundo Tavares (1996) esse conceito expressa a defesa por uma universidade voltada para os interesses e necessidades da maioria da população, uma postura da universidade diante da sociedade. Nogueira (1999) ressalta que essa definição recupera as discussões que vinham sendo realizadas desde a década de 1970 e retoma inclusive as propostas do

movimento estudantil da década de 1960 e o Plano de Trabalho de Extensão Universitária de 1975. Jezine (2006) destaca a presença de três núcleos conceituais na definição de extensão proposta pelo Fórum: a extensão como atividade acadêmica; a extensão como dimensão articuladora do ensino e da pesquisa de forma indissociável; e a extensão como meio de ligação da universidade com a sociedade. Esses aspectos estão presentes ao longo dos debates sobre a extensão.

O I Encontro Nacional também definiu a organização do Fórum estabelecendo um Regimento Interno para o seu funcionamento. Nele, o Fórum teria como objetivos principais: a formulação de políticas e diretrizes de extensão universitária visando a articulação e o fortalecimento das ações entre as IES públicas, em níveis regional e nacional; a articulação com órgãos como o CRUB, os Fóruns de Pró-Reitores de Ensino, Pró-Reitores de Pesquisa e Pró-Reitores da Graduação; o contato com órgãos governamentais e da sociedade de modo geral; a divulgação das atividades de extensão realizadas pelas universidades públicas (TAVARES, 1996; NOGUEIRA, 1999). Com esses objetivos o Fórum procurava influir tanto internamente nas universidades, como externamente por meio do diálogo com atores estratégicos na formulação das políticas públicas

Segundo Nogueira (1999, p. 117), com relação ao financiamento da extensão, nos anos iniciais de atuação do Fórum, este tema não obteve muita repercussão. Nas palavras da autora, o Fórum,

[...] alcançou muito pouco em termos de aporte de recursos financeiros, ou mesmo, na tentativa de redirecionar as ações do MEC. No entanto, sua criação e atuação teve alcances bastante significativos à medida que impulsionou o redimensionamento das ações das universidades. (NOGUEIRA, 1999, p. 117).

Preocupado com a construção conceitual da extensão, a prestação de serviços foi objeto de discussão no III Encontro Nacional do FORPROEX realizado em Belém em junho de 1989, com o tema “Relação Universidade de Sociedade: a questão da prestação de serviços e a interdisciplinaridade”, o Fórum reconhece que a prestação de serviços é uma realidade nas universidades brasileiras e por isso procura definir sua prática de modo coerente com a concepção de extensão por ele defendida (TAVARES, 1996).

Para o Fórum não existia uma concepção unívoca de prestação de serviços nas universidades, sendo essa considerada, na maioria das instituições como atendimento às demandas sociais imediatas com fim em si mesma, remunerada ou não (FORPROEX, 1989). Em vista disso, o Fórum estabelece alguns princípios que deveriam nortear a prestação de serviços nas universidades, a saber:

- Pela reafirmação das diretrizes políticas de extensão universitária já discutidas e aprovadas nos Encontros Nacionais anteriores (Brasília, 1987 e Belo Horizonte, 1989), com redirecionamento da prestação de serviços nas universidades públicas de acordo com a nova concepção de extensão, coordenado pelas Pró-reitoras de Extensão ou similares.
- Pela Concepção e implementação da prestação de serviços segundo dimensão emancipatória, não assistencialista.
- Que a prestação de serviços seja assumida em plano institucional, superando-se interesses que comprometem o projeto político acadêmico das universidades.
- Que a prestação de serviços seja inserida numa proposta pedagógica que a integre no processo educativo, sendo desenvolvida competência técnico-científica e comprometida com a realidade social.
- Que a questão da captação de recursos, bem como a remuneração, via prestação de serviços, sejam claramente definidas de modo a não criar-se um precedente que venha a justificar qualquer intento de diminuição da responsabilidade do Estado frente ao ensino superior público e a autonomia da universidade.
- Que haja continuidade dos estudos e debates nas Universidades Públicas Brasileiras acerca da prestação de serviços, com vistas a sua normatização operacional
- Que seja procedido um levantamento e uma avaliação criteriosa a respeito da prestação de serviços executadas diretamente pelas Universidades Públicas, ou com a interveniência das Fundações de apoio (FORPROEX, 1989).

Nogueira (1999) ressalta que a prestação de serviços nas universidades, nem sempre relacionada ou vinculada ao projeto político institucional da universidade, exigiu do Fórum uma reflexão e o estabelecimento de orientações. Para a autora, “ao vincular a prestação de serviços ao plano pedagógico institucional, o Fórum define um norte para orientar a institucionalização desse tipo de atividade nas universidades” (NOGUEIRA, 1999, p. 161).

Outras questões indicadas pelo Fórum com relação à prestação de serviços também merecem destaque, como por exemplo, a prestação de serviços como processo educativo, ou seja, como um espaço para a prática profissional de estudantes e aplicação dos seus conhecimentos; o caráter emancipatório da prestação de serviços, como possibilidade de socialização do conhecimento, com a sua transferência para a sociedade, a não manutenção da exclusividade do saber e da técnica pela universidade; e a preocupação do Fórum com a desresponsabilização do Estado com a Universidade; e, a necessidade de se realizar estudos para conhecer as práticas de prestação de serviços nas instituições universitárias públicas (FORPROEX, 1989).

A proposta de prestação de serviços do Fórum, é que esta esteja “inserida em um contexto pedagógico integrado ao processo educativo, e desenvolvida com competência técnico-científica comprometida com a realidade social” (SOUZA, 2000, p. 105), ou seja, comprometida com a construção conceitual da própria extensão, como prática acadêmica sintonizada com a realidade social. Por isso, o Fórum (FORPROEX, 1989) ressaltou a

necessidade de debates para a adequada distinção conceitual entre a prestação de serviços e outras atividades:

- a. prestação de serviços e comércio de serviços;
 - b. assistencialismo e assistência;
 - c. paternalismo e prestação de serviços;
 - d. relação com o setor produtivo e atrelamento ao setor produtivo;
 - e. atender demandas e ofertar serviços;
 - f. reagir ao mercado e criar campos de atuação (influenciar o mercado);
 - g. substituição do Estado e potencialização da população para obtenção dos serviços que lhe cabem de direito;
 - h. reforço ao paternalismo/assistencialismo do Estado e reforço aos movimentos e organizações populares;
 - i. atividade fim e atividade meio.
- (FORPROEX, 1989)

Apesar dessas indicações, a prestação de serviços não será tema dos encontros seguintes. No IV Encontro do Fórum, realizado em maio de 1990, sobressai a preocupação do Fórum, que considera omissa a recém-empossado Collor de Melo (1990-1992) quanto aos assuntos da educação superior. Nesse Encontro o Fórum reivindica ao MEC que este considere as deliberações formuladas nos 04 (quatro) encontros realizados anteriormente e que reconheça o valor e o papel da extensão por meio da estruturação no Ministério de um setor, com recursos e apoio específico para a extensão; e que se pronuncie, entre outros aspectos, quanto à garantia de um orçamento real e adequado ao desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas universidades (FORPROEX, 1990; TAVARES, 1996, NOGUEIRA, 1999).

O V Encontro do FORPROEX realizado em São Luis em junho de 1991 debate o documento denominado “Brasil, um projeto de reconstrução nacional” do Governo Collor de Melo (1990-1992) e a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 56/1991, que tratava da autonomia universitária. Sob o tema “A institucionalização da extensão no contexto da autonomia universitária e a sua gestão democrática”, o Fórum rechaça a PEC 56/1991 considerando que a proposta de emenda desobriga o poder público com a integral manutenção das IES e consiste numa tentativa de transformar a universidade pública em um “grande balcão de venda de serviços”, diante da necessidade da universidade em buscar fontes alternativas de financiamento para a sua manutenção (TAVARES, 1996, p. 123). Em contraposição à PEC, o Fórum defende uma autonomia universitária caracterizada pela liberdade acadêmica calcada no comprometimento da universidade com a sociedade que a mantém (FORPROEX, 1991).

Nesse encontro, o Fórum reafirma a dimensão acadêmica da extensão como atividade situada no mesmo nível do ensino e da pesquisa, inclusive na questão da distribuição do

orçamento entre as atividades da universidade e de igual importância para a avaliação institucional. O fórum também reafirmou a competência dos departamentos para propor ações de extensão, ressaltou a necessidade de se criar mecanismos para integralização curricular das atividades de extensão e destacou a necessidade de se divulgar o trabalho acadêmico extensionista para seja demonstrada à sociedade a sua importância¹⁴⁰. Dentre as questões relativas ao financiamento, o Fórum propõe que sejam definidos critérios de distribuição dos recursos gerados pela extensão e que esses recursos sejam gerenciados por setores competentes dentro de cada instituição (FORPROEX, 1991).

Para a extensão no geral, algumas das propostas defendidas pelo FORPROEX só foram concretizadas pelo MEC após o impedimento e a renúncia do Presidente Collor de Melo em 1992 e a entrada em exercício do Presidente Itamar Franco (1993-1994) quando foi constituída, no âmbito da Divisão de Graduação e Extensão, ligada ao Departamento de Política de Educação Superior da Secretaria de Educação Superior do MEC, uma comissão para elaboração de princípios, diretrizes e formas de fomento à extensão nas IES, respondendo, assim, parte dos anseios do FORPROEX (TAVARES, 1996).

A Comissão de Extensão Universitária, como foi nomeada, apresentou três programas que, segundo Tavares (Idem, p. 128) “viriam a constituir a forma de apoio institucional do MEC às iniciativas da Extensão Universitária no país”, a saber: o Programa de Bolsas de Extensão; o Programa de Apoio à Produção de Informação e à Divulgação das Atividades de Extensão Universitária; e o Programa de Apoio a Projetos Institucionais de Extensão.

Tavares (Idem, p. 132) destaca ainda, que o ano de 1993 representou um impulso importante à institucionalização das atividades de extensão e à sua avaliação integrada ao contexto de toda a universidade. Para a autora, o Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE)¹⁴¹ “representou o reconhecimento da extensão enquanto prática acadêmica, garantindo a existência de uma rubrica própria, com proposta orçamentária específica para a extensão”. Esse programa, no entanto, não foi mantido nos governos FHC (1995-2002), apesar das constantes reivindicações do Fórum. O Programa foi retomado em 2003, no primeiro ano de mandato do Presidente Lula da Silva (2003-2006), sob a denominação Programa de Extensão Universitária (PROEXT)¹⁴².

¹⁴⁰ Tavares (1996) analisa que “segundo os participantes, as propostas sobre privatização da universidade pública e os cortes de verbas defendidas pelo Governo seriam inviabilizadas na medida em que se destacasse a relevância da Universidade no seu contexto social”.

¹⁴¹ Nogueira (1999) faz uma detalhada análise do PROEXTE. O documento do programa está disponível na íntegra em Nogueira (2000).

¹⁴² Diniz (2012) faz uma extensão análise do PROEXT e da sua imbricada relação com o FORPROEX.

Tavares (1996) também destaca que a consciência desse momento favorável para o fomento das atividades de extensão juntamente com o reconhecimento da necessidade de se discutir parâmetros para a avaliação da extensão, levou o VII Encontro Nacional realizado em junho de 1993 a debater o tema “A avaliação da Extensão no Contexto da Autonomia Universitária”, priorizando a avaliação como um processo político-técnico e pedagógico, não somente um processo administrativo, que levasse em conta a relação da extensão com o ensino e a pesquisa, a sua interdisciplinaridade e a sua relevância social. É no contexto da avaliação que ganha pertinência, dentre outros indicadores, o grau de formalização da extensão na estrutura universitária, a clareza dos conceitos e tipologias das atividades extensionistas e necessidade de se registrar as atividades em um sistema de informação para obtenção de um banco de dados acerca da extensão em cada universidade (FORPROEX, 1993; TAVARES, 1996; NOGUEIRA, 1999).

A necessidade da construção de um banco de dados das atividades de extensão é discutida nos Encontros de 1994 e 1995, juntamente com recomendações para que a prestação de serviços fosse “produto do interesse acadêmico, científico, tecnológico e artístico do ensino, pesquisa e extensão” (FORPROEX, 1994). No VIII Encontro o Fórum se propõe a criação de comissões temáticas para discutir o perfil da extensão e temas pertinentes à sua prática, como a prestação de serviços, as parcerias e etc. (FORPROEX, 1995).

O Encontro de 1996 elegeu o tema “Por uma política nacional de extensão” procurando reagir à descontinuidade do PROEXTE pelo Governo FHC e ao momento político que sinalizava transformações nas universidades. Nesse encontro, o Fórum discutiu a necessidade de consolidar sua atuação junto às IES e de buscar apoio de organismos como o CRUB, demais Fóruns de Pró-Reitores e da Andifes para defesa da universidade pública. Nesse Encontro, foi criada a Rede Nacional de Extensão (RENEX)¹⁴³ com o objetivo de interligar as universidades por meio da internet (NOGUEIRA, 1999).

Nogueira (1999) observa que a partir do IX Encontro, o Fórum deixa de publicar sistematicamente os anais de seus encontros, tornando mais difícil o acesso até mesmo aos documentos de registro desses eventos, como as atas e os documentos finais e fazendo com que as discussões ou os textos das conferências realizadas durante esses encontros fossem perdidos. Ainda assim, a pesquisadora reuniu e analisou os documentos dos encontros do Fórum até 1999, quando da realização do XV Encontro. De fato, quando se busca as cartas dos encontros no sítio eletrônico da Rede Nacional de Extensão (RENEX), se verifica uma

¹⁴³ A RENEX mantém um endereço eletrônico na internet: <www.ufmg.br/proex/renex>

lacuna entre o X e o XXVIII Encontros Nacionais, ou seja, dos encontros realizados entre os anos de 1996 a 2010.

A partir dos documentos reunidos por Nogueira (1999, 2000), se verifica que em 1997, foram realizados dois Encontros do Fórum, o primeiro para discutir a autonomia, avaliação e a extensão. Nesse Encontro o Fórum delibera como indicador de avaliação da concepção de extensão das instituições universitárias a “indissociabilidade”, a “interação universidade/sociedade”, a “interdepartamentalidade /interdisciplinaridade”, a “participação discente” e a “continuidade” (FORPROEX, 1997a). Essas categorias que foram pensadas como indicadores de avaliação da extensão deram origem às diretrizes para a avaliação da extensão que o Fórum proporia mais adiante (indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; interdisciplinaridade; interação dialógica; impacto sobre a formação do estudante; impacto e transformação). O segundo encontro deliberou pela integração das atividades de extensão, tanto aquelas em desenvolvimento quanto aquelas a serem implementadas, em oito áreas temáticas, a saber: preservação e sustentabilidade do meio ambiente, promoção à saúde e à qualidade de vida, educação básica, desenvolvimento da cultura, transferência de tecnologias apropriadas, atenção integral à criança, ao adolescente e ao idoso, capacitação e qualificação de recursos humanos e de gestores de políticas públicas, reforma agrária e trabalho rural. (FORPROEX, 1997b; NOGUEIRA, 1999). Foram criados comitês temáticos para elaboração de listas de subtemas decorrentes das áreas temáticas, que foram posteriormente chamadas de linhas programáticas e hoje são chamadas de linhas temáticas. As áreas temáticas e as linhas temáticas de extensão são utilizadas para a classificação e organização das atividades de extensão.

No segundo Encontro de 1997, também foi deliberado a elaboração de um Plano Nacional de Extensão em conjunto com o MEC. A proposta de Plano foi objeto de discussão nos dois Encontros Nacionais do Fórum realizados em 1998, o primeiro discutiu a versão preliminar do Plano Nacional de Extensão (PNExt) e o segundo a sua conclusão e aprovação. Nogueira (1999, p. 218) considera esse documento representativo de uma “construção coletiva de proposta política”. O Plano reafirma os conceitos e direcionamentos propostos pelo FORPROEX ao longo dos anos¹⁴⁴. O Plano enfatiza a extensão como processo acadêmico e a priorização de práticas voltadas para o atendimento das necessidades sociais, destaca a inclusão da extensão nos processos avaliativos globais da universidade, avança na proposição de programas de extensão interinstitucionais, bem como no sentido de criar

¹⁴⁴ O Plano Nacional de Extensão é analisado por Nogueira (1999). O documento está disponível na íntegra em Nogueira (2000).

condições para a participação da universidade na elaboração de políticas públicas sociais e também na implantação, acompanhamento e avaliação dessas políticas, entre outras metas e objetivos (FORPROEX, 1998).

Como desdobramento do Plano, a partir da meta de se consolidar, em até dois anos, um Sistema de Informação sobre Extensão Universitária, no XV Encontro do Fórum, realizado em maio de 1999, foi criado um Grupo Técnico (GT) com o objetivo de definir critérios básicos de identificação das atividades de extensão, apresentar proposta de uniformização das áreas temáticas e linhas programáticas para uso nacional, elaborar termos de referência para padronização da base de dados e promover a revisão da RENEX (NOGUEIRA, 1999).

O GT realizou um levantamento das denominações dadas às áreas temáticas para formular uma denominação comum e uniforme para utilização em caráter nacional, elaborou uma planilha de dados para a sistematização e padronização de informações relativas as atividades de extensão e propôs uma forma de sistematização das linhas programáticas com o objetivo de facilitar a classificação das ações. Assim, foram estabelecidas 08 (oito) linhas temáticas: comunicação, cultura, direitos humanos, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e trabalho; e, 50 (cinquenta) linhas programáticas. Considerando que as atividades poderiam ser classificadas em mais de uma linha temática, o GT propôs a classificação em linha temática principal (1) e linha temática complementar (2) (FORPROEX, 1999).

O GT estabeleceu também a caracterização das ações em (1) programa, (2) projeto de extensão, (3) curso de extensão, (4) evento, (5) prestação de serviços, (6) produção e publicação. É quando pela primeira vez se tem sistematizados os conceitos ou características de cada ação¹⁴⁵. A prestação de serviços ficou caracterizada como:

Realização de serviço oferecido ou contratado por terceiros (comunidade ou empresa), incluindo assessorias, consultorias e cooperação interinstitucional. A

¹⁴⁵ O *programa* consiste em um “conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão, preferencialmente integrando as ações de extensão, pesquisa e ensino. Tem caráter orgânico-institucional, clareza de diretrizes e orientação para um objetivo comum, sendo executado a médio e longo prazo”; o *projeto* é entendido como uma “ação processual e contínua, de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado”. O projeto pode ser vinculado a um programa (forma preferencial) ou não vinculado (projeto isolado). O *curso* é caracterizado como uma “ação pedagógica, de caráter teórico e/ou prático, presencial ou a distância, planejada e organizada de modo sistemático, com carga horária mínima de 8 horas e critérios de avaliação definidos”. Os cursos devem ser entendidos como uma das formas de ampliação do acesso ao conhecimento produzido pela universidade. Os cursos são classificados como iniciação, atualização, treinamento e qualificação profissional, aperfeiçoamento e especialização; *evento* é caracterizado como uma “ação que implica na apresentação e/ou exibição pública, livre ou com clientela específica, do conhecimento ou produto cultural, artístico, esportivo, científico e tecnológico desenvolvido, conservado ou reconhecido pela Universidade” (FORPROEX, 2007, p. 35-41). A *prestação de serviços* está descrita na sequência do texto.

prestação de serviços se caracteriza pela intangibilidade (o produto não pode ser visto, tocado ou provado a priori), inseparabilidade (produzido e utilizado ao mesmo tempo) e não resulta na posse de um bem. Deve ser registrada a prestação de serviços institucionais realizada pelos hospitais, clínicas, laboratórios, hospitais veterinários, centros de psicologia, museus e núcleos de acervos universitários, dentre outros, seja de caráter permanente ou eventual. Quando a prestação de serviços for oferecida como curso ou projeto extensão, deve ser registrada como tal (curso ou projeto).

(Os registros de prestação de serviços poderão ter a classificação detalhada, a critérios de cada universidade – por exemplo, consultoria, assessoria, contrato, etc.) (FORPROEX, 1999).

Com a caracterização das ações, o GT avançou na elucidação e na delimitação das formas de realização da extensão universitária. A sexta caracterização, *produção e publicação*, estabelecida inicialmente para dar visibilidade à extensão, foi posteriormente incorporada às demais ações de extensão. No caso da prestação de serviços, essa é entendida como aqueles serviços que podem ser demandados e/ou contratados por empresas e pela comunidade, como aqueles ofertados pelas universidades, como é o caso de muitos dos cursos de extensão ofertados pelas universidades. O conceito passa a englobar também os atendimentos realizados nos diversos setores da universidade, como os atendimentos nos hospitais universitários, os atendimentos prestados nos espaços museológicos da instituição ou a assessoria jurídica popular prestada pela Faculdade de Direito, por exemplo.

Apesar da descontinuidade na divulgação dos documentos referentes aos Encontros do FORPROEX no período de 1996 a 2010, as ações do Fórum podem ser acessadas em outros documentos e livros¹⁴⁶ publicados a partir da década de 2000. Essas publicações, voltadas para a divulgação da sua proposta de extensão para as IES, reforçam a tentativa de uma adequada inserção e valorização da extensão nas universidades, bem como seus conceitos, formas de institucionalização e avaliação da extensão, defendidos pelo Fórum. Sousa (2000, p. 107) ressalta que na discussão sobre as concepções de extensão é preciso considerar que essas “[são] uma construção histórica inacabada e, portanto, em constante transformação”, sendo sempre revista e avaliada conforme cada momento de existência da universidade e de avanços nos campos dos ideais e das práticas.

Em 2003, o MEC apoiou a adaptação e atualização do software “Sistema de Informação da Extensão (SIEX)”, que havia sido desenvolvido pela UFMG em 1993, para ser utilizado pelas instituições que compõem o FORPROEX e passa a ser chamado de

¹⁴⁶ A coleção “Extensão Universitária”, em oito volumes, publicada pelo FORPROEX em parceria com a UFMG. São eles: Plano Nacional de Extensão Universitária; Sistema de Dados e Informações (escrito em 2001, revisto em 2007 e substituído pelo livro “Organização e Sistematização”); Avaliação Nacional da Extensão; A Indissociabilidade Ensino-Extensão-Pesquisa; Institucionalização da Extensão nas Universidades Públicas Brasileiras; Organização e Sistematização; Política Nacional de Extensão Universitária; e Avaliação da Extensão Universitária: Práticas e Discussões da Comissão Permanente de Avaliação da Extensão.

SIEXBRASIL (FORPROEX, 2007). O Fórum ressalta que o lançamento do Sistema nacionalmente “desempenhou um papel importantíssimo na integração das ações de extensão no país” (FORPROEX, 2007, p. 10), por possibilitar a padronização da terminologia aplicada no registro de ações de extensão, criando assim, um cadastro único da Extensão Universitária no Brasil.

O conceito de prestação de serviços desenvolvido pelo GT, conforme destacado anteriormente, foi reafirmado no livro “Extensão Universitária: Organização e Sistematização”, publicado pelo FORPROEX em 2007. Nesta publicação o Fórum divulga uma subclassificação da prestação de serviços: “atendimento ao público em espaços de cultura, ciência e tecnologia” e “serviço eventual”, que é subdividido em consultoria, assessoria, curadoria, outros; “atividades de propriedade intelectual”; “exames e laudos técnicos”; “atendimento jurídico e judicial”; “atendimento em saúde humana”; “atendimento em saúde animal” (FORPROEX, 2007, p. 40-41).

Com isso, o Fórum reconhece a presença da Prestação de Serviços pelas Universidades e tenta fazer com que ela esteja alinhada aos objetivos globais da extensão por ele defendidos. Como observou Sousa (2000, p. 107),

Tem-se reafirmado, durante os encontros do Fórum, o papel instrumentalizador e articulador da Extensão Universitária. Nesse papel, ela deve funcionar como articuladora entre diferentes funções acadêmicas, ou seja, intramuros, como um trabalho interdisciplinar e também entre a Sociedade e a Universidade, dentro dos diferentes setores dessa Sociedade, porém não perdendo de vista o seu lugar como processo pedagógico concomitante. (SOUSA, 2000, p. 107).

A Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU) de 2012 reafirma os objetivos pactuados ao longo da existência do FORPROEX (FORPROEX, 2012) e retoma e amplia os objetivos da extensão elencados no Plano Nacional de Extensão. Além dos objetivos advindos do *Plano*, destacados anteriormente, a *PNEU* acrescenta outros, como o objetivo de “possibilitar novos meios e processos de produção, inovação e disponibilização de conhecimentos, permitindo a ampliação do acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social do País” (FORPROEX, 2012, p. 05).

Na *PNEU*, o conceito de extensão defendido pelo Fórum desde a sua criação em 1987 é atualizado (NOGUEIRA, 2013):

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, 2012, p. 42).

A *Política* reafirma as diretrizes que devem orientar a formulação e a implementação das ações de extensão nas universidades, a saber: a interação dialógica; a interdisciplinaridade e interprofissionalidade; a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão; o impacto na formação do estudante; e o impacto e transformação social (FORPROEX, 2012).

A *Interação Dialógica* deve orientar as relações da universidade com os vários setores da sociedade, marcadas pelo diálogo e pela troca de saberes, ou seja, pela superação da ação de levar o conhecimento à sociedade como era entendida a extensão até a década de 1980. A *interdisciplinaridade e interprofissionalidade* orienta a combinação entre especialização e visão do todo para que a extensão consiga apreender e trabalhar a complexidade da realidade. A *Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão* reafirma a Extensão Universitária como um processo acadêmico a partir do pressuposto de que “as ações de extensão adquirem maior efetividade se estiverem vinculadas ao processo de formação de pessoas (Ensino) e de geração de conhecimento (Pesquisa)”. O *Impacto na Formação do Estudante* orienta o enriquecimento da formação do aluno em termos teóricos, metodológicos e práticos. A diretriz *Impacto e Transformação Social* reafirma a Extensão Universitária como o mecanismo por meio do qual se estabelece a interrelação da Universidade com os outros setores da sociedade, com vistas a uma atuação transformadora. (FORPROEX, 2012, p. 16-20).

Além dessas diretrizes, a *PNEU* também enumera alguns princípios norteadores para orientar a extensão de forma mais ampla. Dentre eles, no que diz respeito à prestação de serviços, o FORPROEX reafirma que ela deve ser:

[...] produto de interesse acadêmico, científico, filosófico, tecnológico e artístico do Ensino, Pesquisa e Extensão, devendo ser encarada como um trabalho social, ou seja, ação deliberada que se constitui a partir e sobre a realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visem à transformação social (FORPROEX, 2012, p. 21).

Em uma seção dedicada às ações políticas que podem contribuir para o fortalecimento da extensão nas universidades, na *PNEU*, o Fórum propõe incrementar a articulação das ações de extensão com as políticas públicas, os movimentos sociais e os setores produtivos da sociedade (FORPROEX, 2012). O Fórum compreende que a articulação da extensão com os setores produtivos da sociedade completa o leque de articulações que possibilitam a aproximação da universidade com a realidade nacional. Assim, para o Fórum, a interação com os setores produtivos possibilitada pela extensão leva a universidade a tomar conhecimento

dos problemas, desafios e interesses dos setores interligados ao processo de acumulação e assim direciona seus esforços para contribuir com a solução de problemas ou ao atendimento de demandas desses setores (FORPROEX, 2012). O Fórum destaca que,

Ao fazer isso, a Universidade contribui diretamente para o desenvolvimento econômico do País, o qual, por sua vez, tem, em contextos democráticos, efeitos positivos na qualidade de vida da população, inclusive dos setores de renda mais baixa e dos excluídos. (FORPROEX, 2012, p. 27).

A preocupação com os setores mais vulneráveis da população também é ressaltada pelo Fórum, nesta direção, sustenta que a interação com os setores produtivos deve priorizar o compromisso com enfrentamento da exclusão e da vulnerabilidade social e o combate a todas as formas de desigualdade e discriminação e por isso destaca um foco na extensão comprometida com a economia solidária e as tecnologias sociais (FORPROEX, 2012).

O documento *Política Nacional de Extensão* de 2012 é o documento mais recente produzido pelo Fórum a tratar da prestação de serviços. Os documentos resultantes dos Encontros realizados no período de 2011 a 2017 não trouxeram questões específicas para a prestação de serviços ou que a implicassem diretamente e por isso não foram abordados ao se discutir as ações do FORPROEX.

Por fim cabe ressaltar que os parâmetros estabelecidos pelo Fórum em seus diversos documentos têm por finalidade orientar as questões relativas à extensão nas universidades. No documento *Política Nacional de Extensão* de 2012, o Fórum afirma que seus parâmetros,

[...] não prejudicam a autonomia das instâncias de deliberação superior das Universidades Públicas, especificamente a do Conselho Universitário, Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (ou órgão similar), e [...] não contrariam decisões já formalizadas em Estatuto, Regimento Geral, Plano de Desenvolvimento Institucional, resoluções etc. (FORPROEX, 2012, p. 25).

A UFMG é uma instituição bastante atuante no FORPROEX e também signatária do *Política Nacional de Extensão*. Por este motivo, espera-se encontrar nessa instituição a implementação de suas proposições. Busca-se neste trabalho verificar como a prestação de serviços extensionista é desenvolvida na UFMG e em que medida expressa ou se distancia das perspectivas preconizadas pelo FORPROEX. Antes de prosseguir na discussão da extensão e da prestação de serviços na UFMG será abordado o destaque dado à inovação e o que isso poderá trazer de mudanças para a extensão praticada na instituição.

3.5. O inovacionismo: a concentração da prestação de serviços para o desenvolvimento do setor produtivo

As normas que regulamentam o setor de ciência, tecnologia e inovação no Brasil, que serão analisadas adiante, são relevantes para o estudo desenvolvido nesta dissertação por constituírem mediações importantes para uma maior aproximação da universidade com o setor produtivo por meio da prestação de serviços. As instituições universitárias vêm respondendo à regulamentação nacional desse setor com a produção de novas normas internas e/ou reedição e atualização de normas já existentes visando orientar a participação de servidores da instituição, prioritariamente os servidores docentes, em trabalhos no espaço físico e nas instalações da universidade, como também fora da universidade, com a possibilidade de remuneração.

As medidas propostas para o setor de ciência, tecnologia e inovação indicam para as universidades um esforço concentrado para uma maior produção de inovação e tecnologia. Essa não seria uma função nova das universidades, mas, mais recentemente, passaram a ter incentivos diferenciados para a promoção da inovação. Em decorrência disso, indaga-se se tais medidas trouxeram mudanças para a extensão universitária e para a prestação de serviços na UFMG. Por isso, será analisado o *inovacionismo* com o intuito de compreender o que ele estabelece para a universidade e como poderá impactar a extensão universitária e a prestação serviços extensionista.

O *inovacionismo*¹⁴⁷ é definido “como a diretriz que postula a obtenção de inovações como objetivo primordial da pesquisa científica, entendendo-se por inovação uma invenção, quando efetivamente lançada no mercado por uma empresa” (OLIVEIRA, 2011, p. 670). O inovacionismo passou a ter centralidade em todo o mundo no contexto da economia globalizada e competitiva, exigindo um encaminhamento mais direto da pesquisa científica e do conhecimento produzido pela universidade para o mercado. Serafim (2011, p. 256) destaca que o “entendimento de que inovação tecnológica é elemento essencial no desenvolvimento econômico [...], conformou a necessidade de criação de novos padrões de financiamento, gestão e alocação de recursos” públicos para as chamadas Instituições Científicas e Tecnológicas (ICTs), nelas incluídas as universidades, a partir de uma “compreensão de que as instituições de educação superior são ferramentas prioritárias para o desenvolvimento, o

¹⁴⁷ Oliveira (2011, p. 670) comenta que o *inovacionismo* “teve sua semente plantada por Christopher Freeman em meados dos anos [19]70 do século passado, desenvolveu-se com mais vigor a partir da criação, cerca de uma década mais tarde, do conceito de “sistema nacional de inovação”, cuja paternidade também é atribuída a Freeman, e, nos anos 90, já se encontrava bem estabelecido nos países centrais”. No Brasil, essas ideias foram implantadas no início do século XXI.

progresso e a prosperidade econômica” e, portanto, “para o alcance de resultados quantitativos e vendáveis” (SERAFIM, 2011, p. 257).

Oliveira (2011, P. 671) afirma que “o inovacionismo aportou no Brasil por volta do ano 2000, porém desenvolveu-se muito rapidamente”. A ciência como motor do progresso e como fonte de oportunidades estratégicas não é algo novo, no entanto, a perspectiva trazida pelo inovacionismo modifica a relação da ciência socialmente construída, direcionada pelas necessidades e preferências nacionais para uma ciência imediatamente aplicada ao mercado para aumento da competitividade industrial e empresarial.

De acordo com Oliveira (2011) e Serafim (2011), a implementação do inovacionismo teve início em 1999 com a criação dos primeiros Fundos Setoriais de Ciência e Tecnologia¹⁴⁸. Logo em seguida, foi instituído o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação, com a publicação da Lei nº 10.168, de 29 de dezembro de 2000, cujo objetivo principal era estimular o desenvolvimento tecnológico brasileiro, mediante programas de pesquisa científica e tecnológica cooperativa entre universidades, centros de pesquisa e o setor produtivo (BRASIL, 2000).

Logo após, mas já no Governo Lula da Silva (2003-2010) foram publicadas a Lei de Inovação Tecnológica (Lei nº 10.973/2004); da Lei de Parceria Público Privada (Lei nº 11.079/2004), da Lei do Bem (Lei nº 11.196/2005); a Emenda Constitucional (EC) nº 85, de 26 de fevereiro de 2015; o Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação (Lei nº 13.243/2016), criando-se assim um conjunto de normas para fomentar a inovação no País¹⁴⁹.

Oliveira (2011, p. 672) ressalta que essas iniciativas no plano jurídico foram seguidas por iniciativas no plano econômico por meio da adoção, pelas as agências de fomento e órgãos afins dos governos federal e estaduais, de inúmeros programas de apoio à pesquisa visando à inovação e envolvendo o setor empresarial, na forma de convênios, empréstimos subsidiados, financiamentos e bolsas; e também iniciativas no plano institucional, por meio da criação de entidades, “tanto no setor público (por exemplo, as “agências de inovação” nas universidades), como no setor privado (na forma de associações empresariais, consultorias,

¹⁴⁸ Os Fundos Setoriais de Ciência e Tecnologia, criados a partir de 1999, são instrumentos de financiamento de projetos de pesquisa, desenvolvimento e inovação no País. As receitas dos Fundos são oriundas de contribuições incidentes sobre o resultado da exploração de recursos naturais pertencentes à União, parcelas do Imposto sobre Produtos Industrializados de certos setores e de Contribuição de Intervenção no Domínio Econômico (CIDE) incidente sobre os valores que remuneram o uso ou aquisição de conhecimentos tecnológicos/transfêrencia de tecnologia do exterior. (EMPRESA BRASILEIRA DE INOVAÇÃO E PESQUISA, [2018]). Disponível em <<http://www.finep.gov.br/a-finep-externo/fontes-de-recurso/fundos-setoriais/o-que-sao-fundos-setoriais>>. Acesso em 09 jun 2018.

¹⁴⁹ Fazem parte desse aparato normativo a Lei da Biossegurança (Lei nº 11.105/2005) e o Marco da Biodiversidade (Lei nº 13.123/2015), no entanto, não analisarei estas Leis neste estudo em razão das suas especificidades.

ONGs etc.)”. Além de campanhas e concursos com o intuito de instalar nas instituições públicas a “cultura da inovação”, inclusive com a designação de um “Dia Nacional da Inovação¹⁵⁰” no calendário oficial do Brasil. Para o autor “trata[va]-se, enfim, de uma enorme mobilização que [envolvia] dispêndio considerável de verbas públicas, bem como das energias intelectuais e emocionais da nação”.

A Lei de Inovação Tecnológica, Lei nº 10.973, de 02 de dezembro de 2004, dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências (BRASIL, 2004a), sendo a inovação definida como a “introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo ou social que resulte em novos produtos, processos ou serviços” (BRASIL, 2004a). A universidade, cuja pesquisa é uma de suas missões institucionais, passa a ser entendida como uma Instituição Científica e Tecnológica (ICT) e o professor universitário, recebe na Lei a denominação de pesquisador público, ou seja aquele “ocupante de cargo efetivo, cargo militar ou emprego público que realiza pesquisa básica ou aplicada de caráter científico ou tecnológico” (BRASIL, 2004a).

A Lei de Inovação Tecnológica propõe uma relação mais direta entre universidade e setor produtivo, institui os procedimentos para que isso ocorra ao direcionar a pesquisa científica para a produção de conhecimento e de tecnologias passíveis de serem aplicadas em processos de geração de produtos ou serviços (BORGES, 2011). A Lei estimula a participação das instituições científicas no processo de inovação; procura constituir um ambiente propício a parcerias entre as universidades e empresas; autoriza a incubação de empresas no espaço público; torna possível o compartilhamento de infraestrutura, equipamentos e recursos humanos, públicos e privados, para desenvolvimento tecnológico e geração de processos e produtos inovadores; autoriza o aporte de recursos orçamentários diretamente às empresas para projeto de inovação; estabelece regras para o pesquisador público desenvolver pesquisas aplicadas à inovação tecnológica (BRASIL, 2004a).

Sobre os profissionais envolvidos no processo de inovação, Borges (2011, p. 970) ressalta que a Lei “introduz mecanismos de flexibilização da atividade dos pesquisadores das universidades federais, pois permite a sua participação em projetos do setor privado, ou mesmo a criação de suas empresas, sem a perda do vínculo com a instituição federal”. Nesse sentido, a Lei traz como mecanismos de incentivo o pagamento de bolsas de estímulo à inovação; a possibilidade de pagamento ao servidor público de adicional variável, não incorporável à remuneração permanente pela atividade contratada; a participação nas receitas

¹⁵⁰ Criado pela Lei n. 12.193, de 14 de janeiro de 2010.

auferidas pela instituição de origem com o uso da propriedade intelectual e a possibilidade de licença não remunerada para a constituição de empresa de base tecnológica (BRASIL, 2004a).

Para promover a inovação, a Lei contempla também a extensão universitária, referida em seu texto como extensão tecnológica (BRASIL, 2004a), terminologia não definida na referida lei. Turra e Barreiro (2005), com base no Manual Oslo produzido pela Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE)¹⁵¹, que tem o objetivo de orientar e padronizar conceitos, metodologias e construção de estatísticas e indicadores de pesquisa de Pesquisa & Desenvolvimento (P&D) de países industrializados, considerado pelos autores como sendo um dos documentos promotores e propagadores da vinculação entre inovação e desenvolvimento econômico, definem a extensão tecnológica como um conjunto de ações que conduzam à identificação, absorção e à implementação de tecnologias, mesmo aquelas conhecidas e estabelecidas, provendo o cliente, de informações técnicas, de serviços e de recomendações na forma de programas considerado úteis, para a promoção da inovação tecnológica, principalmente, em micro, pequenas e médias empresas.

Isaac *et al* (2012), afirmam que esse foi o conceito adotado pelo Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT) no Sistema Brasileiro de Tecnologia, que tem como um dos eixos a extensão tecnológica. O conceito adotado pelo MCT indica o trabalho de consultoria e assessoria como extensão tecnológica. Segundo os autores citados,

[...] O MCT, entretanto, enfatiza o modelo de extensionismo tecnológico que obrigatoriamente inclui a prospecção ou a visita técnica direta nas micro e pequenas empresas para a elaboração do diagnóstico básico, que tem como consequência imediata a proposição de soluções simples e de baixo custo; e a utilização de metodologias já reconhecidas e validadas Isaac *et al* (2012, p. 63).

Para o cumprimento às determinações da Lei de Inovação Tecnológica, que estabelece que a União deve fomentar a inovação na empresa mediante a concessão de incentivos fiscais, o capítulo III da chamada *Lei do Bem*, Lei nº 11.196, de 21 de novembro de 2005, regulamenta os incentivos fiscais para o estímulo à inovação e cria a concessão de incentivos fiscais às pessoas jurídicas que realizarem pesquisa e desenvolvimento (P&D) de inovação tecnológica. Pela *Lei do Bem*, as agências de fomento de Ciência e Tecnologia (C&T) podem remunerar pesquisadores mestres e doutores envolvidos em atividades de inovação nas empresas. Outra contribuição no sentido de operacionalização das universidades como ICT é apontada por Borges (2011) com a publicação da Lei da Parceria Público-Privada, Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que regula os processos de licitação e contratação de

¹⁵¹ OCDE - Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento. Manual Oslo, 1987.

parceria público-privada na administração pública, tendo em vista que essa Lei fornece a regulação normativa e legislativa para a celebração de contratos de parcerias entre as instituições universitárias e o setor privado.

Apesar dos incentivos, corroborando a discussão de nas economias periféricas, como as economias latino-americanas, o Estado brasileiro tem arcado com a maior parte dos recursos para a inovação, a esse respeito Oliveira (2011, p. 673) aponta que “na média dos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), os recursos privados giram em torno de 69% do total; no Brasil, 47%”¹⁵².

Uma presença ainda maior do Estado no incentivo à Inovação é proposta na Emenda Constitucional (EC) nº 85, de 26 de fevereiro de 2015, que reforça a atuação do Estado no campo da Ciência e da Tecnologia, ao inserir no texto constitucional o dever estatal na promoção da Inovação e determinar ao Estado a adoção de políticas públicas destinadas a promover e incentivar, além do desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a Inovação.

Na sequência da EC nº 85/2015 é aprovada a Lei nº 13.243/2016, conhecida como Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação, que dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação e altera 09 (nove) Leis anteriores para sua implementação¹⁵³ com o objetivo de unificar os conceitos na legislação; flexibilizar regras de compras e contratos por pesquisadores, universidades ou empresas; desburocratizar o acesso a equipamentos e insumos; aumentar a liberdade para a atuação dos pesquisadores; reforçar o incentivo às parcerias das universidades com empresas; ampliar o investimento público e os incentivos às empresas interessadas em promover a inovação (BRASIL, 2016).

O ANDES-SN (2017) ressalta que, como as mudanças pretendidas pelos proponentes do “Marco legal” contrariavam a CRFB de 1988 foi promulgada a EC nº 85/2015, que introduziu no texto constitucional o “conceito de inovação” ao lado do binômio Ciência e Tecnologia. Essa EC alterou os artigos 218 e 219 da Constituição de 1988 e estendeu o financiamento público de Ciência e Tecnologia para a “inovação nas empresas” e criou a

¹⁵² Oliveira (2011) oferece mais detalhes estatísticos sobre o processo de inovação no Brasil.

¹⁵³ São elas: a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, a Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, a Lei nº 12.462, de 4 de agosto de 2011, a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei nº 8.010, de 29 de março de 1990, a Lei nº 8.032, de 12 de abril de 1990, e a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, nos termos da Emenda Constitucional nº 85, de 26 de fevereiro de 2015 (BRASIL, 2015).

possibilidade de compartilhamento de pessoal, recursos financeiros e materiais do setor público com o privado. (ANDES-SN, 2017).

O *Marco Legal* incluiu cinco incisos ao Art. 2º da Lei de Inovação, que trata dos conceitos. O inciso XII do Art. 2º introduziu um conceito para a extensão tecnológica, que passa a ser regulamentada como “atividade que auxilia no desenvolvimento, no aperfeiçoamento e na difusão de soluções tecnológicas e na sua disponibilização à sociedade e ao mercado” (BRASIL, 2015). O *Marco* destina às ICTs a responsabilidade na promoção de políticas de inovação, inclusive as diretrizes e os objetivos para “a extensão tecnológica e prestação de serviços técnicos” (BRASIL, 2016). Outro incentivo reforçado pelo *Marco Legal* é a possibilidade da concessão de bolsas

[...] de estímulo à inovação no ambiente produtivo, destinadas à formação e à capacitação de recursos humanos e à agregação de especialistas, em ICTs e em empresas, que contribuam para a execução de projetos de pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação e para as atividades de extensão tecnológica, de proteção da propriedade intelectual e de transferência de tecnologia. (BRASIL, 2016, ART. 21-A).

O programa de inovação tecnológica proposto pelo Estado brasileiro tem sido criticado por promover uma mercantilização da ciência a medida que envolve uma estreita associação entre ela e setor produtivo (OLIVEIRA, 2011). Porém, não somente a pesquisa passa a ser direcionada para esse fim, mas também a extensão universitária, que recebe o encargo de auxiliar o desenvolvimento e a implementação da inovação nas empresas. Como observou Borges (2015, p. 963), esse processo introduz a “emergência de novas articulações entre o público e o privado nesse campo”.

Conforme sustenta o ANDES-SN (2017), apesar dos esforços realizados pelo Estado em direção à inovação, nas empresas, a inovação tem sido vista equivocadamente como compra de equipamentos e instrumentos, bens de capital, que aumentam a produtividade e o lucro imediatos ao invés de trazer vantagens competitivas de médio e longo prazos. Essa questão também é apontada por Oliveira (2011, p. 673), ao ressaltar que “uma parte substancial do que se conta como inovação implementada corresponde à aquisição de máquinas, equipamentos, softwares etc., não à criação propriamente dita de inovações, fruto de atividades internas de P&D”.

Para concluir, é possível apontar que o inovacionismo, sob o objetivo de fomentar a participação direta da universidade no desenvolvimento econômico e na competitividade da

indústria e das micro e pequenas e médias empresas brasileiras, direciona um enorme esforço dessas instituições ao mercado e à concorrência capitalista.

Além das iniciativas e regulamentação no âmbito Federal, também é importante destacar que o Governo do Estado de Minas Gerais, como analisado por Silva Junior (2017), vem estabelecendo um conjunto de ações complementares às políticas de CT&I para desenvolver a indústria mineira, inclusive com a aprovação da Lei Mineira de Inovação, Lei nº 17.348 de 17 de janeiro de 2008, que dispõe sobre o incentivo à inovação tecnológica em Minas Gerais e busca promover medidas de fomento à pesquisa científica e tecnológica, capacitação e competitividade para o desenvolvimento industrial do Estado, o que representa uma soma de esforços para os objetivos propagados de inovação e competitividade.

Para a extensão universitária, as normas apenas ressaltam o velho carácter de prestação de serviços de maneira ampla em um esforço direcionado para o setor produtivo. Apesar de manter o antigo *status* da extensão, a flexibilização do trabalho e os incentivos permitidos para os profissionais genericamente chamados de pesquisadores públicos, que escondem também o carácter de consultores e assessores empresariais, acaba permitindo que a prestação de serviços se desenvolva livremente no cotidiano universitário.

Assim, a inovação pode impactar a prestação de serviços extensionista por facilitar mecanismos para que os professores universitários desenvolvam projetos autônomos e usufruam de remuneração extra, além de facilitar os processos de captação de recursos públicos e privados, seja pelas possibilidades de compra e venda de produtos e de serviços e assessorias diretamente no mercado. Ela traz uma permissão para que o pesquisador docente se torne um empreendedor que é remunerado de acordo com a importância do seu empreendimento no mercado. Essas proposições têm se sido expressadas nas normas internas da universidade quanto à extensão e à prestação de serviços? Essa questão será discutida no capítulo seguinte.

3.6. Considerações finais do capítulo

Nesse capítulo, evidenciei as ideias elaboradas, divulgadas e fomentadas pelos organismos internacionais para a educação superior, cujas premissas procuraram colocar a universidade a serviço do mercado, favorecendo o setor produtivo e buscando recursos para o seu próprio financiamento e, por isso, produziram impactos na prestação de serviços. Foram também demonstradas as principais políticas educacionais para educação superior e para a universidade implementadas a partir dos anos de 1990. Mesmo com foco na universidade

pública, este capítulo trouxe as políticas que impactaram na educação superior de modo geral com o intuito de compreender o contexto de transformações da educação superior a partir das orientações neoliberais para o Estado e as políticas públicas.

Foi dado destaque à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, com os seus aspectos regulamentadores da universidade pública, a introdução da flexibilização do sistema de educação superior, a ênfase na avaliação e a ênfase na prestação de serviços pela educação superior, corroborando e abrindo campo para uma função que tem ganhado bastante preponderância na universidade. A LDBEN de 1996 reafirmou a finalidade da extensão de propagadora do conhecimento produzido pela universidade e enfatizou ainda a finalidade de prestar serviços da educação superior. Neste sentido, considero que a LDBEN/1996 não representou avanço sobre as práticas identificadas na história, nem proporcionou clareza conceitual ou teórica sobre a extensão.

Também se buscou evidenciar três grandes mediações para a prestação de serviços na universidade: (i) as análises acerca da crise das instituições universitárias, destacando suas motivações e consequências, constituindo-se material crítico que analisa as consequências das políticas formuladas e sua implementação nas universidades públicas; (ii) a atuação do FORPROEX, que procura firmar conceitos e significados para extensão Universitária como uma dimensão acadêmica, indissociada do ensino e da pesquisa, responsável pelo diálogo e pela relação da Universidade com a sociedade, buscando uma relação de reciprocidade e de aprendizado mútuo, de superação de uma concepção de que a Extensão Universitária seria simplesmente um conjunto de processos de disseminação de conhecimentos acadêmicos por meio de cursos, conferências ou seminários e de prestações de serviços orientados pela lógica da assistência ou do comércio, colocando-os como atividades acadêmicas; (iii) as alterações trazidas pelas políticas de inovação, denominadas pelo termo Inovacionismo, que podem trazer mudanças para a extensão universitária e reforçar o caráter de prestação de serviços, com um foco muito específico, o de prestar consultoria e assessorar as empresas, as indústrias e outros integrantes do setor produtivo para a inclusão de novas tecnologias e melhoria de processos e produtos. O Inovacionismo regulamenta um outro modo de interação da *intelligentsia*¹⁵⁴ universitária com o setor produtivo, por meio não só de assessorias e consultorias, como também por meio de pesquisas aplicadas e desenvolvimento de produtos e

¹⁵⁴ De acordo com o dicionário Priberam da língua portuguesa, a palavra *intelligentsia* devira do Russo e refer-se é usualmente refere-se ao conjunto de intelectuais de um país ou de uma região. Disponível em Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [online], 2008-2013 <<<https://www.priberam.pt/dlpo/intelligentsia>>>. Acesso em 26 jun. 2018.

tecnologias, passíveis de serem realizados pelos servidores da universidade não apenas dentro da instituição, mas também no próprio ambiente produtivo.

A inovação constitui novas mediações para a relação da universidade mais diretamente com o setor produtivo, com uso de pessoal e de instalações, e engloba inclusive a extensão na perspectiva dessa relação, uma extensão tecnológica que, na relação da universidade com a empresa, presta assessoria para melhorar seus processos e produtos.

No capítulo seguinte, abordarei o contexto da prática buscando compreender como a UFMG implementa esse conjunto de demandas a partir da análise da regulamentação interna da prestação de serviços extensionista.

CAPÍTULO 04 – POLÍTICAS DE PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS NA UFMG: GESTÃO E REGULAMENTAÇÃO INTERNA

Este capítulo aborda a política institucional da UFMG para a extensão universitária e para a prestação de serviços, a partir das normas que a instituição produz e institui para essas ações. Dessa forma, espero expor o lugar da extensão universitária e da prestação de serviços nas normas, os conceitos e as definições, além do modo como a universidade desenvolve a sua política de extensão e de prestação de serviços.

Para isso, foram pesquisados um conjunto de documentos e fontes de informações da universidade, como: o Estatuto e o Regimento Interno da Universidade; o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); as Resoluções complementadores do Conselho Universitário e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão; as Resoluções da Câmara de Extensão; informações produzidas pela Pró-Reitoria de Extensão, como o manual de orientações para registro das ações de extensão e as informações disponibilizadas nos sítios eletrônicos da PROEX; e, por fim, as resoluções produzidas pelas unidades acadêmicas para normatização da prestação de serviços em seu âmbito.

O foco é a regulamentação da prestação de serviços veiculada por meio da extensão, no entanto, no tratamento da empiria desse estudo foi necessário abordar outras formas de se prestar serviços pela universidade – aquelas ligadas às recentes políticas para a Ciência, Tecnologia e Inovação Tecnológica (CT&I) – julgadas importantes, tanto pelo fato de suas possíveis influências diretas ou indiretas na extensão, quanto em razão do compromisso com a apreensão dos aspectos contextuais mais amplos relativos ao tema da pesquisa, qual seja, a prestação de serviços pelas IFES.

Por último, é importante ressaltar que, no contexto desta pesquisa e tendo em vista o percurso metodológico adotado, evidencia-se neste capítulo o *contexto da prática* das políticas, definido como o local “onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde essa produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (BALL E BOWE, 1992, *apud* MAINARDES, 2006, p. 53).

4.1. A Universidade Federal de Minas Gerais: breve histórico e forma de organização atual

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) é uma Autarquia Federal de regime especial¹⁵⁵, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), integrante do Sistema Federal de Educação Superior desde 1949. Essa instituição, no entanto, foi criada em 07 de setembro de 1927, por meio da Lei Estadual nº 956, como uma instituição privada subsidiada pelo Estado de Minas Gerais, a partir da reunião de quatro escolas de ensino superior existentes em Belo Horizonte: a Faculdade Livre de Direito de Minas Gerais (criada em Ouro Preto em 1882 e transferida para a nova capital em 1898), a Escola Livre de Odontologia e Farmácia (1907), a Escola de Engenharia (1911) e a Faculdade de Medicina (1911). Inicialmente, denominada Universidade de Minas Gerais (UMG), a instituição permaneceu na esfera estadual até 1949, quando foi federalizada por meio da Lei Federal nº 971, de 16 de dezembro de 1949. A denominação atual, no entanto, foi adotada apenas em 1965, com a Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965, que instituiu a qualificação “Federal” seguida do nome do Estado para as Universidades e Escolas Técnicas vinculadas ao MEC (OLIVEIRA, 2014; SILVA JUNIOR, 2017).

Na segunda metade dos anos de 1940, a UMG foi ampliada com a incorporação de escolas livres criadas em Belo Horizonte: a Escola Livre de Arquitetura, em 1946, e as Escolas Livres de Filosofia, Ciências e Letras e de Ciências Econômicas e Administrativas, em 1948. Em 1949, à época da federalização, essas Escolas já haviam sido integradas à Universidade. Depois, novas unidades acadêmicas e novos cursos foram criados e incorporados à instituição como parte de um processo de expansão da Universidade (PEIXOTO, 2006). Surgiram, sucessivamente, a Escola de Enfermagem (1950), a Escola de Veterinária (1961), o Conservatório Mineiro de Música (1962) e as Escolas de Biblioteconomia (1962), Belas-Artes (1963) e Educação Física (1969) (OLIVEIRA, 2014, SILVA JÚNIOR, 2017).

Até o início dos anos de 1960, a UFMG seguia o padrão imposto pelo Estatuto das Universidades de 1931 que assegurava a autonomia e a independência das Faculdades¹⁵⁶. Em

¹⁵⁵ Uma autarquia em direito administrativo é uma entidade autônoma, auxiliar e descentralizada da administração pública, porém fiscalizada e tutelada pelo Estado, com patrimônio próprio, cuja finalidade é executar serviços de natureza estatal. Já uma autarquia de regime especial é toda instituição cuja lei instituidora conferiu privilégios específicos para o pleno desempenho das suas finalidades, inclusive maior autonomia comparativamente às autarquias comuns.

¹⁵⁶ Peixoto (2006) e Silva Junior (2017) relatam que, em sua criação, a UMG constituía um projeto de universidade que ia além da formação profissional, ela buscava valorizar a cultura local mineira e buscava também a produção de novos conhecimentos pelo estímulo à cultura científica. Peixoto (2006) destaca que, no entanto, no período de grande centralização do poder que se instalou no país a partir de 1930, tornou-se impossível dar prosseguimento à construção da concepção de universidade pretendida pela UMG desde os seus anos iniciais. Peixoto (2006) retrata que em 21 de novembro de 1930, o Ministro Francisco Campos determinou a intervenção Federal na Universidade, e em 30 de dezembro de 1930, por meio do Decreto

1964, com a posse do Reitor Alúcio Pimenta (1964-1967), dá-se início a um processo de reforma institucional e acadêmica da Universidade no sentido de uma maior integração e articulação entre as Faculdades e Escolas Superiores (SILVA JÚNIOR, 2017). A reforma buscava dotar a reitoria de maior poder de articulação e integração interna da universidade e buscava promover uma revisão da relação da instituição com a sociedade no sentido de atribuir uma maior participação no contexto do desenvolvimento nacional e regional (PEIXOTO, 2006; SILVA JÚNIOR, 2017).

Com a reforma institucional da universidade, Maria do Carmo Peixoto (2006, p. 105) aponta que “a reitoria passa a assumir papel centralizador, em contraposição ao que caracterizava o quadro então predominante nas universidades brasileiras, em que a administração e a tomada de decisões se encontravam nas mãos das escolas e faculdades”.

A administração central da universidade, que antes era composta somente pela Reitoria e pelo Conselho Universitário, passou a ser composta pelo Conselho Universitário, pelo Conselho de Pesquisa e pelo Conselho de Pós-Graduação, pela Coordenação de Graduação e pela Coordenação de Extensão, além de uma Comissão de Planejamento e Desenvolvimento, uma Coordenação das Bibliotecas e uma Coordenação do Setor Estudantil (PEIXOTO, 2006).

Quanto às questões acadêmicas, Peixoto (2006, p. 104) destaca que,

Na organização da Universidade, ainda segundo esse plano [de reforma], o ensino, a pesquisa e a extensão deveriam estar funcionalmente articulados. O primeiro, estruturado com base na separação entre as disciplinas consideradas básicas e as profissionais, enfatizando-se também o ensino das ciências básicas, de modo que todos os setores fossem incentivados, e propondo-se, para tanto, que a Universidade organizasse institutos centrais. Para a pesquisa, ressaltava-se a criação de uma mentalidade nova, interessada tanto na pesquisa pura quanto na aplicada, e na implantação de organismos que a tornassem viável institucionalmente, destacando-se entre eles, os cursos de pós-graduação. A extensão deveria ser resultado necessário da Universidade, ao se colocar a serviço da comunidade, modernizando-a e desenvolvendo-a, fortemente associada, portanto, à ideia de aplicação social numa universidade criadora de saber, de técnicas, ou re-criadora, ao adaptar o saber aprendido às condições locais. (PEIXOTO, 2006, p. 104).

Em sua organização a UFMG propunha a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão e a criação de institutos centrais para o ensino das ciências básicas; o incentivo à

19.547, a UMG teve a autonomia didática cassada. A intervenção Federal se prolongou até abril de 1931, quando foi nomeado um novo reitor, escolhido por lista tríplice. A autora destaca que o ato autoritário da intervenção significou uma afronta à autonomia da Universidade e com a aprovação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931), que estabeleceu um modelo único de funcionamento para as universidades, a UMG teve de se adequar.

pesquisa básica e aplicada; a implantação de cursos de pós-graduação; e a extensão como função orgânica da universidade, a serviço da comunidade com o objetivo de desenvolvê-la.

O movimento de reforma institucional da UFMG antecedeu a Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540/68). Após a publicação da Lei de 1968, a Faculdade de Filosofia da Universidade foi reestruturada e outras Faculdades e Institutos foram criados. Surgiram assim a atual Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas; a Faculdades de Letras; a Faculdade de Educação; e os Instituto de Ciências Biológicas, Instituto de Ciências Exatas e Instituto de Geociências, responsáveis pelo ciclo básico introduzido pela citada Lei (UFMG; 2013). Decorre também da reforma universitária de 1968, a institucionalização da atividade de pesquisa e dos cursos de pós-graduação e a criação do regime de trabalho de Dedicção Exclusiva para os docentes (UFMG, 2013).

Em suma, a reforma institucional da UFMG conduzida pelo Reitor Aluísio Pimenta e a reforma universitária de 1968 deram as feições e a organização administrativa que a universidade ainda pratica.

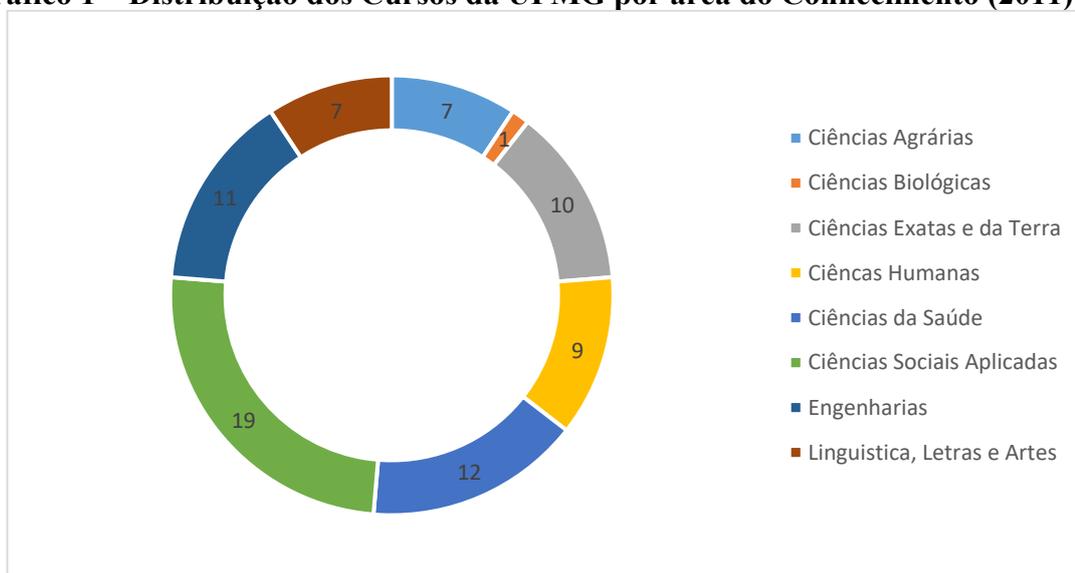
A UFMG possui hoje 20 unidades acadêmicas de ensino superior e duas unidades especiais. As Unidades Acadêmicas são: Escola de Arquitetura (EA), Escola de Belas Artes (EBA), Escola de Ciência da Informação (ECI), Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO), Escola de Enfermagem (ENF), Escola de Engenharia (EE), Escola de Música (MUS), Escola de Veterinária (VET), Faculdade de Ciências Econômicas (FACE), Faculdade de Direito (DIR), Faculdade de Educação (FaE), Faculdade de Farmácia (FAFAR), Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH), Faculdade de Letras (FALE), Faculdade de Medicina (MED), Faculdade de Odontologia (FO), Instituto de Ciências Agrárias (ICA), Instituto de Ciências Biológicas (ICB), Instituto de Ciências Exatas (ICEX) e Instituto de Geociências (IGC). As Unidades Especiais são: Hospital das Clínicas (HC), Escola de Educação Básica e Profissional (EBAP), que é constituída pelo Centro Pedagógico (CP), Colégio Técnico (CT) e Teatro Universitário (TU).

A Universidade possui 03 *campi*: o *campus* Pampulha, onde está localizada a maior parte das unidades acadêmicas e também a Reitoria da Universidade, o *campus* Saúde, onde estão localizadas a Escola de Enfermagem, a Faculdade de Medicina e o Hospital Universitário (Hospital das Clínicas), o *campus* ICA, em Montes Claros – MG, onde está localizado o Instituto de Ciências Agrárias. Duas unidades acadêmicas da Universidade estão localizadas em Belo Horizonte, mas fora dos dois *campi* mencionados, a Escola de Arquitetura e a Faculdade de Direito. Outros órgãos como o Centro Cultural, o Conservatório de Música e o Museu de História Natural e Jardim Botânico não estão localizados nos

referidos *campi*. A Universidade também conta com órgãos situados nas cidades de Diamantina¹⁵⁷, Tiradentes¹⁵⁸ e Pedro Leopoldo¹⁵⁹ (UFMG, 2018).

Segundo informações divulgadas pela UFMG em 2013, a Universidade oferece 76 cursos de graduação distribuídos em todas as áreas do conhecimento, Sendo que 27 desses cursos foram criados nos últimos 10 anos e no âmbito do Reuni¹⁶⁰, 16 cursos são ofertados no período noturno e 05 são ofertados na modalidade de Educação à Distância (EaD). Na pós-graduação *stricto sensu*, são 72 programas, com 62 cursos de doutorado e 72 cursos de mestrado (UFMG, 2013).

Gráfico 1 – Distribuição dos Cursos da UFMG por área do Conhecimento (2011)



Fonte: PDI, UFMG, 2013.

Em 2017, a UFMG contabilizava 48.949 discentes, sendo 33.242 alunos da graduação nas modalidades presencial e a distância, 14.013 alunos de pós-graduação e 1.694 alunos da educação básica e profissionalizante. O quadro de docentes é composto por 2.818 docentes no magistério superior e 111 docentes no magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

¹⁵⁷ Museu Casa da Glória, vinculada ao Instituto de Geociências da UFMG, que desenvolve atividades de pesquisa, ensino e extensão promovidas pela Universidade, nas áreas de geologia, turismo e cartografia cultural e histórica. Disponível em <<<https://ufmg.br/a-universidade/apresentacao/ufmg-e-a-cidade/diamantina>>>. Acesso em 17 jun 2018.

¹⁵⁸ Campus Cultural UFMG em Tiradentes, integrado pelo Museu Casa de Padre Toledo, pela Casa de Cultura, pela Biblioteca e Centro de Estudos sobre o Século 18. O Campus Cultural UFMG na cidade promove atividades de arte e cultura, por meio de projetos de ensino, de pesquisa, de extensão e de cooperação com instituições públicas e privadas de Tiradentes e de outras cidades da região. Disponível em <<<https://ufmg.br/a-universidade/apresentacao/ufmg-e-a-cidade/tiradentes>>>. Acesso em 17 jun 2018.

¹⁵⁹ Centro de Produção Sustentável Fazenda Modelo Pedro Leopoldo, vinculada à Escola de Veterinária da UFMG. Disponível em <<https://vet.ufmg.br/fazendas/exibe/1_20070314111050>> Acesso em 17 jun 2018.

¹⁶⁰ Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo governo federal por intermédio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

(EBTT). Os Técnicos e Administrativos em Educação somam 4.299 profissionais. Esses dados estão disponíveis no sítio eletrônico dessa universidade (UFMG, [2017]).

A UFMG se destaca entre as universidades Brasileiras: é a maior de Minas Gerais e a terceira maior do Brasil, de acordo com o Ranking Universitário Folha. Destaca-se na América Latina com a 12^a posição do *ranking Nature Global Index Latin America*, a 6^a posição no *ranking US News Latin America* e a 11^a posição no *ranking QS Latin America*. Mundialmente, ocupa a 316^o posição no *ranking US News World* e a posição 551^o do *ranking QS World*¹⁶¹ (UFMG, [2017]).

4.1.1. A forma de organização atual da UFMG e o lugar da extensão

A organização da UFMG está definida em seu Estatuto, aprovado pela Resolução nº 04/1999, de 04 de março de 1999, do Conselho Universitário; pelo Parecer nº 552/1999, da Câmara de Educação Superior do Conselho Federal de Educação e pela Portaria MEC nº 1001/1999, que homologou o Estatuto. Esse Documento rege os princípios, os fins, a organização institucional, a estrutura das unidades acadêmicas¹⁶², e demais parâmetros para o funcionamento da Universidade.

As atividades comuns das unidades e demais órgãos da Universidade estão definidas pelo Regimento Geral da Universidade, a Resolução Complementar nº 03/2012, de 27 de novembro de 2012, do Conselho Universitário, que complementa e normatiza as disposições estatutárias e rege as disposições básicas sobre as atividades comuns nos planos didático-científico, administrativo, financeiro, patrimonial e disciplinar.

A UFMG organiza-se pelos órgãos de deliberação superior – o Conselho Universitário e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE); pelos Órgãos da Administração Central, que incluem a Reitoria com seus órgãos integrantes; e pelas Unidades de Ensino, Pesquisa e Extensão, que incluem as Unidades Acadêmicas e Unidades Especiais¹⁶³, nessa ordem hierárquica.

Dos órgãos de deliberação superior, tem-se o Conselho Universitário, que é o órgão máximo de deliberação da Universidade, incumbido de formular a política geral da Instituição nos planos acadêmico, administrativo, financeiro, patrimonial e disciplinar (UFMG, 1999); e

¹⁶¹ Disponível em << https://www.ufmg.br/conheca/nu_index.shtml>>. Acesso em 06 jul 2017.

¹⁶² As denominadas *Unidades Acadêmicas* são consideradas, nos termos do Estatuto, como um estabelecimento de ensino que possui sede e estrutura administrativa própria, realizam atividades de pesquisa e de extensão e oferecem curso superior que resulta na concessão de diploma de graduação.

¹⁶³ As Unidades Especiais realizam igualmente atividades de ensino, pesquisa e extensão, mas não conferem diploma de graduação.

o Conselho de Ensino, Pesquisa, e Extensão (CEPE), que é o órgão técnico de supervisão e deliberação superior em matéria de ensino, pesquisa e extensão (UFMG, 1999), com a incumbência de “estabelecer as diretrizes do ensino, da pesquisa e da extensão na universidade” (UFMG, 1999, Art. 17º).

Para o cumprimento das suas finalidades, o CEPE conta com as Câmaras Acadêmicas de Graduação, de Pesquisa, de Pós-Graduação e de Extensão, que detém competência deliberativa auxiliar em sua matéria específica (UFMG, 1999, Art. 18, § 2º). Essas Câmaras são presididas pelos respectivos Pró-Reitores de cada área e são integradas pelos conselheiros integrantes do CEPE, eleitos pelo Plenário dentre seus membros (UFMG, 1999, Art. 18, inciso III).

A Administração Central é composta pela Reitoria e seus órgãos integrantes, as Pró-Reitorias acadêmicas de cada área (Graduação, Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão), que dão consequência às decisões do Conselho Universitário e do CEPE.

A gestão política e administrativa central da extensão universitária¹⁶⁴ é atribuição regimental da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), sob a supervisão da Câmara de Extensão, que acompanha a implementação das políticas gerais de extensão definidas no âmbito do CEPE. A Câmara de Extensão acompanha, normatiza e delibera acerca do desenvolvimento das ações de extensão, examina o orçamento da PROEX e pronuncia-se sobre a assinatura de convênios, acordos, contratos e etc.

A política institucional de extensão na Universidade e as linhas de atuação da PROEX¹⁶⁵ são definidas pelas disposições estatutárias e regimentais, pelos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) e pelas resoluções complementares e normas gerais aprovadas e acompanhadas pelo Conselho Universitário e pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e pelo trabalho dos Pró-Reitores de Extensão¹⁶⁶.

As Unidades Acadêmicas, por sua vez, são administradas pela Congregação da Unidade e pela Diretoria. A Congregação que é o órgão de deliberação superior da unidade, ao qual compete supervisionar a política de ensino, pesquisa e extensão em seu âmbito

¹⁶⁴ Compreendi por gestão da extensão universitária, o processo interativo que orienta a dinâmica de funcionamento da extensão na instituição, que envolve o planejamento, a organização de recursos, a coordenação e o controle das atividades (CUNHA, GUIMARÃES, 2013).

¹⁶⁵ A PROEX foi originalmente criada em 1969, quando a extensão foi situada no mesmo patamar do ensino e da pesquisa na estrutura organizacional da Instituição. Nos dois anos anteriores à criação da PROEX, o acompanhamento das atividades de extensão da universidade era realizado pela Coordenação de Extensão, instituída pela reforma institucional realizada em 1967 e vinculada à Administração Central. Antes dela, o acompanhamento dessas atividades era realizado pelo Conselho de Extensão, criado em 1932 pelo Conselho Universitário, por recomendação do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, para integrar a Coordenação de Ensino e Pesquisa da Universidade.

¹⁶⁶ São os Pró-Reitores quem participam do FORPROEX.

(UFMG, 1999, art. 40). As Unidades podem se organizar de formas diversas para contemplar as estruturas de nível hierárquico inferior a elas, sendo o departamento a menor estrutura possível, pelas disposições estatutárias. O Departamento é o órgão de lotação de professores para objetivos comuns de ensino, pesquisa e extensão, sendo de sua responsabilidade a oferta de atividades acadêmicas curriculares (UFMG, 1999, art. 38, §2º).

A estrutura departamental é predominante nas Unidades Acadêmicas da UFMG, exceto na Faculdade de Letras (FALE) e no Instituto de Ciências Agrárias (ICA), que não estão organizados por departamentos. Todas as unidades acadêmicas que possuem departamentos têm Câmaras Departamentais, que são os órgãos colegiados de deliberação e acompanhamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão dos docentes a ele vinculados.

A coordenação didática de cada curso de Graduação, Mestrado e Doutorado é exercida por um Colegiado de Curso, ao quais estão vinculados os estudantes de cada curso. A organização e a gestão das atividades de extensão nas unidades da UFMG estão a cargo de cada diretoria de unidade acadêmica, unidade especial ou unidade administrativa que realizam atividades de extensão.

Por recomendação da Câmara de Extensão¹⁶⁷, as unidades da UFMG que realizam atividades de extensão devem ser dotadas de um Centro de Extensão (CENEX) ou órgão equivalente, com estrutura administrativa e um coordenador para, com o apoio da PROEX, coordenar, induzir, apoiar e articular as ações de extensão no âmbito de cada unidade da UFMG (PROEX, 2010). Segundo informações disponibilizadas no sítio eletrônico da PROEX, a UFMG possui 26 CENEX¹⁶⁸. O CENEX de cada unidade é o órgão responsável por fazer a auditoria do registro da ação de extensão no sistema de informação da universidade, aprová-lo, reprová-lo, ou recomendar complementações, sempre após as ações de extensão propostas terem sido aprovadas pelos órgãos colegiados competentes. Os CENEX, apesar de manterem diálogo com a PROEX, são vinculados à diretoria da unidade acadêmica pertencentes e compõem parte de sua estrutura organizacional.

¹⁶⁷ Em 2002, a Câmara de Extensão expediu a resolução nº 01, de 03 de outubro de 2002, com recomendações para a organização dos Centros de Extensão nas Unidades Acadêmicas.

¹⁶⁸ Em ordem alfabética, são eles: Biblioteca Universitária, Centro Pedagógico, Colégio Técnico, Escola de Arquitetura, Escola de Belas Artes, Escola de Ciência da Informação, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Escola de Enfermagem, Escola de Engenharia, Escola de Música, Escola de Veterinária, Faculdade de Ciências Econômicas, Faculdade de Direito, Faculdade de Educação, Faculdade de Farmácia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de Letras, Faculdade de Medicina, Faculdade de Odontologia, Hospital das Clínicas, Instituto de Ciências Agrárias – ICA, Instituto de Ciências Biológicas – ICB, Instituto de Ciências Exatas – ICEX, Instituto de Geociências – IGC, Museu de História Natural e Jardim Botânico, Teatro Universitário. Disponível em <<<https://www2.ufmg.br/proex/Proex/Cenex>>>. Acesso em 23 jun 2018.

Em suma, a estrutura organizacional da Universidade combina centralização e descentralização das esferas de decisão, tomadas sempre por órgãos colegiados, respeitada a hierarquia institucional. O modo como esses órgãos atuam na regulamentação e no controle da extensão universitária e da prestação de serviços será abordado na sequência deste capítulo.

4.1.2. O Sistema de registro da Extensão

Uma das frentes preponderantes de atuação da PROEX da gestão política e administrativa da extensão na UFMG consiste na institucionalização da extensão, ou seja, nos esforços para o seu reconhecimento e a sua valorização formal na Instituição, posição que pode ser apreendida com “a adesão dos atores envolvidos às normas, à legislação e a valores partilhados” no âmbito institucional (CUNHA, GUIMARÃES, 2013, p. 128). Com vistas à institucionalização, a PROEX tem dedicado esforços para a manutenção e o aprimoramento de um sistema informatizado de registro das ações de extensão universitária, justificado pela diversidade e multiplicidade das ações desenvolvidas na Universidade e pela necessidade de padronização dos registros para o seu adequado acompanhamento (CUNHA, GUIMARÃES, 2013).

Natália Oliveira (2014) destaca que um sistema informatizado de registro de ações de extensão foi desenvolvido pioneiramente pela UFMG já no início dos anos de 1990 e que,

[...] esse sistema foi aprimorado e lançado em 1993 sob a denominação de SIEX. Com esse sistema pioneiro, a Universidade adquiriu notoriedade no processo de organização da Extensão Universitária nacional, participando ativamente da construção da política no FORPROEX. Na gestão da Proex (2002/2006), o SIEX foi aberto para todo o país e transformou-se em SIEX Brasil, passando a ser utilizado por 37 instituições brasileiras de ensino superior, sob a gestão da UFMG. (OLIVEIRA, 2014, p. 184).

No entanto, a manutenção do SIEX Brasil pela UFMG se mostrou inviável em razão do grande volume de informações que deveria processar e devido às dificuldades técnicas para a gestão do sistema nacional. Essas dificuldades levaram a Pró-Reitoria a desenvolver, a partir de 2007, um novo sistema em substituição ao SIEX/Brasil, resultando no atual Sistema de Informação da Extensão da UFMG (SIEX/UFMG), lançado em 2009 para uso exclusivo da Universidade (OLIVEIRA, 2014).

Edite Cunha e Marília Guimarães (2013, p. 132) apontam que a finalidade do Sistema de Informação da UFMG “é propiciar suporte à gestão da extensão, e visa ao cadastro e ao

gerenciamento de dados que podem ser acessados *online*, além de permitir o registro, o armazenamento e a disponibilização dos dados das ações de extensão” da universidade. Ele possibilita o registro das ações originadas nas unidades acadêmicas e permite à PROEX o acompanhamento sistemático das ações desenvolvidas, gerando informações que podem ser utilizadas para subsidiar a gestão, o fomento, a construção de indicadores de monitoramento e de avaliação, além de publicizar as ações desenvolvidas pela UFMG.

Como instrumento de gestão, o sistema foi concebido para diferentes usos e grupos de usuários, como apontam Cunha e Guimarães (2013, p. 132-133), trata-se:

[...] uma interface para docentes e técnico-administrativos registrarem suas ações de extensão; outra para os visitantes consultarem essas ações; outra para os Centros de Extensão (CENEX) aprovarem os registros dessas ações e acessarem os relatórios específicos da sua unidade; outra para a PROEX administrar o sistema e acessar os relatórios gerais.

Para o registro das ações, o Sistema possui formulários de registro próprios para cada tipo de ação de extensão: programas, projetos, prestação de serviços, cursos e eventos. Os formulários são constituídos por seis abas: descrição, equipe, parcerias, abrangência, resultados atingidos e histórico, sendo que os formulários de programas e projetos possuem uma aba adicional, a aba das ações a eles vinculadas. As ações são classificadas de acordo com as grandes áreas de conhecimento do CNPq¹⁶⁹, das áreas temáticas de extensão¹⁷⁰ definidas pelo FORPROEX com o intuito de nortear a organização e a sistematização das ações de extensão, em torno das quais podem se agrupar essas ações em respostas às necessidades da sociedade” (UFMG, [2017]), e pelas linhas de extensão¹⁷¹, que especificam e detalham os temas para a nucleação das ações de extensão com a finalidade de favorecer “os estudos e relatórios sobre a produção da extensão universitária, segundo agrupamentos, bem

¹⁶⁹ São elas: Ciências Exatas e da Terra; Ciências Biológicas; Engenharias; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas; Linguística, Letras e Artes.

¹⁷⁰ São elas: comunicação, cultura, direitos humanos, educação, saúde, tecnologia e produção, meio ambiente, trabalho e institucionalização da extensão.

¹⁷¹ São elas: alfabetização, leitura e escrita; artes cênicas; artes integradas; artes plásticas, artes visuais; comunicação estratégica; desenvolvimento de produtos; desenvolvimento regional; desenvolvimento rural e questão agrária; desenvolvimento tecnológico; desenvolvimento urbano; direitos individuais e coletivos; educação profissional; empreendedorismo; emprego e renda, endemias e epidemias; espaços de ciência; esporte e lazer; estilo de vida; fármacos e medicamentos; formação de professores (formação docente); gestão da extensão universitária; gestão do trabalho; gestão informacional; gestão institucional; gestão pública; grupos sociais vulneráveis; infância e adolescência; inovação tecnológica; jornalismo; jovens e adultos; línguas estrangeiras; metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem; mídias e artes; mídias; música; organizações da sociedade civil e movimentos sociais; patrimônio cultural, histórico, natural e imaterial; pessoas com deficiências, incapacidades e necessidades especiais; propriedade intelectual e patente; questões ambientais, recursos hídricos; resíduos sólidos; saúde animal; saúde da família; saúde e proteção no trabalho; saúde humana; segurança alimentar e nutricional; segurança pública e defesa social; tecnologia da informação; temas específicos/desenvolvimento humano; terceira idade; turismo; uso de drogas e dependência química.

como a articulação de indivíduos ou de grupos que atuam numa mesma linha” (UFMG, [2017]).

O SIEX possibilita a consulta *online* das ações de extensão pela comunidade acadêmica e também pela comunidade externa à Universidade. As consultas ao SIEX/UFMG podem ser realizadas a partir de vários filtros, de forma simultânea: período de execução, tipo de ação, membros da equipe, título ou palavras-chave, status, unidade, departamento, área temática, linhas da extensão, áreas de conhecimento, tipos de bolsa de extensão. A partir da seleção dos filtros, o sistema apresenta uma relação das ações registradas e que podem ser consultadas.

Os registros ou as atualizações dos registros são realizados pelos coordenadores das ações, que são os usuários do Sistema. Para a orientação dos usuários que registram as ações no sistema, foi elaborado um Manual de Orientações do SIEX/UFMG, disponibilizado na página eletrônica da Pró-Reitoria de Extensão na internet¹⁷².

Pelas características apontadas do Sistema, ele é um importante instrumento para a gestão da extensão na universidade, ele possibilita uma visão geral da produção da extensão (CUNHA, GUIMARÃES, 2012) e a construção de indicadores de avaliação a partir dos dados registrados (CUNHA, GUIMARÃES, 2012). As ações registradas do SIEX consistem na fonte de dados utilizada nesta pesquisa que analisa da prestação de serviços extensionista pela UFMG.

4.2. Extensão universitária e prestação de serviços na UFMG

Feitas as considerações em relação à estrutura organizacional da UFMG, descrevendo o funcionamento de seus órgãos de tomada de decisão e órgãos administrativos encarregados da extensão, será apresentado o conjunto das normas que regulamentam a extensão universitária e a prestação de serviços na Universidade. Para tanto, foi consultado o conjunto de normas da instituição descritas no quadro 4, organizadas de acordo com a hierarquia institucional.

¹⁷² O manual do SIEX reúne, além das orientações para o preenchimento dos formulários, as concepções de extensão adotadas pela PROEX e tem um carácter orientador da extensão como um todo para a universidade. O Manual do SIEX encontra-se disponível em <<<https://www2.ufmg.br/proex/Sistemas/SIEX>>>. Acesso em 17 jun 2018.

Quadro 4 – Normas que regulamentam a prestação de serviços e os cursos de extensão na UFMG

Norma	Data de expedição	Órgão expedidor	Objetivo
Estatuto da UFMG, Resolução nº 04/1999.	04 de março de 1999.	Conselho Universitário	Aprova o novo Estatuto da Universidade Federal de Minas Gerais.
Regimento Geral da UFMG, Resolução Complementar nº 03/2012.	27 de novembro de 2012	Conselho Universitário	Reedita, com alterações, a Resolução Complementar no 01/2010, de 16 de março de 2010, que aprovou o Regimento Geral da Universidade Federal de Minas Gerais.
Resolução nº 07/1995	07 de dezembro de 1995	Conselho Universitário	Regulamenta os cursos de extensão na UFMG e revoga a Resolução do CEPE nº 07/95, de 07/12/1995.
Resolução nº 10/1995	30 de novembro de 1995	Conselho Universitário	Estabelece os critérios para a prestação de serviços no âmbito da UFMG
Resolução nº 10/1997	23 de outubro de 1997	Conselho Universitário	Estabelece diretrizes para celebração de acordos, convênios, ajustes pela Universidade Federal de Minas Gerais.
Resolução nº 01/2011	11 de março de 2011	Conselho Universitário	Disciplina critérios para a participação de servidores e para a concessão de bolsas no âmbito dos projetos de ensino, pesquisa, extensão e estímulo à inovação, desenvolvidos com a colaboração das fundações de apoio da UFMG
Resolução nº 04/2018	06 de março de 2018	Conselho Universitário	Define os critérios para o compartilhamento e permissão de uso da infraestrutura e de capital intelectual da UFMG.
Resolução nº 03/2016	12 de abril de 2016	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão	Regulamenta os cursos de extensão na UFMG e revoga a Resolução do CEPE nº 07/95, de 07/12/1995.
Portaria do Reitor 88/2011	12 de dezembro de 2011	Reitoria	Regula a prestação de serviços realizada por meio de cursos de especialização na universidade
Resolução nº 01/2002	03 de outubro de 2002	Câmara de Extensão	Estabelece recomendações para a organização dos Centros de Extensão das Unidades da Universidade Federal de Minas Gerais.
Resolução nº 02/2016	26 de abril de 2016.	Câmara de Extensão	Estabelece critérios para aprovação, acompanhamento e certificação dos cursos de aperfeiçoamento.
Resolução nº 03/2016	17 de maio de 2016	Câmara de Extensão	Regulamenta a proposição, a aprovação, a certificação e o funcionamento das ações de extensão universitária.
Resolução nº 01/1996	29 de outubro de 1996	Congregação da Escola de Enfermagem	Regulamenta a prestação de serviços na Escola de Enfermagem
Resolução nº 01/2010	06 de maio de 2010	Congregação da Escola de Enfermagem	Altera a redação do artigo 12 e seu parágrafo da Resolução 01/1996, de 29 de outubro de 1996, com redação alterada pela Resolução 02/2002, de 24 de setembro de 2002, Resolução 01/2004 de 18 de maio de 2004 e Resolução 01/2005 de 20 de junho de 2005, que trata da prestação de serviços no âmbito da Escola de Enfermagem.

Resolução nº 01/2004	13 de fevereiro de 2004	Congregação da Escola de Engenharia	Estabelece os critérios para a prestação de serviços no âmbito da Escola de Engenharia da UFMG
Resolução nº 01/2013	10 de julho de 2015	Congregação da Escola de Engenharia	Reedita, com alterações, os critérios para realização de atividades de extensão remuneradas realizadas no âmbito da Escola de Engenharia da UFMG, em substituição a resolução nº 01/2004, de 13 de fevereiro de 2004, que estabelece critérios para prestação de serviços no âmbito da Escola de Engenharia da UFMG, e a Resolução nº 02/ 2004, de 13 de fevereiro de 2004, que estabelece critérios para realização de projeto de pesquisa no âmbito da Escola de Engenharia da UFMG.
Resolução nº 02/2014	17 de dezembro de 2014	Congregação da Faculdade de Farmácia	Estabelece normas específicas para regulamentar a prestação de serviços no âmbito da Faculdade de Farmácia da UFMG
Resolução nº 02/2016	31 de outubro de 2016	Congregação da Faculdade de Odontologia	Reedita com alterações a Resolução 04/2015 de 15 de dezembro de 2015 que estabelece normas Específicas para a prestação de serviços na Faculdade de Odontologia da UFMG.
Resolução nº 02/2005	17 de outubro de 2005	Congregação da Faculdade de Odontologia	Estabelece normas específicas para a oferta de Cursos de extensão na Faculdade de Odontologia da UFMG.
Resolução nº 01/2000, de	16 de dezembro de 2000	Congregação do Instituto de Ciências Biológicas	Reedita com alterações no artigo 4º, a Resolução nº 01/96, de 25 de junho de 1996, que estabelece diretrizes para prestação de serviços no Instituto de Ciências Biológicas.
Resolução nº 01/2017	17 de março de 2017	Congregação do Instituto de Ciências Biológicas	Reedita, com alterações, a Resolução nº 04/2016, que estabelece os critérios para realização de atividades de extensão remuneradas no âmbito do Instituto de Ciências Biológicas da UFMG, em substituição à Resolução nº 01/2000, de 06 de dezembro de 2000, que estabelece diretrizes para prestação de serviços do Instituto de Ciências Biológicas
Resolução nº 01/1996	23 de maio de 1996	Congregação do Instituto de Ciências Exatas	Estabelece os critérios para prestação de serviços no âmbito ICEx e dá outras providências
Resolução nº 01/2005	28 de março de 2005	Congregação da Faculdade de Direito	Estabelece normas sobre prestação de serviços no âmbito da Faculdade de Direito.
Resolução nº 02/2015	07 de maio de 2015	Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão do Hospital das Clínicas	Dispõe sobre a regulamentação para realização de atividades de extensão no âmbito do Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Minas Gerais.
Resolução nº 06/2013	19 de agosto de 2013	Conselho Diretor da EBAP	Estabelece os critérios para realização de atividades de extensão no âmbito da EBAP

Resolução nº 07/2013	19 de agosto de 2013	Conselho Diretor da EBAP	Estabelece normas específicas para participação de servidores e para concessão de bolsas em ações de extensão realizadas no âmbito da EBAP desenvolvidos com a colaboração das Fundações de apoio da UFMG, similares ou com a participação e remuneração por entidades externas
Resolução nº 08/2013	16 de setembro de 2013	Conselho Diretor da EBAP	Estabelece regras e valores para participação de servidores em projetos de extensão no âmbito da EBAP desenvolvidos com a colaboração de Fundações de apoio da UFMG, similares ou com a participação e remuneração por entidades externas
Resolução nº 01/2014	16 de outubro de 2014	Diretoria da biblioteca Universitária	Regulamenta a proposição de cursos de extensão na Biblioteca Universitária

Fonte: Pesquisa documental do autor

Além das normas descritas no quadro 4, foram também consultados os Planos de Desenvolvimento Institucional para o quinquênio de 2008 a 2012 e 2013 a 2017, documentos esses que, por definição, congregam os interesses, necessidades, demandas, objetivos, diretrizes e ações de uma Instituição de Ensino Superior (UFMG, 2008).

4.2.1. Estatuto, Regimento Geral e Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)

O Estatuto da UFMG – Resolução do Conselho Universitário nº 04, de 04 de março de 1999 – afirma, observando o Art. 207 da CRFB de 1988, a autonomia da Universidade para as decisões nos âmbitos didático-científico, administrativo, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial, e também o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. De acordo com as disposições estatutárias, a UFMG tem por finalidades precípua

a geração, o desenvolvimento, a transmissão e a aplicação de conhecimentos por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, compreendidos de forma indissociada e integrados na educação e na formação técnico-profissional dos cidadãos, bem como na difusão da cultura e na criação filosófica, artística e tecnológica (1999, art. 5º, inciso I).

No cumprimento das suas finalidades, a UFMG mantém “cooperação acadêmica, científica, tecnológica e cultural com instituições nacionais e internacionais” e constitui-se também como “veículo de desenvolvimento regional, nacional e internacional” (UFMG, 1999, art. 5º, inciso II).

O Estatuto estabelece que a administração do ensino, da pesquisa e da extensão serão feitas de acordo com as normas estatutárias e regimentais, e segundo resoluções baixadas

pelos órgãos competentes (art. 58). Estabelece que a universidade poderá manter cursos de extensão, que terão certificados emitidos por ela (Art. 59).

Da prestação de serviços especificamente, o Estatuto aborda de duas maneiras: primeiro a enumera como atribuição estatutária da Câmara Departamental “manifestar-se previamente sobre contratos, acordos e convênios, bem como sobre projetos de prestação de serviços a serem executados, e assegurar que sua execução se dê em observância às normas pertinentes” (UFMG, 1999); segundo, vincula, no § 1º do Art. 86, a prioritária aplicação das receitas provenientes da prestação de serviços nas próprias Unidades Acadêmicas ou setores que a produzem.

Além das disposições estatutárias, a extensão e a prestação de serviços na UFMG também são regulamentadas pelo seu Regimento Geral, aprovado pela Resolução Complementar nº 03/2012, de 27 de novembro de 2012, do Conselho Universitário, *in verbis*:

Art. 60. A extensão é processo educativo, artístico, cultural e científico, articulado com o ensino e a pesquisa, de forma indissociável, cujo objetivo é ampliar a relação da Universidade com a sociedade.

§ 1º As atividades de extensão, nas áreas técnica, científica, artística e cultural, serão realizadas sob as formas de programas, projetos, cursos, assessoramentos, prestação de serviços e/ou consultorias, entre outras.

§ 2º As atividades de extensão integrarão os planos de trabalho tanto dos docentes envolvidos em sua realização, como das Unidades que as promovem.

Art. 61. As atividades de extensão envolverão instrumentos de fomento, intercâmbio e disseminação, em conformidade com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Art. 62. O Colegiado Superior de cada Unidade estabelecerá formas de aprovação e acompanhamento das atividades de pesquisa e extensão e da prestação de serviços em seu respectivo âmbito.

Parágrafo único. Caberá ao Conselho Universitário regulamentar a prestação de serviços, a propriedade intelectual e a proteção ao conhecimento gerado na Universidade.

O Estatuto, o Regimento Geral e os PDIs trazem a perspectiva de uma universidade que participa da vida social, econômica e cultural da região onde está circunscrita, do país e também no plano internacional, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão e inclusive por meio de parcerias e de cooperação para o alcance dessas finalidades. A extensão é a vertente da universidade que a coloca mais diretamente em diálogo com a sociedade e a frente e que tem como objetivo regimental ampliar as relações da universidade com a sociedade¹⁷³. Juntos,

¹⁷³ Gurgel (1986) faz uma crítica contundente ao uso do termo “sociedade” nos documentos oficiais, citados sempre que se procura validar a extensão universitária numa perspectiva de ligação universidade/sociedade, no entanto, o termo permanece sempre no nível da abstração vazia. O FORPROEX procura qualificar o termo “sociedade” numa perspectiva de sua ativa participação na relação com a universidade e não como mero receptáculo das ações da instituição. Para o FORPROEX, a relação da universidade com a sociedade, por meio da extensão, deve ser realizada como “uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade

os documentos normativos fundamentais para a universidade pretendem assegurar a indissociabilidade da extensão com o ensino e a pesquisa por meio da integração da extensão aos planos de trabalho das unidades acadêmicas e de seus docentes, sendo a aprovação de responsabilidade do seu Colegiado Superior.

O Regimento Geral assegura a vinculação da extensão ao ensino e a pesquisa e da especial destaque para a prestação de serviços, para as assessorias e para as consultorias (parágrafo 1º do Art. 60). A prestação de serviços é abordada distintamente também no art. 62 do Regimento como uma atividade específica, a ser acompanhada pelos colegiados superiores das unidades acadêmicas e regulada pelo Conselho Universitário. Esse dispositivo aponta para a importância que prestar serviços tem para a UFMG e mantém coerência com as finalidades da educação superior elencadas na LDBEN de 1996¹⁷⁴.

O Regimento Geral, em seu art. 136, inciso V, define como recursos financeiros próprios aqueles provenientes dos serviços prestados à comunidade por intermédio de órgãos universitários. Em seu art. 137 dispõe que as taxas cobradas, as contribuições e os emolumentos obtidos pela UFMG por meio da prestação de serviços remunerados serão especificados e fixados mediante deliberações do Conselho Universitário (UFMG, 2012).

Nas disposições estatutária e regimental, a extensão é parte integrante do fazer da UFMG, indissociada do ensino e da pesquisa e uma finalidade da Instituição. A prestação de serviços também recebe tratamento específico nessas normas. As diretrizes e políticas atuais também podem ser compreendidas a partir da leitura dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs)¹⁷⁵ e do Projeto Pedagógico Institucional definidos no âmbito desses PDIs.

No PDI para o quinquênio 2008-2012, a extensão é concebida como uma ação política voltada para o estreitamento dos vínculos da instituição com a sociedade (UFMG, 2008). Perspectiva também reforçada no PDI 2013-2017:

A Extensão cumpre também papel de relevo na consolidação de um dos princípios institucionais da UFMG, especificamente, o de “interação continuada com a sociedade”; princípio este estratégico, além de essencial, para a construção de uma Universidade mais afinada com a diversidade dos anseios e interesses que

acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento” (FORPROEX, 1987).

¹⁷⁴ Trata-se do inciso VI do Art. 43 da LDBEN de 1996 (Lei. 9.394 de 20 de dezembro de 1996).

¹⁷⁵ O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é uma exigência legal prevista por um conjunto de normas, dentre as quais as que criaram o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), por intermédio da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. É um documento exigido para renovação periódica do credenciamento das Universidades pelo MEC. Por se tratar de um documento que passou a ser exigido a partir de 2004, temos apenas dois PDIs na UFMG até agora (PDI 2008-2012, PDI 2013-2017). O PDI 2018-2022, no momento desta pesquisa, ainda encontra-se em fase de elaboração.

constituem a sociedade brasileira e mais capaz, portanto, de contribuir para seu desenvolvimento econômico, social e cultural (UFMG, 2013, p. 128).

No Projeto Pedagógico da Instituição os laços com a sociedade proporcionados pela Extensão, além de oferecer elementos para a pesquisa, devem ser colocados a serviço da formação dos seus estudantes de graduação e de pós-graduação:

As ações de extensão, indicações da relevância social presente na formação dos estudantes, devem converter-se em objetos de pesquisa e em temas disciplinares que sejam trabalhados em sala de aula, seja na graduação, seja na pós-graduação. O componente da extensão é parte inseparável da formação do estudante. Entendida como produção efetiva de conhecimento e como intervenção mais imediata na realidade que cerca a universidade, as atividades de extensão indicam o tipo de interação com a sociedade que a UFMG acredita como apropriada a uma instituição Pública de ensino superior. Seja no que diz respeito às políticas públicas, seja no que diz respeito à construção de um espaço privilegiado de interdisciplinaridade, seja na aproximação do ensino com os desafios postos por problemas mais complexos de intervenção social a partir de recursos de conhecimento, a extensão deve constituir-se em um instrumento singular e insubstituível na formação do estudante da UFMG (UFMG, 2008, p. 33; UFMG, 2013, p. 35-36).

Nessa direção, uma consulta ao Sistema de Informação da Extensão (SIEX) revela que em 2016 houve a participação de 5772 discentes da UFMG em ações de extensão com ou sem bolsa acadêmica, sendo 4541 alunos de graduação e 1201 alunos de pós-graduação. No entanto, quando é verificado a participação de estudantes nas atividades de prestação de serviços, tem-se apenas a participação de 201 estudantes, sendo 82 alunos de pós-graduação e 119 alunos de graduação. (SIEX/UFMG, [2016]).

Outro destaque, por exemplo, do PDI 2013-2017 é o estabelecimento de parcerias para o desenvolvimento dos objetivos da Universidade e da extensão, cabendo à PROEX representar a UFMG nos entendimentos com os mais diferentes parceiros: órgãos públicos, como governos federal, estaduais e municipais; organizações não governamentais, organizações da sociedade civil e instituições privadas (UFMG, 2013). Ainda sobre a representação da UFMG extramuros, o PDI 2013-2017 ressalta a relevância nacional que a UFMG obteve por meio da participação de seus pró-reitores de extensão no FORPROEX, visto como um lugar de colaboração interuniversitária muito importante para o campo do extensionismo universitário (UFMG, 2013). Cabe destacar que a UFMG participa do FORPROEX desde a sua criação e por meio deste Fórum tem prestado relevante contribuição para o desenvolvimento da política de extensão universitária em todo Brasil. Como ressaltado anteriormente, a UFMG é signatária do *Plano Nacional de Extensão* elaborado pelo FORPROEX em 1998 e da *Política Nacional de Extensão Universitária* de 2012, está,

portanto, bastante alinhada às diretrizes conceituais e metodológicas do FORPROEX para a extensão universitária em âmbito nacional.

A partir dos PDIs é possível indicar que os princípios e diretrizes da política de extensão da Universidade estão incorporados efetivamente à sua prática acadêmica. Conforme consta no referido PDI, como atividade acadêmica, a extensão universitária deve se concretizar em todos os espaços tipicamente acadêmicos da Instituição: nas suas Unidades, nos Departamentos, junto aos seus diversos cursos de graduação e de pós-graduação; na educação básica e profissional; em seus órgãos complementares e suplementares (UFMG, 2013).

Os PDIs contribuem para o desenho e uma política interna para a extensão e reforçam a atuação da PROEX no sentido de sua valorização como dimensão acadêmica da universidade. O Estatuto e o Regimento Geral estabelecem princípios normativos para a extensão, enquanto o PDI estabelece princípios norteadores para a sua prática. Na sequência, o estudo descreve como a prestação de serviços está normatizada nas resoluções complementares dos órgãos superiores da Universidade e nas Unidades Acadêmicas.

4.2.2. Regulamentação da prestação de serviços

A norma que regulamenta a prestação de serviços na UFMG é a Resolução nº 10/95, de 30 de novembro de 1995, do Conselho Universitário. Ela possui 15 artigos que dispõem em seu conjunto sobre o conceito de prestação de serviços, as instâncias e os requisitos para sua proposição e aprovação, as taxas administrativas que incidem sobre a prestação de serviços remuneradas e outros detalhes.

O conceito de prestação de serviços presente na Resolução a define como

atividades de transferência à comunidade do conhecimento gerado e instalado na Instituição, incluindo-se nesse conceito as assessorias e consultorias, bem como os cursos de extensão ou de especialização, nos termos das respectivas Resoluções (UFMG, 1995a, art. 1º, parágrafo único).

De acordo com a Resolução nº 10/95, a prestação de serviços na UFMG é parte integrante da atividade do servidor, que deve exercê-la sem prejuízo das suas demais atividades acadêmicas e funcionais e sem ultrapassar a dedicação média de 8 (oito) horas semanais (UFMG, 1995a).

A Resolução orienta que a prestação de serviços deverá ser aprovada, acompanhada e avaliada pela Câmara Departamental e pelo Colegiado Superior da Unidade ou respectivo

Conselho Diretor, conforme o caso. Dispõe que a prestação de serviços deverá ser formalizada por meio de projetos, que deve, entre outros requisitos, caracterizar a natureza acadêmica da atividade e sua integração com os planos de trabalho da Unidade, Órgão Suplementar ou complementar, Dispõe sobre a necessidade de justificar sua relevância para a sociedade e para a Universidade, assim como de se apresentar o orçamento completo, o cronograma e a forma de financiamento e gerenciamento de cada projeto, os valores de remuneração dos participantes e os valores e percentuais a serem repassados à Instituição – Unidade, Departamento, Centro, Núcleo e outros órgãos acadêmicos –, quando for o caso; e, por fim, a necessidade de especificar o processo de divulgação e publicação de seus resultados, quando não houver restrição justificada (UFMG, 1995a, art. 4º).

A norma permite o uso das instalações e recursos da Universidade para a realização de atividades de prestação de serviços, estabelece que a maioria das pessoas envolvida na prestação de serviço seja vinculadas à UFMG e acentua que a participação de terceiros não gera vínculo empregatício. Dispõe ainda que o limite da participação de pessoal externo à Instituição deve ser estabelecido pelos órgãos colegiados, podendo haver contratação de pessoal para a viabilização da prestação de serviço. Não obstante, a norma veda o vínculo empregatício de docentes e de servidores técnicos e administrativos com o contratante ou interveniente e ou a incorporação de quaisquer vantagens ou direitos em relação à Universidade (UFMG, 1995a).

A norma estabelece que a prestação de serviços de caráter interinstitucional, ou seja, que envolva mais de uma instituição na sua execução, deva ser formalizada, aprovada e celebrada por meio de acordos, convênios e ajustes que definam, entre outros, aspectos materiais, direitos e competências e estabelece que pode haver a interveniência de fundações de apoio¹⁷⁶ (UFMG, 1995a).

Segundo a Resolução nº 10/95 as atividades de prestação de serviços podem ser gratuitas ou remuneradas. Quando remuneradas, do montante de recursos financeiros gerados pela prestação de serviços 2% (dois por cento) devem ser destinados à universidade (à Reitoria) para as atividades de fomento acadêmico e de formação e treinamento de recursos humanos, e um mínimo de 10% (dez por cento) seja destinado à Unidade Acadêmica ou

¹⁷⁶ De acordo com a Resolução nº 10 do Conselho Universitário, de 18 de novembro de 2004, as Fundações de Apoio existentes na UFMG devem se submeter à fiscalização financeira, contábil, operacional e patrimonial por parte da auditoria geral, no que tange aos contratos, convênios e ajustes firmados com a UFMG. Além disso, na execução dos contratos celebrados por elas com base na Lei nº 8.958/94, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e as fundações de apoio, deve ser observado o disposto nas resoluções do Conselho Universitário, especialmente a que regulamenta a prestação de serviços na UFMG, bem como resoluções pertinentes aprovadas pelas congregações das unidades acadêmicas (PEIXOTO, 2006), e também o Decreto nº 7.423/2010 de 31 de dezembro de 2010.

Órgão Suplementar de origem do docente prestador de serviços, que devem encaminhar ao Conselho Universitário, para aprovação, o relatório geral e o balanço financeiro da prestação de serviços realizada (UFMG, 1995a).

A norma estabelece para os Colegiados Superiores das Unidades Acadêmicas e Conselhos de Diretores dos Órgãos Suplementares a elaboração de resoluções próprias com suas normas específicas para a prestação de serviços. Algumas das unidades da UFMG criaram normas próprias para a prestação de serviços em seu âmbito, inclusive para a repartição interna de recursos financeiros captados com a prestação de serviço.

A Resolução dispõe no artigo 8º que os projetos de prestação de serviços de relevância acadêmica e social que não se autofinanciam poderão se beneficiar de programas de fomento acadêmico da Universidade (UFMG, 1995a).

Por fim, as disposições da Resolução nº 10/95 deverão ser observadas sempre que houver o ingresso de recursos financeiros na contratação de serviços na Instituição¹⁷⁷.

Além da regulamentação da prestação de serviços pela UFMG, conforme destacado anteriormente, a ênfase na inovação tecnológica traz questões importantes para o desenvolvimento das atividades de prestação de serviços nas instituições universitárias. As políticas de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) propõem um outro modo de interação das universidades com o setor produtivo, não somente por meio de assessorias e consultorias, mas também com pesquisas aplicadas e desenvolvimento de produtos e tecnologias.

A UFMG regulamentou como essas políticas deverão ser implementadas na Instituição somente em 2011, por meio da Resolução do Conselho Universitário nº 01/2011, de 11 de março de 2011, que disciplina critérios para a participação de servidores e para a concessão de bolsas no âmbito dos projetos de ensino, pesquisa, extensão e estímulo à inovação, desenvolvidos com a colaboração das fundações de apoio da UFMG (UFMG, 2011).

Essa Resolução também estabelece os requisitos para autorização da participação dos servidores docentes e Técnico-Administrativos em Educação nessas atividades, regulamenta o recebimento de bolsas e formas de remuneração por essas atividades, remetendo ao dispositivo constitucional (art. 37, XI, da Constituição Federal de 1988) como o limite máximo de remuneração que o servidor poderá receber, ou seja, a soma da remuneração recebida pelo exercício de seu cargo e função na Instituição, retribuições e bolsas.

¹⁷⁷ Além dela se aplicar aos cursos de extensão e de especialização, a Resolução nº 10/97, de 23 de outubro de 1997, do Conselho Universitário, que estabeleceu diretrizes para celebração de acordos, convênios e ajustes pela UFMG, regulamentou que a Resolução nº 10/95 deve ser observada por qualquer instrumento jurídico (acordos, convênios, contratos de prestação de serviços e respectivos termos aditivos) que resulte em ingresso de recursos financeiros na Universidade (UFMG, 1997).

Ainda com referência às políticas de CT&I, no início de 2018, o Conselho Universitário publicou a Resolução nº 04/2018, de 06 de março de 2018, que passa a definir os critérios para o compartilhamento e permissão do uso da infraestrutura e do capital intelectual da UFMG. Essa norma regulamenta internamente o art. 4º da Lei nº 10.973/2004 – Lei de Inovação Tecnológica. Com isso, não apenas os recursos humanos da universidade podem, dentre as suas atividades acadêmicas e institucionais, estar direcionados para os objetivos da inovação, como também as instalações da Universidade. A Resolução disciplina o uso das instalações físicas da Universidade para essa finalidade e constituem uma fonte de recursos financeiros para a Instituição.

A Resolução estabelece que a UFMG poderá, mediante remuneração e por prazo determinado, nos termos do instrumento jurídico próprio (contratos, convênios ou qualquer outro mecanismo legalmente previsto):

I - compartilhar seus laboratórios, equipamentos, instrumentos, materiais e demais instalações com Instituições Científicas, Tecnológicas e de Inovação (ICTs), com empresas ou com entidades sem fins lucrativos, em ações voltadas à inovação tecnológica para consecução de atividades de incubação, sem prejuízo de sua atividade finalística;

II - permitir a utilização de seus laboratórios, equipamentos, instrumentos, materiais e demais instalações existentes em suas próprias dependências às ICTs, empresas ou pessoas físicas voltadas a atividades de pesquisa, desenvolvimento e inovação, desde que tal permissão não interfira diretamente em sua atividade-fim nem com ela conflite;

III - permitir o uso de seu capital intelectual em projetos de pesquisa, desenvolvimento e inovação;

IV - permitir a implantação ou readequação de infraestrutura física em imóvel ou terreno da UFMG e a aquisição e instalação de equipamentos para utilização em atividades de pesquisa ou de inovação tecnológica, inclusive em parceria com empresas ou entidades sem fins lucrativos, voltadas para atividade de pesquisa e desenvolvimento, que objetivem a geração de produtos, processos e serviços inovadores e a transferência e a difusão de tecnologia. (UFMG, 2018, Art. 1º).

Em consonância com a Lei de Inovação Tecnológica, a norma permite que o servidor da UFMG envolvido na execução das atividades receba bolsa de estímulo à inovação diretamente da instituição de apoio, agência de fomento ou empresas e entidades sem fins lucrativos que desenvolvam atividades de Pesquisa & Desenvolvimento, com o intuito de gerar produtos, processos e serviços inovadores e a transferência e a difusão de tecnologia, obedecida a legislação vigente (UFMG, 2018, Art. 3º).

A Resolução estabelece também a repartição dos valores financeiros a serem cobrados em decorrência do compartilhamento ou uso dos laboratórios, equipamentos, instrumentos, materiais e demais instalações e do capital intelectual da UFMG, da seguinte forma:

I - um terço (1/3) para Fundo de Apoio à Infraestrutura de Pesquisa da UFMG, conforme definido na Resolução nº 01/2017 da Pró-Reitoria de Pesquisa (PRPq);
II - um terço (1/3) à Unidade Acadêmica, Unidade Especial, Órgão Suplementar ou Centro da Escola de Educação Básica e Profissional a qual os laboratórios, equipamentos, instrumentos, materiais e demais instalações e/ou capital intelectual usado ou compartilhado esteja vinculado;
III - um terço (1/3) ao Departamento, ou Órgão Complementar, ao qual os laboratórios, equipamentos, instrumentos, materiais e demais instalações e/ou capital intelectual usados ou compartilhados estejam vinculados, com a finalidade de manter a infraestrutura do laboratório que gerou o recurso, de realizar pagamento de pessoal dedicado ao seu funcionamento e de investir na qualificação dos servidores.
Parágrafo único. A Congregação da Unidade Acadêmica ou estrutura equivalente poderá alterar a distribuição dos valores previstos nos incisos II e III, pelo voto de no mínimo 2/3 (dois terços) dos seus membros (UFMG, 2018).

A Resolução evidencia as variadas formas de se prestar serviços na Universidade. Alguns estudos apontam para o risco da privatização e mercantilização nas universidades, especialmente em um contexto de crescente desresponsabilização ou de redução dos investimentos públicos no financiamento da pesquisa e manutenção das instituições¹⁷⁸.

Da inserção de alunos na prestação de serviços é necessário observar que, o Decreto nº 7.423, de 31 de dezembro de 2010, que regulamenta a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio, determina, em seu § 8º do art. 6º, que a participação de estudantes em projetos institucionais de prestação de serviços, quando tal prestação for admitida como modalidade de extensão, nos termos da normatização própria da instituição apoiada, deverá observar a Lei no 11.788, de 25 de setembro de 2008, ou seja, a Lei que trata do estágio de estudantes.

4.2.3. Regulamentação dos cursos

Até aqui, procuro destacar a regulamentação geral da prestação de serviços na UFMG, cabe no entanto, destacar como a Universidade regulamenta os cursos de extensão, que também podem caracterizar-se serviços passíveis de serem prestados pela Universidade. Esses cursos são oferecidos pela Instituição à comunidade geral, como cursos de idiomas, ou contratado por empresas ou pelo setor público, como formação de professores. Qualquer um desses cursos de extensão, quando não gratuitos, devem observar a Resolução nº 07/95.

Os cursos de Extensão, até 2016, eram regulamentados pela Resolução do Conselho Universitário nº 07/95, de 07 de dezembro de 1995. Essa norma disciplinava as modalidades dos cursos (iniciação, treinamento profissional, atualização e aperfeiçoamento), os requisitos

¹⁷⁸ Como Amaral (2008, 2016), por exemplo.

específicos para os cursos de aperfeiçoamento, para a aprovação, a frequência e o desempenho mínimos, certificação e outros aspectos relativos a esses cursos.

Essa norma foi revogada pela Resolução do CEPE nº 03/2016, de 12 de abril de 2016. Com a nova Resolução, o CEPE passou a se ocupar dos aspectos gerais, como as modalidades, a carga horária mínima, os requisitos para aprovação, a observância da legislação relativa a EAD para os cursos oferecidos nessa modalidade e a observância da concessão de gratuidade na proporção de 10% das vagas para candidatos carentes e servidores da UFMG. Outros detalhes, como requisitos para a emissão de certificados dos cursos de extensão e a regulamentação específica dos cursos de aperfeiçoamento foram destinados à Resolução da Câmara de Extensão.

A Resolução do CEPE de 2016 mantém como modalidades de cursos de extensão a Iniciação, Treinamento Profissional, Atualização e Aperfeiçoamento, com as seguintes definições:

- I - Curso de Iniciação: aquele cujo objetivo principal é oferecer noções introdutórias em uma área do conhecimento;
- II - Curso de Treinamento Profissional: aquele cujos objetivos principais são treinar e capacitar pessoas em atividades profissionais específicas;
- III - Curso de Atualização: aquele cujos objetivos principais são atualizar pessoas e ampliar seus conhecimentos, habilidades ou técnicas em uma área do conhecimento;
- IV - Curso de Aperfeiçoamento: aquele cujos objetivos principais são atualizar ou aprofundar habilidades técnicas, científicas, artísticas e culturais de pessoas com titulação acadêmica de nível superior em uma área do conhecimento e em conformidade com o disposto na Resolução do CNE no 01/2007, de 08 de junho de 2007. (UFMG, 2016a).

A norma disciplina os requisitos para aprovação dos cursos pelas instâncias competentes (Câmara Departamental e Congregação ou estruturas equivalentes) e assegura a concessão de gratuidade (bolsas) para pelo menos 10% (dez por cento) das vagas para participação de candidatos carentes e de servidores da UFMG, em conformidade com a Resolução do Conselho Universitário nº 07/2004, de 02 de setembro de 2004, para os cursos pagos.

As normas complementares para aprovação, acompanhamento, supervisão, avaliação e emissão de certificados desses cursos foram disciplinadas pela Resolução da Câmara de Extensão nº 03/2016, de 17 de maio de 2016 (que regulamenta a proposição, a aprovação, a certificação e o funcionamento das ações de extensão universitária) e por uma resolução específica para os cursos de aperfeiçoamento, a Resolução da Câmara de Extensão do CEPE nº 02/2016, de 26 de abril de 2016.

Os cursos de aperfeiçoamento recebem um tratamento específico porque são destinados a pessoas portadoras de titulação acadêmica de nível superior, no entanto, não se enquadram como cursos de especialização *lato sensu*. Essa modalidade de curso tem carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, enquanto as demais modalidades de curso de extensão devem ter carga horária mínima de 08 (oito) horas-aula. A norma estabelece que os cursos podem ser ministrados na forma de Educação a Distância (EAD). Por sua natureza, esses cursos recebem um tratamento específico para aprovação, oferecimento e certificação e, entre outros requisitos, necessitam da aprovação da Câmara de Extensão para a sua oferta e emissão de certificados.

Os cursos de especialização são regidos pela Portaria do Reitor nº 88, de 12 de dezembro de 2011 e são acompanhados pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, dada a natureza desse curso. Quando não são gratuitos, esses cursos devem igualmente observar a Resolução nº 07/95.

Além das normas gerais, expedidas pelos órgãos de deliberação superior da Universidade, a pesquisa dessa dissertação levantou e analisou as normas complementares produzidas no âmbito das Unidades Acadêmicas da UFMG.

4.2.3. Regulamentação da prestação de serviços no âmbito das Unidades Acadêmicas

A coleta de informações sobre as normas complementares para a regulamentação da prestação de serviços e dos cursos remunerados nas Unidades Acadêmicas se deu por meio de consulta ao sítio eletrônico de Unidades Acadêmicas da UFMG, consulta telefônica ou por correio eletrônico aos CENEX, nessa ordem. A existência dessas normas está prevista no Art. 62 do Regimento Geral da UFMG, que dispõe que o Colegiado Superior de cada Unidade estabelecerá formas de aprovação e acompanhamento das atividades de pesquisa e extensão e da prestação de serviços em seu respectivo âmbito (UFMG, 2012). Anteriormente, estava prevista no Art. 13 da Resolução nº 10/1995 que determinava aos Colegiados Superiores das Unidades Acadêmicas e Conselhos de Diretores dos Órgãos Suplementares estabelecerem, em Resoluções, normas específicas sobre a prestação de serviços, que deveriam ser encaminhadas, no prazo de 150 (cento e cinquenta) dias após a publicação da referida Resolução, para homologação pelo Conselho Universitário e registro na Reitoria (UFMG, 1995a).

Na UFMG, apenas 10 (dez) unidades possuem regulamentação complementar aprovada por suas respectivas congregações ou órgãos equivalentes, sendo 07 (sete) delas

Unidades Acadêmicas – Faculdade de Direito, Escola de Enfermagem, Escola de Engenharia, Faculdade de Farmácia, Faculdade de Odontologia, Instituto de Ciências Biológicas e Instituto de Ciências Exatas –; duas Unidades Especiais – Hospital das Clínicas e Escola de Educação Básica e Profissional (EBAP), cujo regulamento se aplica ao Centro Pedagógico, ao Colégio Técnico e ao Teatro Universitário –; e uma Unidade Administrativa, a Biblioteca Universitária.

Nas demais unidades acadêmicas, não foi encontrada resoluções que disciplinem a prestação de serviços em seu âmbito, com isso elas ficam submetidas à Resolução nº 10/95. Algumas unidades inclusive, mantêm em seus sítios eletrônicos cópia da referida Resolução para *download*, sendo que algumas unidades possuem documentos emitidos pelo próprio CENEX para orientar o fluxo de proposição, aprovação e funcionamento das ações de extensão e/ou modelos de formulários para essas ações, mas não tratam da prestação de serviços propriamente dita.

4.2.3.1 Escola de Enfermagem

Na Escola de Enfermagem, a prestação de serviços é regulamentada pela Resolução nº 01/1996, de 29 de outubro de 1996, da Congregação. Essa resolução se aplica à prestação de serviços como as consultorias assessorias e atividades assistenciais e aos cursos de extensão e de especialização.

A norma repete muitas das disposições presentes na Resolução nº 10/1995, mas a complementa em relação à parceria com o Hospital das Clínicas (HC) ao estabelecer que quando a prestação de serviços for ofertada no Hospital ou em parceria com ele, ela deve ser aprovada pela Congregação da Unidade e pelo Conselho Diretor do HC.

A repartição das taxas administrativas na Unidade foi atualizada pela Resolução nº 01/2010, de 06 de maio de 2010, da Congregação da Escola de Enfermagem, para incluir a destinação de percentual para os Colegiados de Curso, que não estavam presentes na Resolução de 1996. Conforme disposto na Resolução de 2010, do total arrecadado pela prestação de serviços, 12% (doze por cento) será destinado à unidade acadêmica; sendo 04% (quatro por cento) para Administração Geral da unidade; 03% (três por cento) para o Departamento envolvido, dividido esse percentual proporcionalmente à participação de cada departamento quando houver mais de um; 01% (um por cento) para o Colegiado de Graduação em Enfermagem; 01% (um por cento) para o Colegiado de Graduação em Nutrição; 01% (um por cento) para o Colegiado de Graduação em Gestão de Serviços de

Saúde; 01% (um por cento) para o Núcleo de Assessoramento a Pesquisa (NAPq); 01% (um por cento) para o Centro de Extensão (CENEX). Os cursos de especialização devem destinar adicionalmente 01% (um) para o fundo de apoio do colegiado de pós-graduação.

4.2.3.2. *Escola de Engenharia*

A Resolução nº 01/2004, 13 de fevereiro de 2004, da Congregação da Escola de Engenharia, estabelecia os critérios para a prestação de serviços na Unidade. Essa Resolução repetia as disposições da Resolução nº 10/95, como os conceitos; os requisitos para proposição e aprovação da prestação de serviços, a sua aplicação – assessorias, consultorias, e cursos –, com acréscimo de serviços laboratoriais; entre outros.

Em complementação à Resolução do Conselho Universitário, ela introduzia a preferência pela Fundação Cristiano Ottoni (FCO) como fundação interveniente na gestão financeira dos recursos da prestação de serviços, e alternativamente, a Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (FUNDEP). Estabelecia que em todo projeto de prestação de serviços da Escola deveria estar prevista a participação de pessoal técnico e administrativo da Escola, como bolsista de extensão, destinando-se um mínimo de 1,5% (um e meio por cento) do valor total do projeto para esta participação, desde que atendidas as disposições constantes da legislação vigente (EE, 2004, § 1º do Art. 5º). A norma dispunha sobre a repartição dos recursos captados na unidade, destinando um percentual mínimo de 7% (sete por cento) para o Departamento envolvido; um percentual de 2% (dois por cento) para a Diretoria da Escola de Engenharia; e um percentual de 1% (um por cento) para o Fundo de Apoio aos colegiados dos cursos de graduação da Escola de Engenharia (EE, 2004). No caso de ações envolvendo vários departamentos, a norma dispunha que o previsto para o departamento fosse dividido entre os departamentos envolvidos em função do grau de envolvimento dos recursos materiais e humanos de cada um, de acordo com planilha constante de cada projeto, a qual deveria ser aprovada pelas respectivas Câmaras Departamentais (EE, 2004).

Essa Resolução foi revogada e atualizada em 2013 para se adequar às proposições da Lei de Inovação Tecnológica (Lei nº 10.973/2004); do Decreto nº 7.423/2010, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio (institui o recebimento de bolsas de ensino, pesquisa, extensão e desenvolvimento tecnológico); e da Resolução nº 01/2011, do Conselho Universitário da UFMG. A nova Resolução da EE (Resolução nº 01/2013, de 10 de julho de 2015), revogou tanto a Resolução nº 01/2004, que acabei de descrever, como a Resolução nº

02/2004, que estabelecia critérios para a realização de projetos de pesquisa da Escola de Engenharia, passando a chamar todas essas atividades de “extensão remuneradas”.

A Resolução nº 01/2013, de 10 de julho de 2013 traz uma série de inovações para a prestação de serviços do âmbito da Escola de Engenharia, ampliando as possibilidades de realização de serviços remunerados. Ela introduz no âmbito das atividades de extensão remuneradas, além dos cursos e da prestação de serviços, os programas, projetos e eventos de extensão. A Resolução define as atividades de pesquisa e desenvolvimento tecnológico como uma atividade de extensão pertencente à modalidade projeto, que visa a geração de conhecimento e/ou tecnologias inovadoras de interesse da sociedade e que pode envolver instituições públicas e privadas (§1º do art. 2º), tal como dispõe a Lei de Inovação Tecnológica.

A nova Resolução estabelece a obrigatoriedade da prestação de serviços estar registrada no Sistema de Informação da Instituição, disponível para consulta pública (o SIEX/UFMG) (Inciso V do art. 4º); também mantém a preferência pela Fundação Cristiano Ottoni para gestão financeira e administrativa dos serviços, que devem ser celebrados por meio de contratos e convênios (art. 3º); dispõe que na documentação necessária para a formalização do contrato ou convênio seja caracterizada a natureza acadêmica da atividade e o modo como ela se integra ao plano de trabalho do departamento do coordenador da atividade e a relevância da atividade para a sociedade e para a Universidade (Incisos II e III do art. 6º).

A norma altera a repartição dos recursos financeiros estabelecidos pela Resolução de 2004 e estabelece o repasse de 02% (dois por cento) para a administração central da UFMG; um mínimo de 07% (sete por cento) para os Departamentos dos servidores envolvidos, distribuídos em função do grau de envolvimento dos recursos materiais e humanos de cada um deles; aumenta para 03% (três por cento) o percentual destinado à Diretoria da Escola; mantém 01% (um por cento) para o fundo de apoio aos colegiados dos cursos de graduação da Escola de Engenharia; e adiciona 1% (um por cento) para o desenvolvimento de atividades de formação e qualificação dos funcionários técnico-administrativos da Escola (EE, 2013, Art, 8º). Esses valores incidirão sobre o valor total do convênio/contrato, no entanto, no caso dos projetos de pesquisa e desenvolvimento tecnológico, eles incidirão somente sobre os valores destinados às bolsas dos servidores públicos e não ao montante total do contrato/convênio (EE, 2013, § 1º e 2º do art. 8º). Esses valores deverão ser recolhidos mensalmente por meio de Guia de Recolhimento da União (GRU). Por fim, a Resolução ressalva que as atividades

especiais, de grande relevância social, poderão ficar isentas do pagamento total ou parcial das taxas.

A Escola de Engenharia é a unidade acadêmica com o maior número de serviços prestados registrados no Sistema da PROEX. Além da prestação de serviços que está regulamentada, ela possui uma estrutura interna preparada para a gestão dessas atividades com uma fundação de apoio de direito privado destinada à gestão financeira e administrativa das suas ações de prestação de serviços e para o estabelecimento de parcerias.

Como parte da estrutura de interação com empresas, a Escola de Engenharia estruturou um “escritório de ligação” denominado “ELO”, que é uma estrutura dedicada a criar, gerir e fortalecer a interface entre a EE-UFMG e as empresas. O escritório centraliza serviços e direciona empresas que buscam ajuda especializada para a respectiva competência dentro da EE-UFMG. Além disso, possui uma plataforma com o portfólio de pesquisadores, laboratórios e projetos da EE-UFMG, que pode ser acessada tanto por empresas quanto por interessados na inovação empresarial (EE, 2018).

4.2.3.3. Faculdade de Farmácia

A Faculdade de Farmácia também modificou a sua norma que trata da prestação de serviços após a aprovação da Resolução nº 01/2011, do Conselho Universitário. A Resolução nº 02/2014, de 17 de dezembro de 2014, da Congregação, disciplina a prestação de serviços remunerada, compreendendo a assessorias e consultorias e a participação em cursos externos à Faculdade sem a utilização de instalações e equipamentos da Faculdade e a prestação de serviços realizada com a utilização de instalações e equipamentos da Faculdade, incluindo-se os cursos de Especialização, Aperfeiçoamento, Atualização, Iniciação e Treinamento Profissional (FAFAR, 2014, ART. 2º).

Além disso, a referida norma veda a aprovação da prestação de serviços *ad referendum*¹⁷⁹ pela Câmara Departamental e pela Congregação da unidade, ou seja, ela obriga que a aprovação se dê obrigatoriamente durante a reunião desses órgãos colegiados. A norma institui a obrigatoriedade de registro no SIEX/UFMG antes da ação se iniciar e remete à Resolução nº 01/2011 ao tratar da composição das equipes e do pagamento de bolsas. Ela remete também genericamente às normas de CT&I da Universidade quanto ao tratamento dado aos direitos autorais e à questão das patentes.

¹⁷⁹ Ad referendum é um termo jurídico em latim que significa "para apreciação", "para aprovação", "para ser referendado". Ele é utilizado para indicar que a matéria está sujeita à aceitação posterior por parte de um colegiado

A Resolução também trata dos requisitos para elaboração dos relatórios de atividades visando o acompanhamento e prestação de contas. Quanto aos recursos financeiros, a Resolução estabelece, na repartição desses, o valor das taxas a serem cobradas, assim, do valor total do projeto da prestação de serviços, 02% (dois por cento) será destinado à UFMG, 04% (quatro por cento) à Faculdade, 02% (dois por cento) ao Centro de Extensão (CENEX) e 04% (quatro por cento) para o Departamento proponente ou estrutura equivalente de vinculação, sendo que, no caso da atividade ser proposta por mais de um Departamento, a taxa de 4% será dividida igualmente entre os mesmos, acrescida da taxa de administração da fundação gestora do projeto (FAFAR, 2014, Art. 10). Os respectivos setores devem anualmente prestar contas à Diretoria da Faculdade sobre a utilização dos recursos.

4.2.3.4. Faculdade de Odontologia

Na Faculdade de Odontologia (FO), encontramos uma resolução para a prestação de serviços e outra para os cursos de extensão.

A prestação de serviços na FO é regida pela Resolução nº 02/2016, de 31 de outubro de 2016, da Congregação. Na epígrafe da Resolução se afirma que as atividades de prestação de serviços na FO devem estar comprometidas com a relevância acadêmica e com o social, contribuindo para a implementação e desenvolvimento do projeto político pedagógico da Unidade, também devem estimular o crescimento técnico, científico e cultural da comunidade da FO e garantir oportunidades de acesso, envolvimento e participação de toda a comunidade da FO nas atividades por ela geradas.

A Resolução nº 02/2016 define prestação de serviços como uma atividade que deverá necessariamente apresentar natureza acadêmica explicitada através da sua contribuição para a formação de recursos humanos e para produção de conhecimento (FO, 2016, Art. 1º). É a única Resolução que aborda um conceito/definição da prestação de serviços como oportunidade de formação, ou seja, numa perspectiva diferente daquela definida na Resolução nº 10/1995, que é a transferência de tecnologia à comunidade sem a menção do aspecto formativo dela.

De acordo com a Resolução, são consideradas atividades de prestação de serviços: a assistência à saúde bucal em unidades ambulatoriais e hospitalares realizada sob a responsabilidade de docentes da FO; a execução de serviços de apoio diagnóstico; a execução de serviços protéticos laboratoriais; o atendimento clínico a pacientes durante as atividades práticas dos cursos de extensão e especialização que arrecada recursos financeiros; o

desenvolvimento de programas de saúde bucal; a elaboração de levantamentos análises e estudos para subsidiar programas de saúde bucal; as assessorias, consultorias e perícias prestadas a instituições ou entidades públicas ou privadas; a cessão de espaço físico ou equipamentos da FO; o empréstimo de material didático para programas/eventos relacionados à saúde bucal em instituições externas à UFMG.

Contudo, a Resolução não se aplica aos convênios da FO com o SUS/BH e aos cursos de extensão e especialização da Faculdade, esses são regidos por Resolução específica. As atividades de prestação de serviços podem ser propostas pelos Departamentos ou pelos Colegiados isoladamente ou em associação com outra instituição ou órgão não pertencentes à UFMG e também por iniciativa de docentes, funcionários técnico-administrativos e discentes, nesses casos, as atividades deverão ser propostas via CENEX da FO.

A norma determina que a aprovação das atividades pelas Câmaras Departamentais, ou órgão equivalente, pelo CENEX e pela e Congregação da unidade terá validade máxima de 03 (três) anos, exceto as propostas que tiveram modificações substanciais em relação à proposição inicial, essas, deverão ser submetidas novamente a aprovação. Mesmo com a validade máxima de 03 (três) anos, a Resolução estabelece que a cada 02 dois anos, as atividades precisam ser submetidas à aprovação.

Além disso, essas atividades poderão ser remuneradas ou gratuitas. No caso das atividades remuneradas, o Art. 16 da Resolução estabelece percentuais diferentes para o recolhimento das taxas administrativas, conforme a natureza do serviço. O quadro abaixo discrimina o percentual e a distribuição das taxas na FO.

Quadro 5: Percentuais das taxas administrativas da FO-UFMG estabelecidas pela Resolução nº 02/2016

	Prestação de serviços isolados e vinculadas a cursos e projetos de extensão	Prestação de serviços vinculados aos cursos de especialização, mestrado e doutorado	Prestação de serviços vinculados aos cursos de especialização mestrado e doutorado que utiliza instalações, equipamentos e serviços de apoio da FAO-UFMG.
UFMG	2%	2%	2%
Diretoria	10%	10%	10%
CENEX	5%	-	-
Fundo de manutenção de projetos	2%	-	-
Fundo de reserva	3%	-	3%
Fundo de apoio para planejamento estratégico das atividades acadêmicas	2%	2%	2%

dos departamentos			
Total	24%	14%	17%

Fonte: FO, 2016

O Fundo de Manutenção de Projetos é gerenciado pelo CENEX. Já o Fundo de Apoio para Planejamento Estratégico das atividades acadêmicas é de responsabilidade dos Departamentos aos quais as atividades estão vinculadas e os recursos a ele destinados são para o custeio das ações relacionadas ao planejamento estratégico das atividades acadêmicas. O Fundo de Reserva é administrado pela Diretoria da unidade e se destina genericamente a aquisições e manutenção da unidade (FO, 2016).

Quanto aos recursos arrecadados através de pagamento realizado por pacientes da FO, esses se destinam exclusivamente para repor o material de consumo usado no serviço laboratorial. Ainda com relação a esses recursos, o coordenador ou a coordenadora do projeto poderá solicitar a isenção das taxas destinadas ao CENEX e à congregação. A Resolução também veda a utilização dos recursos para pagamento de pessoal.

Os cursos de extensão da FO, por sua vez, são regulamentados pela Resolução nº 02/2005, de 17 de outubro de 2005, da Congregação da Faculdade de Odontologia. A norma estabelece que os cursos poderão ser gratuitos ou realizados mediante pagamento.

Quando houver cobrança pelos serviços clínicos prestados pelos alunos dos cursos de extensão a pacientes como atividade prática, aplica-se a norma relativa à prestação de serviços na FO (Resolução nº 02/2016).

Do total arrecadado pelos cursos, 02% (dois por cento) serão destinados à Universidade e demais taxas serão distribuídas de acordo com o curso ofertado, conforme exposto no quadro abaixo,

Quadro 6: Percentuais das taxas administrativas da FO-UFMG estabelecidas pela Resolução nº 02/2005

	Curso de natureza exclusivamente teórica ou com prática laboratorial ou pré-clínica	Curso de natureza teórica e prática clínica	Cursos de natureza teórica e prática clínica que utilizem a lavanderia e o núcleo de cirurgia
Diretoria	8%	8%	8%
Departamento	2%	2%	2%
CENEX	5%	5%	5%
Fundo de manutenção de projetos	2%	2%	2%
Fundo de manutenção de equipamentos audio-visuais	1%	-	-
Fundo de apoio às atividades clínicas	-	3%	4%

TOTAL	18%	20%	21%
-------	-----	-----	-----

Fonte: FO, 2005.

Além disso, a Resolução dispõe que o Fundo de Manutenção de Projetos da FO seja administrado pelo CENEX, o fundo para recursos audiovisuais gerido pela diretoria, o fundo de apoio à atividades clínicas.

4.2.3.5. Instituto de Ciências Biológicas

No Instituto de Ciências Biológicas (ICB), a norma que regia a prestação de serviços também foi modificada de modo a contemplar ações de extensão e projetos de desenvolvimento tecnológico remunerados.

A Resolução nº 01/2000, de 16 de dezembro de 2000, da Congregação do Instituto disciplinava a prestação de serviços. Essa Resolução considerava a prestação de serviços realizada na forma de consultorias e assessorias, prestadas em caráter eventual, e a pesquisa encomendada por entidades privadas ou governamentais, denominada de projeto de prestação de serviços. Também dispunha que fossem discriminadas como atividades externas – aquelas cujo comprometimento de pessoal da infraestrutura laboratorial do ICB fosse inferior a 50% (cinquenta por cento) do total –, e atividades internas – aquelas em que a carga horária total de comprometimento da infraestrutura do Instituto fosse superior a 50% (cinquenta por cento).

A partir dessas diferenciações a Resolução determinava como os recursos deveriam ser repartidos de acordo com o tipo de atividades, agrupadas da seguinte forma: (i) as assessorias e consultoria e prestação de serviços em geral; (ii) os cursos de extensão, de aperfeiçoamento e de especialização; (iii) a prestação de serviços pelos órgãos complementares; (iv) os projetos de prestação de serviços externos; e (v), os projetos de prestação de serviços internos. As taxas administrativas eram repartidas entre a Diretoria do ICB e os Departamentos envolvidos nas atividades, em proporções diferenciadas de acordo com o tipo de serviço (ICB, 2000). A nova Resolução também alterou esses percentuais.

A Resolução também disciplinava a participação, sob orientação de docentes, de estudantes de graduação e de pós-graduação nos projetos de prestação de serviços e os requisitos para aprovação e prestação de contas dos projetos.

Essa Resolução foi modificada pela aprovação da Resolução nº 04/2016, de 18 de novembro de 2016, e pela Resolução nº 01/ 2017, de 17 de março de 2017, ambas da Congregação do Instituto. Em comum às atualizações das normas ressaltadas anteriormente, a

incorporação das diretrizes da Lei de Inovação Tecnológica (Lei nº 10.973/2004), do Decreto nº 7.423, e da Resolução nº 01/2011, do Conselho Universitário da UFMG. Essas resoluções passaram a regulamentar todas as atividades de extensão remuneradas do ICB.

A Resolução nº 01/2017 define programas, projetos, prestação de serviços, eventos e cursos, como ações de *prestação de serviços* quando para as mesmas houver previsão de remuneração ou cobrança de taxa. A Resolução também inclui a atividade de pesquisa e de desenvolvimento tecnológico, contratadas para por entidades privadas ou por órgãos governamentais, como uma ação de extensão pertencente à modalidade *prestação de serviços*. Contudo, não considera como ação de extensão remunerada, aquelas ações contratadas por instituições públicas ou privadas que fomentam a pesquisa (e a extensão) por meio de editais públicos com ampla concorrência (ICB, 2017).

A Resolução nº 01/2017 determina que as ações de prestação de serviços serão executadas por meio de convênios ou contratos. No desenvolvimento das ações, a infraestrutura do ICB poderá ser utilizada mediante ressarcimento e pelo prazo estritamente necessário à elaboração e execução da ação (ICB, 2017).

Quanto à repartição das taxas da prestação de serviços, ela dispõe que do valor total do convênio ou contrato 02% (dois por cento) seja destinado à Administração Central (em conformidade com a Resolução nº 10/1995), e 10% (dez por cento) à Diretoria do ICB para custeio das atividades acadêmico-administrativas da Unidade. A taxa da Unidade será destinada à diretoria do Instituto e não mais a cada departamento envolvido como estava previsto na Resolução nº 01/2000, indicando uma administração centralizada desses recursos no âmbito do Instituto (ICB, 2017).

Com relação às atividades de pesquisa e desenvolvimento tecnológico, as taxas não incidem sobre o valor total do contrato/convênio na mesma proporção. Para essas atividades, incidirão sobre o valor total, 05% (cinco por cento). Quanto às ações consideradas especiais e de grande relevância social pelo CENEX/ICB, e a critério da Congregação, essas poderão ser isentas total ou parcialmente das taxas administrativas. Os valores mencionados serão recolhidos mensalmente por Guia de Recolhimento da União (GRU) (ICB, 2017).

4.2.3.6. Instituto de Ciências Exatas

A prestação de serviços no âmbito do Instituto de Ciências Exatas (ICEX) é regida pela resolução nº 01/96, de 23 de maio 1996, da Congregação. É uma norma bastante enxuta, que define que a prestação de serviços realizada por docentes e servidores técnico-

administrativos no ICEX será regida pela Resolução nº 10/95, que a participação de pessoal externo à UFMG não poderá ultrapassar 49% (quarenta e nove por cento) do total de pessoal envolvido na prestação de serviços e por último, define a incidência das taxas administrativas.

A norma define que do total do valor da prestação de serviços, 02% (dois por cento) serão destinados ao ICEX, para as atividades de fomento acadêmico e de formação e treinamento de recursos humanos, e 08% (oito por cento) serão destinados aos Departamentos participantes da prestação de serviços e, por fim, estabelece que a taxa incidirá sobre o valor de custeio de pessoal, descontado a taxa de administração da fundação de apoio ou instituição administradora.

4.2.3.7. Faculdade de Direito

A prestação de serviços na Faculdade de Direito (DIR) está regulamentada pela resolução nº 01/2005, de 28 de março de 2005, da Congregação. A norma define como prestação de serviços as atividades individuais ou institucionais contratadas por entidades externas à Faculdade de Direito, cujo objetivo e produtos sejam encomendados e especificados pela entidade contratante, bem como os cursos de especialização e de extensão e programas de treinamento oferecidos à comunidade ou entidades externas (DIR, 2005). Ela também abarca os eventos, entendidos como atividades de extensão realizada mediante contraprestação pecuniária, realizadas nas dependências da Faculdade de Direito, e estabelece que toda atividade de extensão, com ou sem contraprestação pecuniária, deve ser registrada no SIEX (DIR, 2005).

A norma estabelece que, do valor total de cada projeto de prestação de serviços, inclusive de pesquisa encomendada, serão destinados 02% (dois por cento) à universidade, 05% (cinco por cento) à Faculdade, 05% (cinco por cento) ao Departamento responsável e 01% (um por cento) ao Fundo de Incentivo dos Servidores Técnicos-administrativos (DIR, 2005). A norma isenta dessas taxas as pesquisas financiadas por fundo de fomento, como apoio institucional, ou como apoio para as linhas de pesquisa acadêmica (DIR, 2005).

No caso dos cursos de especialização, as taxas são de 02% (dois por cento) para a Universidade, 06% (seis por cento) para a Faculdade, 06% (seis por cento) para o Departamento ou órgão responsável, 05% (cinco por cento) ao Programa de Pós-graduação em Direito e 01% (um por cento) ao Fundo de Incentivo dos Servidores Técnicos administrativos (DIR, 2005).

Dos cursos de extensão, inclusive cursos de aperfeiçoamento, são destinados 02% (dois por cento) à Universidade, 06% (seis por cento) à Faculdade, 06% (seis por cento) ao Departamento; 05% (cinco por cento) ao Núcleo Interdisciplinar de Integração do Ensino Pesquisa e Extensão (Órgão equivalente ao CENEX), e 01% (um por cento) ao Fundo de Incentivo dos Servidores Técnico-administrativos (DIR, 2005). As taxas incidem também sob os cursos oferecidos fora da Faculdade de Direito (DIR, 2005).

4.2.3.8. Hospital das Clínicas

No Hospital das Clínicas (HC) a regulamentação é feita pela Resolução nº 02/2015, de 07 de maio de 2015, do Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão do HC, que dispõe sobre a realização de atividades de extensão no âmbito do Hospital. Essa norma regulamenta todas as ações de extensão realizadas do Complexo Hospitalar do HC e institui a obrigatoriedade da aprovação do Centro de Extensão (CENEX) do HC para a realização de qualquer ação de extensão no HC. Também estabelece o prazo máximo de 02 (dois) anos para aprovação de programas e projetos. Os cursos e a prestação de serviço deverão passar por aprovação a cada oferta. Além disso, a Resolução define os critérios para a realização de ações no HC, tanto por parte dos seus funcionários como por parte de pessoas ligadas a outras unidades da UFMG, critérios para formalização da equipe, inclusive com a participação de discentes e profissionais voluntários e o registro obrigatório no SIEX/UFMG. A Resolução do HC não faz referência à cobrança de taxas administrativas (HC, 2015).

4.2.3.9. Escola de Educação Básica e Profissional (EBAP)

A prestação de serviços na Escola de Educação Básica e Profissional (EBAP), que reúne o Centro Pedagógico, o Colégio Técnico e o Teatro Universitário, está disciplinada em três Resoluções, todas de 2013, aprovadas pelo Conselho Diretor da EBAP. São elas: a Resolução nº 06/2013, de 19 de agosto de 2013, que estabelece os critérios para realização de atividades de extensão no âmbito da EBAP; a Resolução nº 07/2013, de 19 de agosto de 2013, que estabelece normas específicas para a participação de servidores e para a concessão de bolsas em ações de extensão realizadas no âmbito da EBAP; e a Resolução nº 08/2013, de 16 de setembro de 2013, que estabelece regras e valores para participação de servidores em projetos de extensão no âmbito da EBAP.

A Resolução nº 06/2013 define os tipos de atividade de extensão, que poderão ser exercidas gratuitamente ou mediante pagamento. Dos recursos financeiros captados, a norma estabelece que 05% (cinco por cento) serão destinados ao CENEX e pelo menos 10% (dez por cento) serão destinados à Escola proponente da ação. A Escola ofertante da prestação de serviços poderá decidir por um percentual superior a 10% (dez por cento) em razão da demanda verificada por equipamentos e espaços físicos da unidade (EBAP, 2013).

A Resolução nº 07/2013, estabelece pré-requisitos para que o Conselho Diretor da EBAP autorize a participação dos seus servidores em ações de extensão. Regulamenta a composição das equipes e destaca que em todas as ações deve ser estimulada a participação de estudantes. Também propõe que os valores das bolsas percebidas pelos participantes sejam aprovados juntamente com a proposta.

A Resolução nº 08/2013, fixa em 08 (oito) horas semanais, em média, o limite para participação de servidores em atividade de prestação de serviços, em conformidade com a resolução nº 10/1995; fixa em 15% (quinze por cento) do total da arrecadação da ação o repasse destinado a Escola demandante da ação – Centro Pedagógico, Colégio Técnico ou Teatro Universitário, e o mínimo de 05% (cinco por cento) o repasse para o respectivo CENEX. Por fim, estabelece que o valor máximo total das bolsas de extensão a serem recebidas pelos servidores não poderá ultrapassar 60% do valor recebido pelo dirigente máximo de cada escola da EBAP. É a primeira norma a regulamentar o recebimento de valores pela prestação de serviços no âmbito da Unidade.

4.2.3.10. Biblioteca Universitária

Na Biblioteca Universitária a Resolução nº 01/2014, de 16 de outubro de 2014, da Diretoria da biblioteca Universitária, regulamenta a proposição de cursos de extensão na Biblioteca. Trata ainda dos conceitos e dos critérios para apresentação da proposta de cursos, assegura as bolsas de acordo com a resolução nº 07/2004 do Conselho Universitário e regulamenta critérios para certificação dos cursos (BU, 2014).

A Diretoria da Biblioteca Universitária publicou em 2014 outros três documentos que orientam o trâmite e os requisitos para a proposição de atividades de extensão na BU, que compreendem os programas, projetos, prestação de serviços, eventos e cursos; a concessão de gratuidade (bolsas) para participação nos cursos; e a oferta de cursos de aperfeiçoamento. São eles, o Regulamento para Atividades de Extensão do CENEX/BU, o Regulamento de

Concessão de Bolsas para cursos – CENEX/BU e o Regulamento para Oferta de Cursos de Aperfeiçoamento – CENEX/BU.

4.3. Considerações Finais

Nesse capítulo, abordei a regulamentação da prestação de serviços e dos cursos de extensão na UFMG, a partir dos documentos regulamentadores da Instituição: o Estatuto da Universidade e Regimento geral e as normas elaboradas nas Unidades Acadêmicas. Para essa descrição considero o modo como a universidade está organizada, seus órgãos colegiados de deliberação e suas instâncias administrativas.

O capítulo procurou destacar o lugar da extensão universitária no âmbito da administração central, por meio da PROEX, e nas Unidades Acadêmicas, por meio dos CENEX, ressaltando a importância do Sistema de Informação de Extensão da UFMG para a gestão da extensão na Universidade.

Busquei evidenciar o lugar da prestação de serviços e dos cursos de extensão na Universidade. Concluindo, desse modo, que a prestação de serviços é uma atividade reconhecida pela Instituição, formalizada em seus instrumentos normativos internos e vinculada aos seus objetivos institucionais, evidenciados em seu Plano de Desenvolvimento Institucional sob a premissa de se constituir em um espaço de formação para os alunos da universidade.

A Resolução que disciplina a prestação de serviços (Resolução nº 10/95) adotou um conceito de prestação de serviços como transferência de tecnologia à comunidade; disciplina o processo administrativo para aprovação da prestação de serviços; considera que a proposição de ações de prestação de serviços deverá estar integrada aos planos de trabalho das unidades proponentes, além de ressaltar a sua relevância para a sociedade e para Universidade. A norma também definiu a cobrança de taxas sobre os serviços remunerados.

As Unidades Acadêmicas da Universidade também buscaram regulamentar a prestação de serviços em seu âmbito, cuidando de detalhar diretrizes não explicitadas pela Resolução do Conselho Universitário, bem como registrando a repartição interna das taxas administrativas.

A Universidade também se ocupou da implementação das diretrizes das políticas de CT&I, principalmente das proposições da Lei de Inovação Tecnológica, que poderão impactar na prestação de serviços pela Universidade, adaptando seus dispositivos normativos às proposições da legislação para a CT&I.

A prestação de serviços consiste, portanto, em uma atividade formal prevista nas normas da Instituição, aprovadas e acompanhadas por seus órgãos colegiados e registradas no Sistema de Informação da Extensão.

CAPÍTULO 05 – CARACTERÍSTICAS E PRÁTICAS DA PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS EXTENSIONISTA NA UFMG

Este capítulo tem por objetivo apresentar o conjunto de características que conformam a prestação de serviços extensionista da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Para tanto, apresenta-se, primeiramente, o perfil da extensão universitária dessa instituição, considerando seus indicadores quantitativos, sua distribuição segundo as Unidades Acadêmicas, as principais ações realizadas, a sua concentração conforme as áreas do conhecimento, áreas temáticas de extensão e principais linhas de extensão, as principais demandas e alguns dos demandantes da prestação de serviço. Em seguida, com o intuito de aprofundar a caracterização da prestação de serviços realizada, apresenta-se uma amostra dos registros de prestação de serviços disponibilizados no SIEX/UFMG, buscando-se, desse modo, analisar o papel desempenhado pela prestação de serviços e sua relação com o ensino e a pesquisa na Instituição.

5.1. Retrato da extensão universitária na UFMG

A pesquisa realizada procurou construir o perfil da extensão na UFMG no período de 1995 a 2017. Para isso, foram utilizadas duas fontes de dados: Os Relatórios de Gestão¹⁸⁰ da PROEX, disponibilizados na biblioteca dessa Pró-Reitoria, por meio do qual foram obtidos dados para o período de 1995 a 2009; e o Sistema de Informação da Extensão da universidade (SIEX/UFMG), por meio do qual obtive os dados para o período de 2010-2017.

As informações constantes nos Relatórios de Gestão, todavia, não estão disponibilizadas em um mesmo formato e por isso se mostraram insuficientes para a reconstrução do perfil quantitativo da extensão com os mesmos indicadores encontrados nos dados constantes no SIEX/UFMG.

Os Relatórios dos anos de 1995, 1996 e 1997 apresentam apenas o número total de ações de extensão desenvolvidas em cada ano e a sua distribuição pelas Unidades Acadêmicas da Universidade. Os Relatórios dos anos de 1998, 1999 e 2000, trazem adicionalmente a distribuição das ações por área temática de extensão. Já os relatórios anuais do período de 2001 a 2009 trazem, além desses dados, uma listagem das ações por Unidade Acadêmica e

¹⁸⁰ O Relatório de Gestão é um documento produzido periodicamente pelas organizações com o objetivo de apresentar as atividades desenvolvidas e o desempenho dessas organizações. O relatório de gestão pode conter também as contas das organizações.

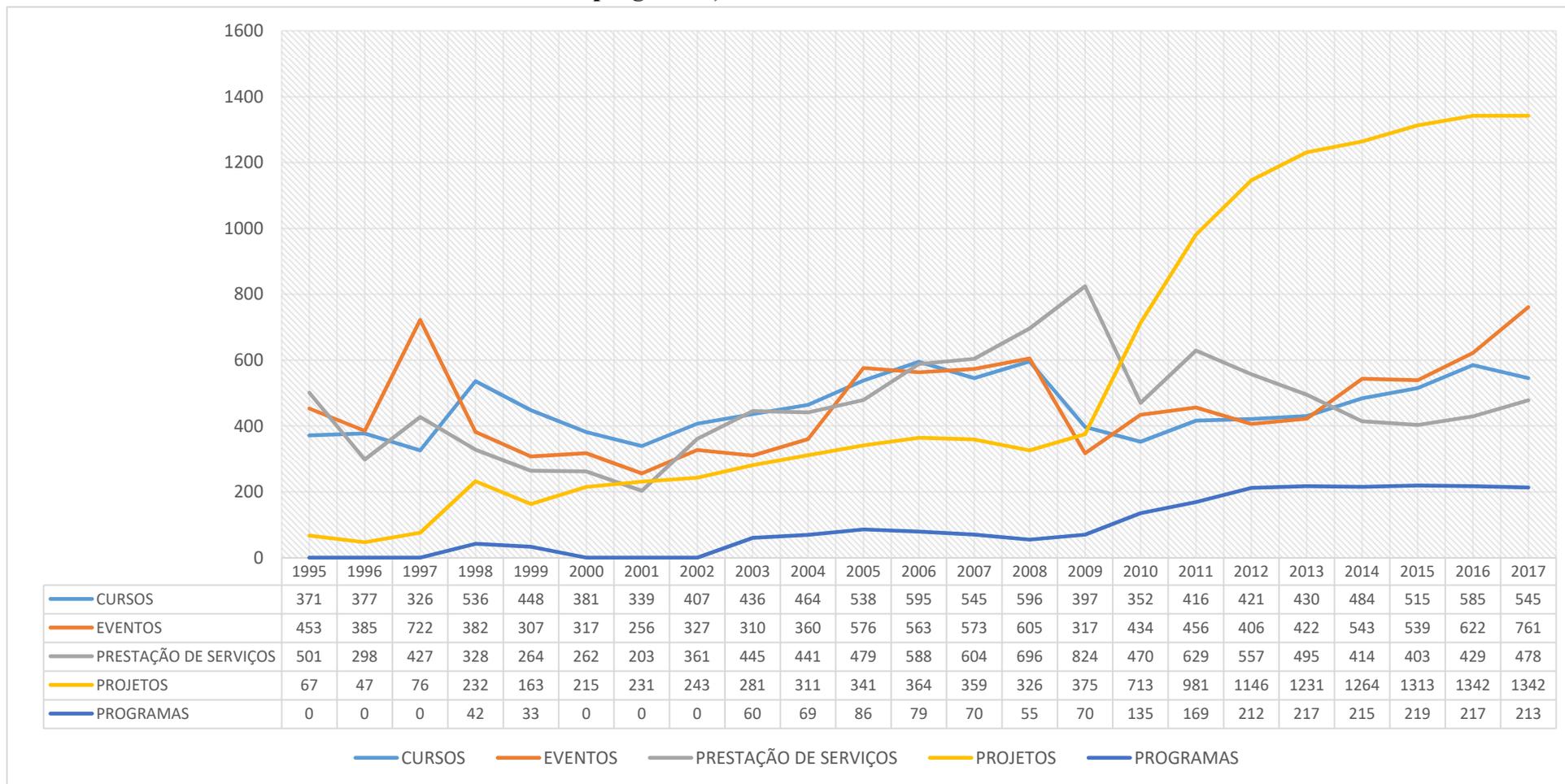
título da ação. A maioria das informações disponibilizadas nos relatórios estão apresentadas na forma de gráficos individuais ou gráficos comparativos, listas e quadros, no entanto, muitos deles não contêm dados suficientemente claros para possibilitar a caracterização pormenorizada de todas as ações de extensão e em especial das ações de prestação de serviços. Por essa razão, a descrição e a análise quantitativa e qualitativa mais detalhada dos dados disponibilizados só foram possíveis com informações registradas a partir do ano de 2010, com a coleta de dados feita diretamente do Sistema de Informação da Extensão (SIEX/UFMG).

Cabe registrar, que em todo o período analisado, os Relatórios de Gestão destacam a preocupação da PROEX/UFMG com o registro da extensão e a sua valorização na Instituição, atitude condizente com a ativa participação dos Pró-Reitores de Extensão da UFMG no FORPROEX e também com o papel desse Fórum na construção coletiva e na orientação das políticas de extensão para as universidades brasileiras diante da ausência de um órgão regulador em âmbito nacional¹⁸¹.

No período de 1995 a 2017 foram registradas quase quarenta e sete mil ações de extensão (46.860) compreendendo cursos, eventos, prestação de serviços, projetos e programas, de acordo com a distribuição exibida por tipo e por ano no Gráfico 02 abaixo:

¹⁸¹ Como discutido por Tavares (1996) e Nogueira (1999), uma das pautas de reivindicação do FORPROEX tem sido a constituição de um órgão no âmbito do MEC, como foi a CODAE na década de 1970.

Gráfico 02 – Número de ações de extensão realizadas pela UFMG de acordo com o tipo (cursos, eventos, prestação de serviços, projetos, programas) e o ano – UFMG – 1995-2017.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados dos Relatórios de Gestão da PROEX (1995,1996,1997,1998, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2006, 2006, 2007, 2008, 2009) e do Sistema de Informação da Extensão (SIEX/UFMG, 2018).

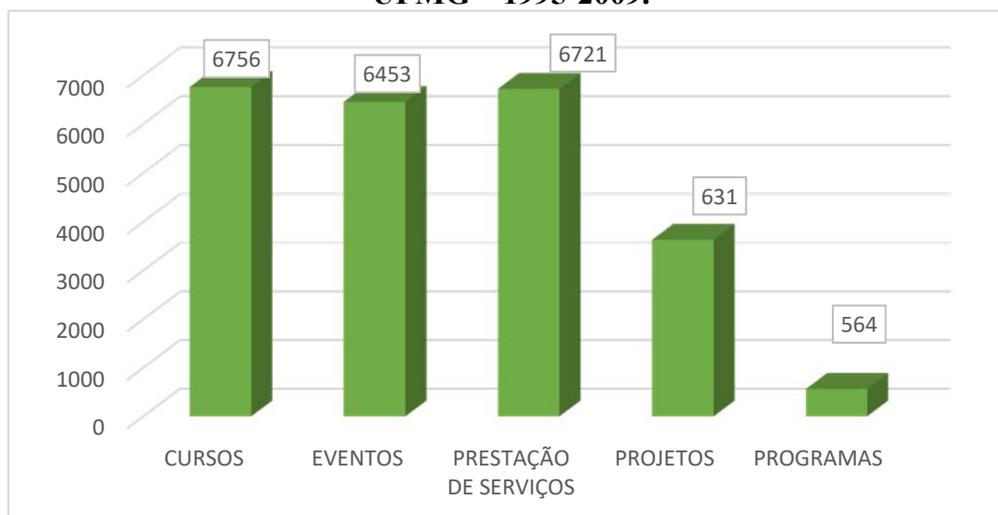
Foi atribuído o número zero para os programas nos anos de 1995, 1996, 1997, 2000, 2001, 2002 em razão desses dados não terem sido disponibilizados nos documentos consultados.

Os números deixam evidentes que até 2009, os cursos, os eventos e a prestação de serviços respondiam pela maior parte das ações extensionistas da UFMG. O crescimento do número de projetos de extensão se dá principalmente a partir de 2009, desde quando é observado um acelerado crescimento das ações registradas como projetos. Em relação aos anos anteriores, os programas de extensão também apresentaram crescimento a partir de 2009.

Cursos e prestação de serviços apresentam uma oscilação bastante semelhantes entre si até o ano de 2008. Em 2009, há uma queda do número de cursos e uma elevação das ações denominadas de prestação de serviços. Os cursos retornam a uma nova curva ascendente a partir de 2011. Já a prestação de serviços, apesar de registrar um novo aumento no mesmo ano, mantém nos anos seguintes resultados inferiores a 2011.

Para ilustrar essa modificação no padrão das ações extensionistas no período observado, apresento no gráfico 03 a soma das ações de extensão no período de 1995 a 2009 e no gráfico 04 a soma das ações de extensão no período de 2010 a 2017.

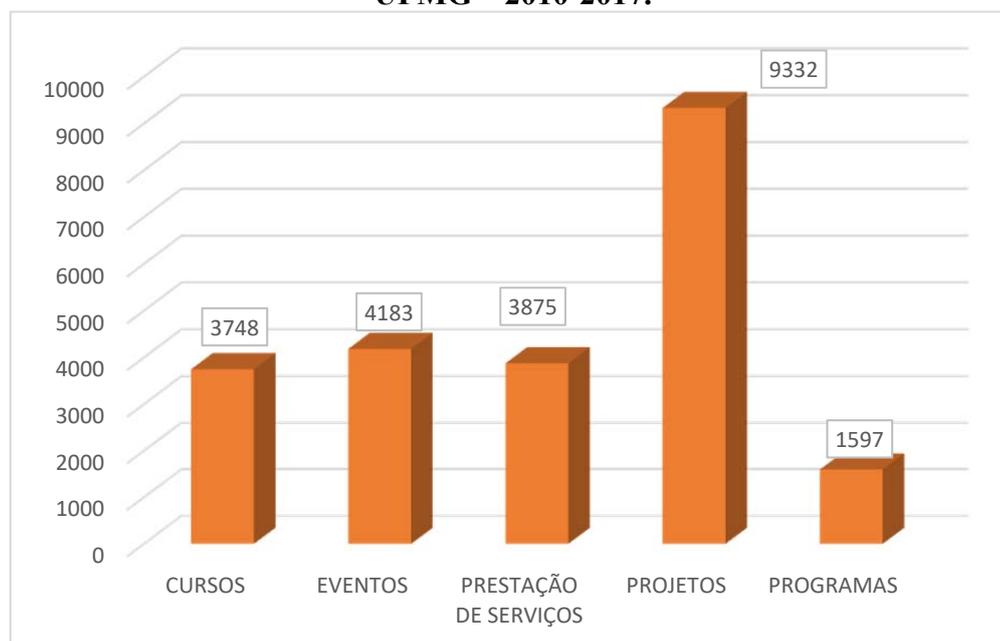
Gráfico 03 –Soma das ações de extensão realizadas de acordo com o tipo – UFMG – 1995-2009.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados dos Relatórios de Gestão da PROEX (1995,1996,1997,1998, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2006, 2006, 2007, 2008, 2009).

Como pode ser visto a soma dos projetos no período anterior a 2010 é bem pouco expressiva, alcançando menos de 10% do número total de ações de prestação de serviços. Essa relação é modificada na década recente, conforme o gráfico 4.

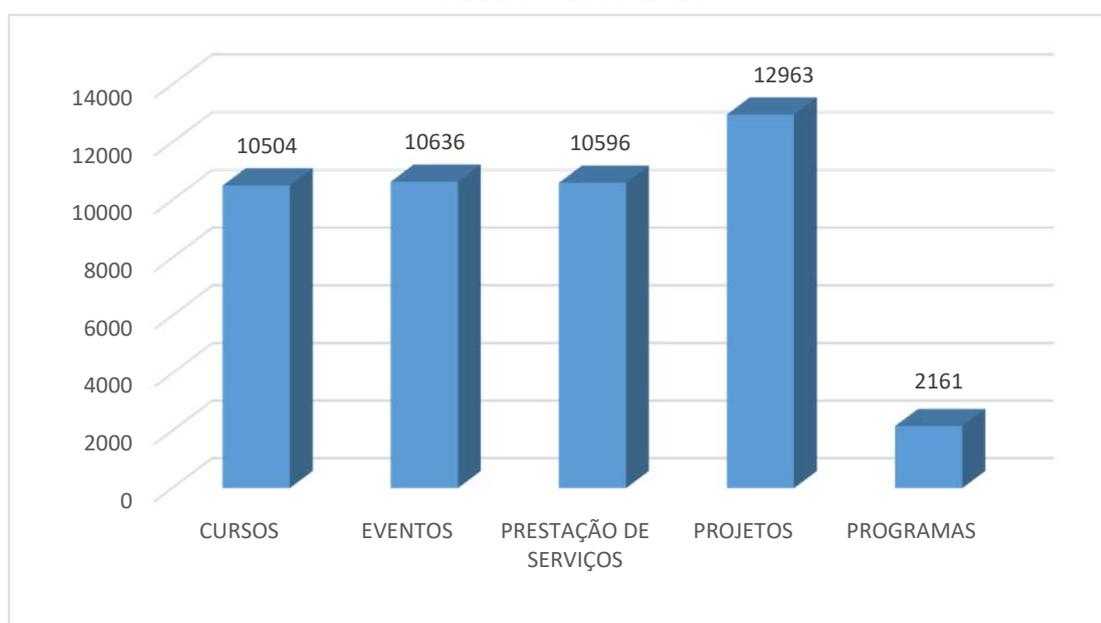
Gráfico 4 – Soma das ações de extensão realizadas de acordo com o tipo – UFMG – 2010-2017.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados do Sistema de Informação da Extensão (SIEX/UFMG, 2018).

Também para fins de ilustração, as 46.860 ações de extensão registradas nos últimos 23 anos (1995-2017) ficam distribuídas conforme o gráfico 5.

Gráfico 5 – Soma das ações de extensão realizadas de acordo com o tipo – UFMG – 1995-2017.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados dos Relatórios de gestão da PROEX (1995,1996,1997,1998, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2006, 2006, 2007, 2008, 2009) e do Sistema de Informação da Extensão (SIEX/UFMG, 2018).

O expressivo aumento das ações de projetos e de programas no âmbito do conjunto de ações extensionistas da universidade reflete uma mudança institucional positiva. Segundo Nogueira (2013), os programas e projetos de extensão são atividades mais complexas e com maior probabilidade de corresponder às diretrizes de extensão universitária. De fato, no período de 2010 a 2017, projetos e os programas de extensão são os tipos de ações com maior participação de discentes de graduação e de pós-graduação da universidade, são também as ações com maior vinculação declarada ao ensino e à pesquisa, evidenciando-se uma maior aproximação dessas ações com as diretrizes de extensão, em especial, a partir dos dados levantados, as diretrizes de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e de impacto na formação dos discentes.

Se no ano de 1995 a UFMG registrou 1.392 ações de extensão, em 2017 esse número foi equivalente a 3.339 ações. O número mais que duplicou, o que pode significar uma maior interação da universidade com a sociedade em diversas frentes e um maior envolvimento de docentes e discentes da Instituição nessa interação.

Com o intuito de explicitar as características das ações de extensão da Universidade, apresenta-se o perfil de cada tipo ação no período de 2010 a 2017, na seguinte ordem: programas, projetos, prestação de serviços, cursos e eventos. Destaca-se a sua distribuição conforme as Unidades Acadêmicas, a distribuição por grandes áreas do conhecimento¹⁸², área temática de extensão¹⁸³ e linhas de extensão¹⁸⁴. Para *eventos, cursos e prestação de serviços*, além desses aspectos, destaca-se a subcaracterização dessas ações. Por último, novamente para o conjunto de ações extensão, serão destacados os aspectos referentes ao pessoal integrante das ações e a vinculação com o ensino e a pesquisa.

5.1.1. Programas

De acordo com as orientações para registro dos cursos de extensão no SIEX/UFMG, por programa compreende-se um conjunto articulado de pelo menos dois projetos e outras ações de extensão (cursos, eventos, prestação de serviços), desenvolvido de forma processual e contínua e que deve explicitar, necessariamente, a metodologia de articulação das diversas ações vinculadas (PROEX, 2018).

¹⁸² O detalhamento das grandes áreas do conhecimento está disponível em <<<http://lattes.cnpq.br/web/dgp/arvore-do-conhecimento>>>. Acesso em 03 jul 2018.

¹⁸³ O detalhamento das áreas temáticas de extensão está disponível em <<[https://www2.ufmg.br/proex/Sistemas/SIEX/\(offset\)/8](https://www2.ufmg.br/proex/Sistemas/SIEX/(offset)/8)>>. Acesso em 03 jul 2018.

¹⁸⁴ O detalhamento das linhas de extensão está disponível em <<[https://www2.ufmg.br/proex/Sistemas/SIEX/\(offset\)/8](https://www2.ufmg.br/proex/Sistemas/SIEX/(offset)/8)>>. Acesso em 03 jul 2018.

De acordo com os dados levantados, no período de 2010 a 2017, os programas de extensão realizados totalizaram 1.597 ações com a seguinte distribuição considerando as Unidades Acadêmicas responsáveis:

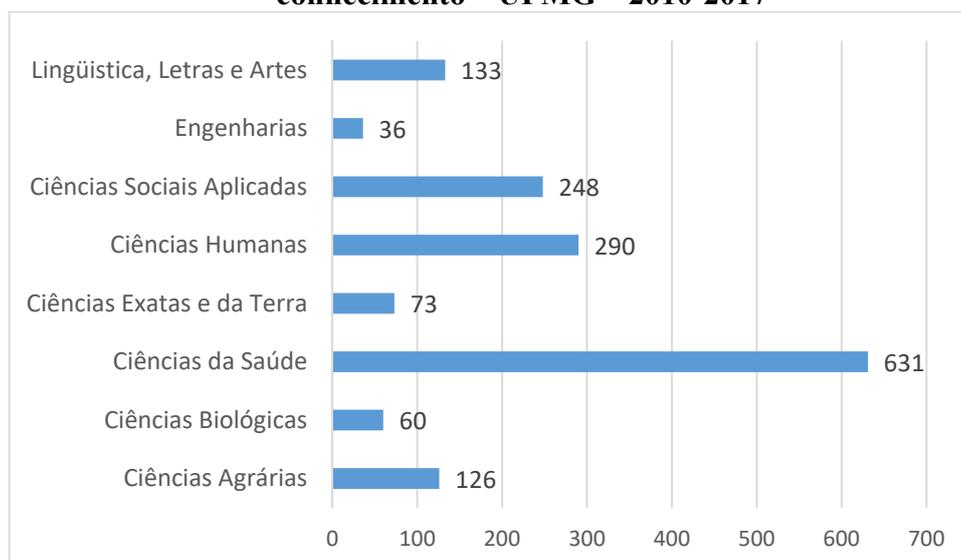
Tabela 1 – Distribuição dos programas nas Unidades Acadêmicas da UFMG – 2010-2017

Unidade administrativa	Programas	%
Faculdade de Medicina	297	18,6
Escola de Enfermagem	136	8,5
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas	119	7,5
Faculdade de Educação	115	7,2
Instituto de Ciências Agrárias	111	7,0
Faculdade de Direito	89	5,6
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional	80	5,0
Instituto de Ciências Biológicas	74	4,6
Escola de Arquitetura	56	3,5
Pró-Reitoria de Extensão	51	3,2
Demais unidades	469	29,4
Total	1.597	100

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados extraídos do Sistema de Informação da Extensão (SIEX/UFMG, 2018).

A Tabela 01 acima retrata as 10 unidades acadêmicas e demais órgãos da universidade que mais registraram ações de extensão no período. O gráfico 06 mostra a distribuição dos Programas por grande área do conhecimento:

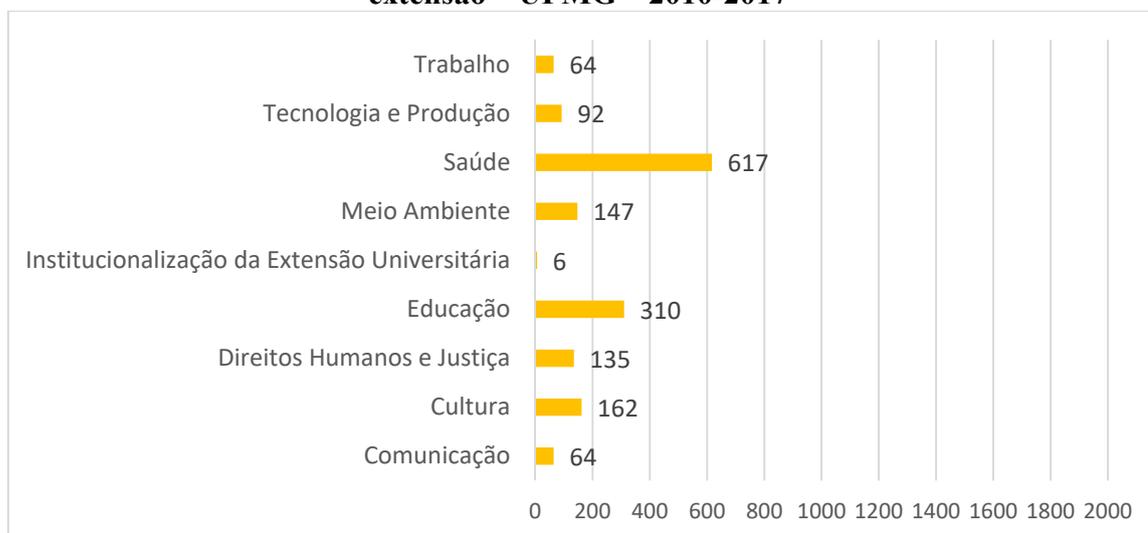
Gráfico 6 – Distribuição dos programas de extensão por grande área do conhecimento – UFMG – 2010-2017



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados extraídos do Sistema de Informação da Extensão (SIEX/UFMG, 2018).

O gráfico 7 mostra a distribuição dos programas por grande área temática de extensão. As áreas temáticas foram definidas pelo FORPROEX para nortear a sistematização das ações de Extensão Universitária tendo como foco as políticas sociais (PNEU, 2012).

Gráfico 7 – Distribuição dos programas de extensão por área temática de extensão – UFMG – 2010-2017



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados extraídos do Sistema de Informação da Extensão (SIEX/UFMG, 2018).

A tabela 2 retrata as dez linhas de extensão que mais concentram programas. A linha de “saúde humana” concentra 25% do total de programas. As demais linhas representam menos de 5% do total dessas ações, conforme a tabela 2 abaixo:

Tabela 2 – Distribuição dos programas nas linhas de extensão – UFMG – 2010-2017

Linha de extensão	Programas	%
Saúde Humana	399	25,0
Direitos Individuais e Coletivos	76	4,8
Desenvolvimento Rural e Questões Agrárias	69	4,3
Questões Ambientais	69	4,3
Formação de Professores (Formação Docente)	63	3,9
Grupos Sociais Vulneráveis	62	3,9
Temas Específicos/Desenvolvimento Humano	62	3,9
Espaços de Ciências	50	3,1
Artes Integradas	46	2,9
Metodologia e Estratégia de Ensino/Aprendizagem	43	2,7
Demais linhas	658	41,2
TOTAL	1597	100

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados extraídos do Sistema de Informação da Extensão (SIEX/UFMG, 2018).

5.1.2. Projetos

De acordo com as orientações para registro dos projetos de extensão no SIEX/UFMG, o projeto é uma ação com objetivo focalizado, com tempo determinado, podendo abranger, de forma vinculada, cursos, eventos e prestação de serviços. O projeto pode ser vinculado a um programa (PROEX, 2018).

As ações agrupadas em projetos foram as que mais cresceram no período analisado, totalizando 9.332 ações com as seguintes características:

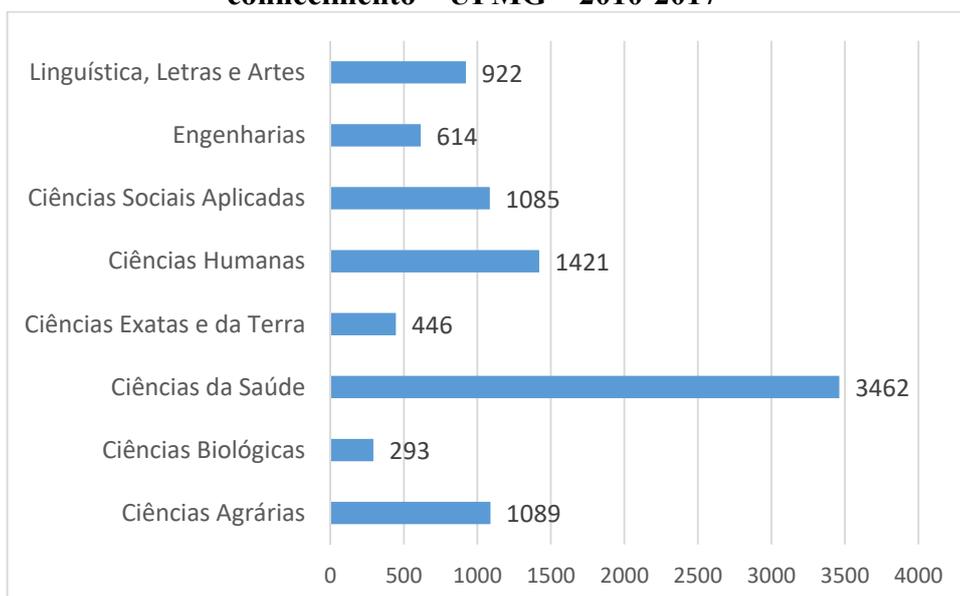
Tabela 3 – Distribuição dos projetos nas Unidades Acadêmicas da UFMG – 2010-2017

Unidade administrativa	Projetos	%
Faculdade de Medicina	1441	15,4
Instituto de Ciências Agrárias	939	10,1
Escola de Enfermagem	825	8,8
Escola de Engenharia	608	6,5
Faculdade de Educação	601	6,4
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas	494	5,3
Escola de Educação Física, Fisioterapia e T Ocupacional	479	5,1
Instituto de Ciências Biológicas	421	4,5
Faculdade de Direito	339	3,6
Faculdade de Odontologia	316	3,4
Demais unidades	2869	30,7
TOTAL	9332	100

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados extraídos do Sistema de Informação da Extensão (SIEX/UFMG, 2018).

O gráfico 8 mostra a distribuição dos projetos por grande área do conhecimento.

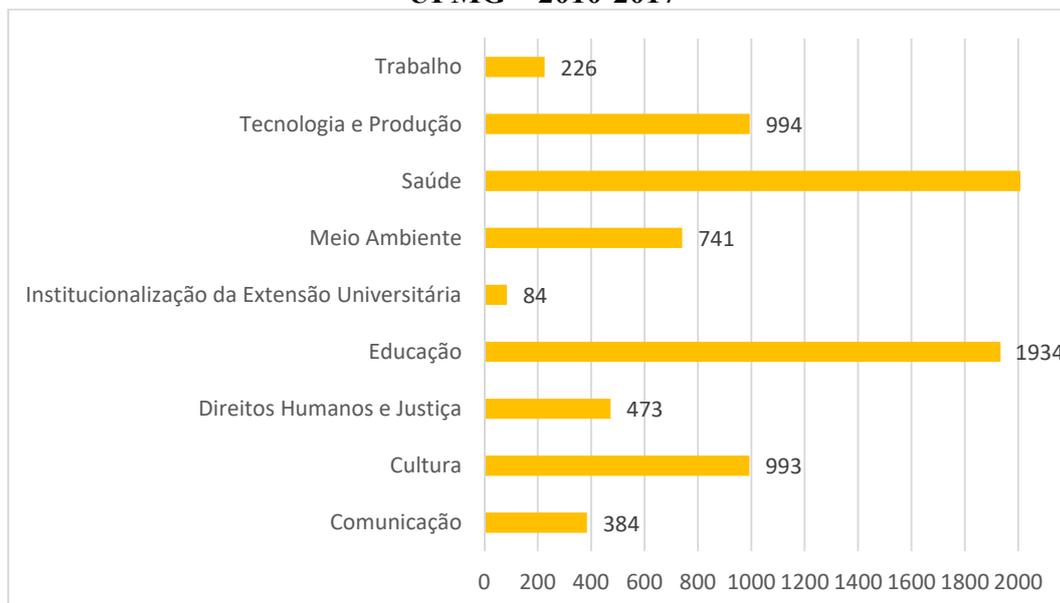
Gráfico 8 – Distribuição dos Projetos de Extensão por grande área do conhecimento – UFMG – 2010-2017



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados extraídos do Sistema de Informação da Extensão (SIEX/UFMG, 2018).

O gráfico 9 mostra a distribuição dos projetos por grande área temática de extensão principal.

Gráfico 9 – Distribuição dos Projetos de Extensão por área temática de extensão – UFMG – 2010-2017



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados extraídos do Sistema de Informação da Extensão (SIEX/UFMG, 2018).

A área temática de extensão “saúde” reúne 3.503 ações. A distribuição por linha temática está explicitada na tabela 4:

Tabela 4 – Distribuição dos Projetos por Linhas de Extensão – UFMG – 2010-2017

Linha de extensão	Projetos	%
Saúde Humana	2208	23,7
Desenvolvimento Tecnológico	455	4,9
Infância e Adolescência	405	4,3
Desenvolvimento Rural e Questões Agrárias	371	4,0
Educação Profissional	346	3,7
Patrimônio Cultural, Histórico e Natural e Imaterial	344	3,7
Direitos Individuais e Coletivos	336	3,6
Formação de Professores (Formação Docente)	332	3,6
Questões Ambientais	254	2,7
Esportes e Lazer	225	2,4
Demais linhas	4056	43,5
TOTAL	9332	100

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados extraídos do Sistema de Informação da Extensão (SIEX/UFMG, 2018).

5.1.3. Prestação de Serviços

De acordo com as orientações para registro da prestação de serviços de extensão no SIEX/UFMG, a prestação de serviços constitui-se como o estudo e solução de problemas dos meios profissional ou social, como o desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas e de pesquisa e como a transferência de conhecimentos ou de tecnologia à sociedade, que deve ser realizada pelos servidores docentes ou técnicos-administrativos em educação, com a participação orientada de discentes, e comprometida com o projeto político acadêmico da universidade. A PROEX orienta que o mesmo tipo de prestação de serviço, realizado mais de uma vez, deve ser registrado uma única vez e ter o seu registro atualizado a cada execução, inserindo-se nova data de execução e os resultados já alcançados e que a prestação de Serviço realizada como curso deverá ser registrada no formulário de *Curso* (PROEX, 2018).

Como destacado anteriormente, a prestação de serviços pode ser caracterizada como “Atendimento ao público em espaços de cultura, ciência e tecnologia”, “Atividades de propriedade intelectual”, “Atendimento em saúde animal”, “Atendimento em saúde humana”, “Atendimento Jurídico e Judicial”, “Exames e laudos técnicos”, “Serviço eventual”, que se subdividem em diversas ações, conforme o quadro 2 abaixo:

Quadro 7 – Caracterização das ações de prestação de serviços na UFMG

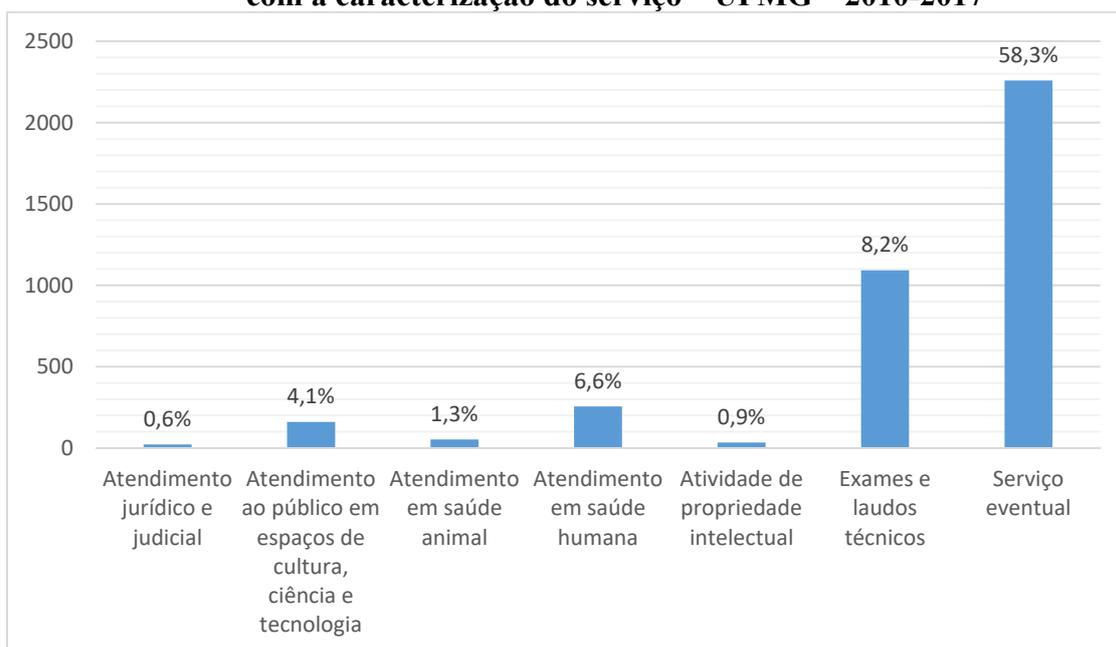
Atendimento ao público em espaços de cultura, ciência e tecnologia	
Espaços e Museus Culturais	Atendimento a visitantes em museus, centros de memória e espaços culturais da UFMG.

Espaços e Museus de Ciência e Tecnologia	Atendimento ao público em espaços de ciência e tecnologia da UFMG como observatório astronômico, estação ecológica, planetário, jardim botânico, setores e laboratórios, etc.
Cineclubes	Atendimento ao público em cineclubes da UFMG.
Outros espaços	Atendimentos em outros espaços da UFMG não incluídos nos itens anteriores.
Serviço eventual	
Consultoria	Análise e emissão de pareceres acerca de situações e/ou temas específicos.
Assessoria	Assistência ou auxílio técnico em um assunto específico referente a conhecimentos especializados.
Curadoria	Organização e manutenção de acervos e mostras de arte e cultura.
Outros	Incluem-se nessa categoria, participação em palestras, conferências ou mesas redondas, restauração de bens móveis e imóveis e outras prestação de serviço eventuais.
Atividades de propriedade intelectual	
Depósito de Patentes e Modelos de Utilidades	Depósitos e registros de patentes.
Registro de Marcas e Softwares	
Contratos de Transferência de Tecnologia	Contrato de transferência de direito sobre tecnologia.
Registro de Direitos Autorais	
Exames e laudos técnicos	
Laudos Técnicos	Exames, perícias e laudos realizados pelas diversas unidades da UFMG que oferecem serviço permanente. Inclui: análise de solos, exames agrônômicos e botânicos, análise farmacológica, qualidades de produtos, laudos médicos, psicológicos, antropológicos, perícia ambiental, dentre outros.
Atendimento Jurídico e Judicial	
Atendimento Jurídico e Judicial	Atendimentos a pessoas em orientação jurídica e no ajuizamento e acompanhamento de ações judiciais.
Atendimento em saúde humana	
Consultas Ambulatoriais	Consulta ambulatorial ou domiciliar programada.
Consultas de Emergência e Urgência	Consulta em situação que exige pronto atendimento (emergências e urgências).
Internações	Atendimento a pacientes internados.
Cirurgias	Intervenções cirúrgicas (hospitalares e ambulatoriais).
Exames Laboratoriais	Exames de patologia clínica e anátomo-patologia.
Exames Secundários/ Complementares	Radiologia, ultra-sonografia e outros exames por imagem, provas funcionais, endoscopia, etc. Atendimentos não incluídos nos itens anteriores.
Outros atendimentos	Atendimentos não incluídos nos itens anteriores
Atendimento em saúde animal	
Atendimentos veterinários ambulatoriais	Atendimento ambulatorial a animais.
Internações veterinárias	Assistência veterinária a animais internados.
Cirurgias veterinárias	Intervenções cirúrgicas em animais (hospitalares e ambulatoriais).
Exames laboratoriais e secundários/ complementares em veterinária	Exames de patologia clínica e anátomo-patologia; radiologia, ultra-sonografia e outros exames por imagem, provas funcionais, endoscopia, etc.
Outros atendimentos veterinários	Atendimentos não incluídos nos itens anteriores.

Fonte: PROEX/UFMG [2018]

Como podemos observar, a prestação de serviços na UFMG engloba também o atendimento assistencial prestado pelo Hospital das Clínicas e Hospital Veterinário, como também aqueles prestados pela Faculdade de Direito, pelo serviço de psicologia da FAFICH, entre outros. No período de 2010 a 2017 foram registradas 3.875 ações de prestação de serviços na UFMG, que apresentam as seguintes características.

Gráfico 10 – Distribuição da prestação de serviços de extensão de acordo com a caracterização do serviço – UFMG – 2010-2017



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados extraídos do Sistema de Informação da Extensão (SIEX/UFMG, 2018).

Os serviços eventuais consistem na maior parte dos serviços registrados, seguidos pelos exames e laudos técnicos. Os serviços estão concentrados nas seguintes unidades:

Tabela 5 – Distribuição da prestação de serviços nas Unidades Acadêmicas – UFMG – 2010-2017

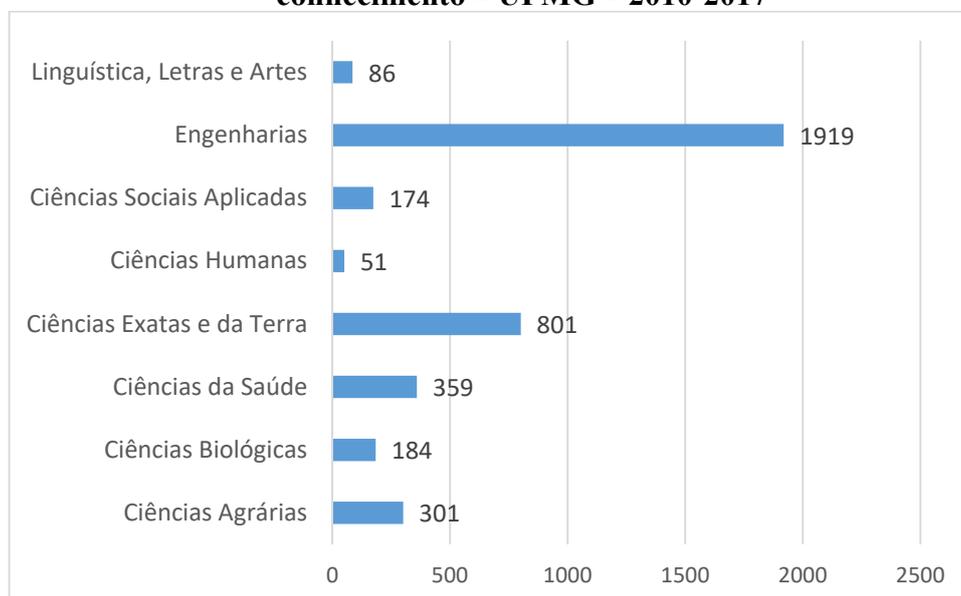
Unidade administrativa	Prestação de serviços	%
Escola de Engenharia	2017	52,1
Instituto de Ciências Exatas	613	15,8
Instituto de Ciências Agrárias	217	5,6
Instituto de Ciências Biológicas	215	5,5
Faculdade de Medicina	170	4,4
Escola de Arquitetura	130	3,4
Escola de Veterinária	84	2,2
Faculdade de Odontologia	82	2,1
Escola de Belas Artes	60	1,5
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas	39	1,0
Demais unidades	248	6,4
TOTAL	3875	100

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados extraídos do Sistema de Informação da Extensão (SIEX/UFMG, 2018).

A Escola de Engenharia concentra 52% dos serviços registrados no período de 2010-2017. A Unidade registra um número maior de prestação de serviços também no período anterior ao registrado no SIEX/UFMG.

Como decorrência da concentração da prestação de serviços na ENG, no ICEX e no ICA no período de 2010-2017, o gráfico 11 demonstra uma predominância da prestação de serviços nas “engenharias” e “ciências exatas e da terra” enquanto grandes áreas do conhecimento:

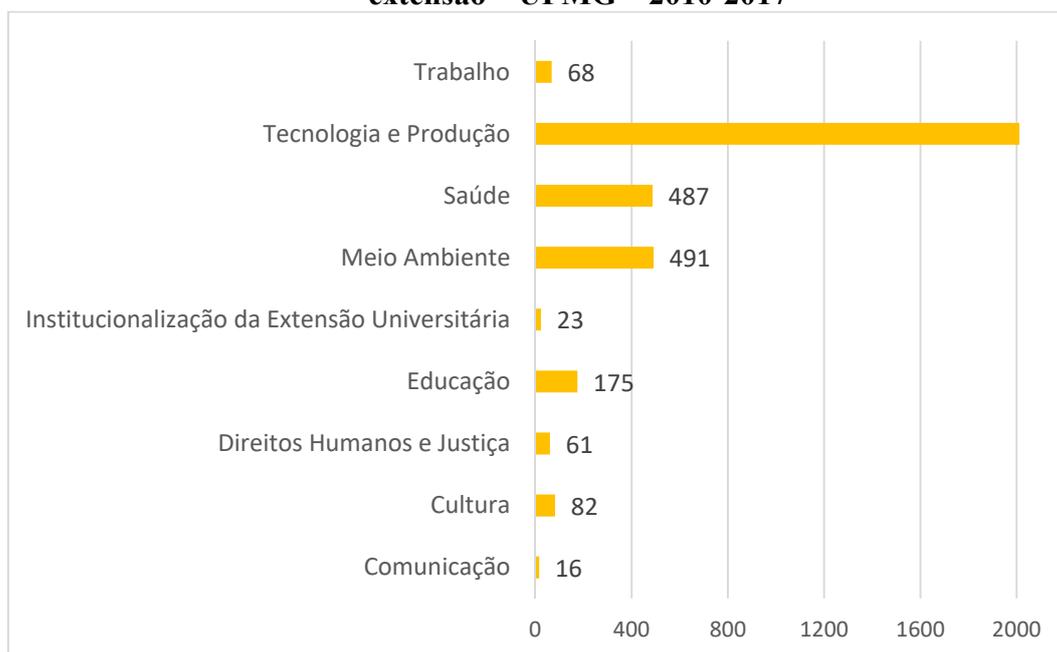
Gráfico 11 – Distribuição da prestação de serviços por grande área do conhecimento – UFMG – 2010-2017



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados extraídos do Sistema de Informação da Extensão (SIEX/UFMG, 2018).

Também no período de 2010 a 2017, as atividades realizadas concentraram na área temática de “tecnologia e produção” conforme demonstrado no gráfico 12.

Gráfico 12 – Distribuição da prestação de serviços por área temática de extensão – UFMG – 2010-2017



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados extraídos do Sistema de Informação da Extensão (SIEX/UFMG, 2018).

A concentração da área temática de “tecnologia e produção” se desdobra principalmente na linha de “Desenvolvimento Tecnológico”, seguida pelas linhas de “Inovação Tecnológica”, “Desenvolvimento de Produtos” e “Tecnologia da Informação”, conforme a tabela 6 abaixo:

Tabela 6 – Distribuição da prestação de serviços nas Linhas de Extensão – UFMG – 2010-2017

Linha de extensão	Prestação de serviços	%
Desenvolvimento Tecnológico	1751	45,2
Inovação Tecnológica	313	8,1
Saúde Humana	293	7,6
Desenvolvimento de Produtos	211	5,4
Questões Ambientais	180	4,6
Tecnologia da Informação	147	3,8
Saúde e Proteção no Trabalho	115	3,0
Desenvolvimento Urbano	103	2,7
Educação Profissional	85	2,2
Saúde Animal	85	2,2
Demais linhas	592	15,3
TOTAL	3875	100

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados extraídos do Sistema de Informação da Extensão (SIEX/UFMG, 2018).

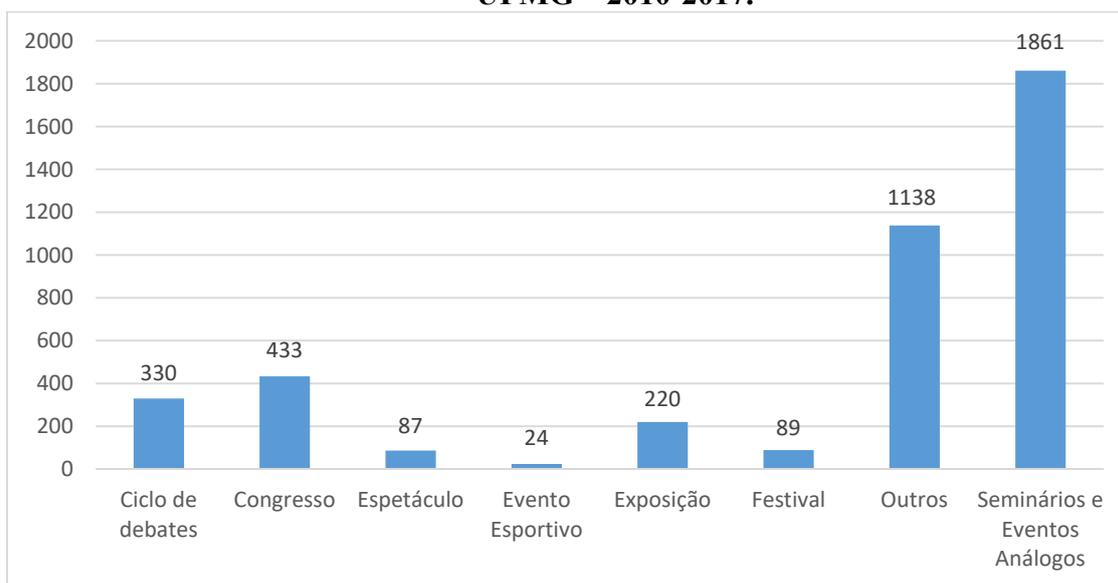
5.1.4. Eventos

De acordo com as orientações para registro dos cursos de extensão no SIEX/UFMG, os eventos são ações que implicam na apresentação ou exibição pública, livre ou com clientela específica, do conhecimento ou produto cultural, artístico, esportivo, científico/acadêmico ou tecnológico desenvolvido ou reconhecido pela universidade (PROEX, [2018]). A PROEX recomenda que os eventos sequenciais ou cíclicos devem ser registrados uma única vez e atualizados a cada realização, inserindo-se o novo período de oferta e os resultados já alcançados. Os eventos são caracterizados como congresso, seminário ou evento análogo, ciclo de debates, exposição, espetáculo, evento esportivo ou festival.

Os *congressos* são eventos de âmbito regional, nacional ou internacional, em geral com duração de 3 a 7 dias, que reúne participantes de uma comunidade científica ou profissional ampla. Realizado como um conjunto de atividades, como mesas redondas, palestras, conferências, apresentação de trabalhos, cursos, minicursos, oficinas/workshops. Incluem-se nessa classificação eventos como conferência nacional, reunião anual e etc.; *seminários e eventos análogos* são eventos científicos de âmbito menor do que o congresso, tanto em termos de duração quanto de número de participantes. Incluem-se nessa classificação eventos de médio porte, como encontro, simpósio, jornada, colóquio, fórum, mesa-redonda, etc.; Os *ciclos de debates* são encontros sequenciais que visam à discussão de um tema específico. Incluem *ciclo, circuito, semana*; A *exposição* é uma exibição pública de bens de caráter científico, cultural, tecnológico, social e educativo. Inclui: feira, salão, mostra, lançamento, etc.; O *espetáculo* é uma apresentação pública de eventos artísticos. Inclui: recital, concerto, show, teatro, exibição de cinema, dança e interpretação musical; *evento esportivo* inclui campeonato, torneio, olimpíada, apresentação esportiva e etc.; já o *festival* é uma série de ações/eventos ou espetáculos artísticos, culturais ou esportivos, realizados concomitantemente, em geral em edições periódicas.

No período de 2010 a 2017, foram registrados 3.748 (três mil setecentos e quarenta e oito) cursos de extensão, que apresentam as seguintes características:

Gráfico 13 – Distribuição dos eventos de acordo com a caracterização – UFMG – 2010-2017.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados extraídos do Sistema de Informação da Extensão (SIEX/UFMG, 2018).

Além dos tipos de eventos acima destacados existe ainda uma classificação denominada “outros” com um grande número de atividades no período. Excluindo a categoria “outros”, os eventos científicos, “seminários” e “congressos”, são os tipos de atividades com maior frequência.

Os eventos estão distribuídos nas Unidades Acadêmicas conforme a tabela 7.

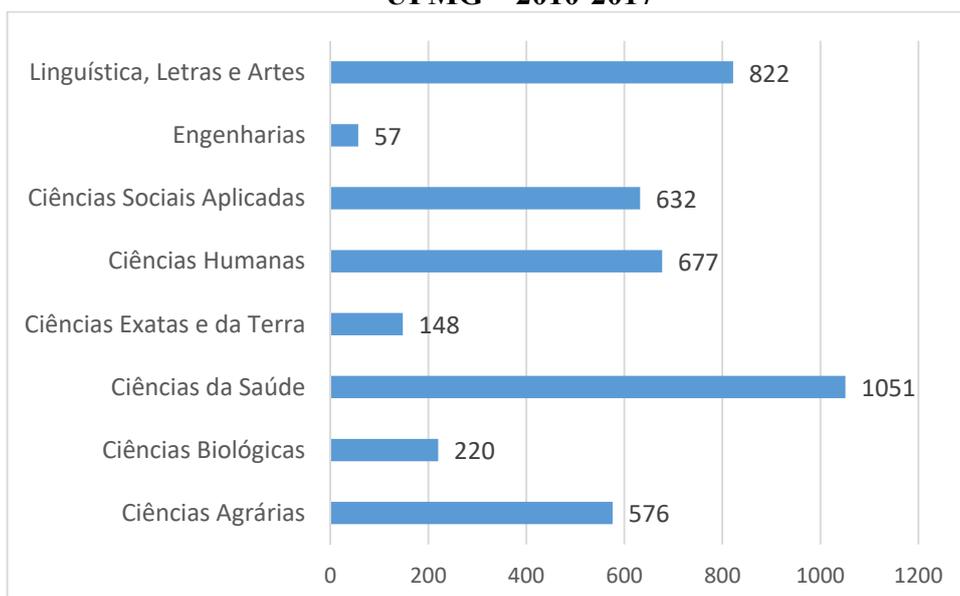
Tabela 7 – Distribuição dos eventos nas Unidades Acadêmicas – UFMG – 2010-2017

Unidade administrativa	Eventos	%
Instituto de Ciências Agrárias	513	12,3
Escola de Enfermagem	373	8,9
Faculdade de Medicina	369	8,8
Faculdade de Letras	336	8,0
Faculdade de Direito	296	7,1
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas	287	6,9
Escola de Música	213	5,1
Instituto de Ciências Biológicas	193	4,6
Faculdade de Educação	182	4,4
Escola de Veterinária	150	3,6
Demais unidades	1271	30,4
TOTAL	4183	100

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados extraídos do Sistema de Informação da Extensão (SIEX/UFMG, 2018).

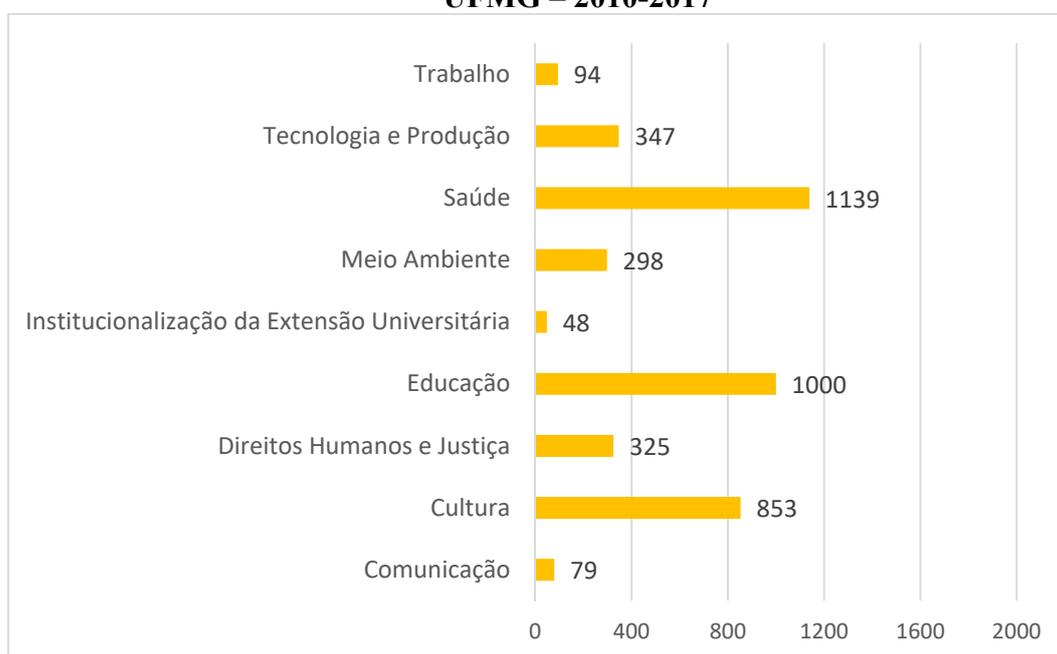
A distribuição dos eventos de acordo com as grandes áreas do conhecimento e a áreas temáticas de extensão estão ilustradas nos gráficos 14 e 15.

Gráfico 14 – Distribuição dos eventos por grande área do conhecimento – UFMG – 2010-2017



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados extraídos do Sistema de Informação da Extensão (SIEX/UFMG, 2018).

Gráfico 15 – Distribuição dos eventos por área temática de extensão – UFMG – 2010-2017



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados extraídos do Sistema de Informação da Extensão (SIEX/UFMG, 2018).

Quanto a distribuição dos eventos pelas linhas temáticas de extensão, temos concentração na linha “saúde humana” e “educação profissional”, conforme a tabela 8:

Tabela 8 – Distribuição dos Eventos nas dez linhas de extensão – UFMG – 2010-2017

Linha de extensão	Eventos	%
Saúde Humana	797	19,1
Educação Profissional	247	5,9
Direitos Individuais e Coletivos	235	5,6
Desenvolvimento Rural e Questões Agrárias	218	5,2
Patrimônio Cultural, Histórico e Natural e Imaterial	217	5,2
Música	202	4,8
Formação de Professores (Formação Docente)	188	4,5
Temas Específicos/Desenvolvimento Humano	155	3,7
Questões Ambientais	132	3,2
Artes Integradas	124	3,0
Demais linhas	1668	39,9
TOTAL	4183	100

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados extraídos do Sistema de Informação da Extensão (SIEX/UFMG, 2018).

5.1.5. Cursos

De acordo com as orientações para registro dos cursos de extensão no SIEX/UFMG, os cursos são ações pedagógicas de caráter teórico ou prático, presenciais ou à distância, planejadas e organizadas de modo sistemático, com carga horária mínima de 08 (oito) horas, critérios de avaliação definidos e certificação, nos termos da Resolução nº 03/2016, de 12 de abril de 2016, do CEPE (PROEX, [2018]).

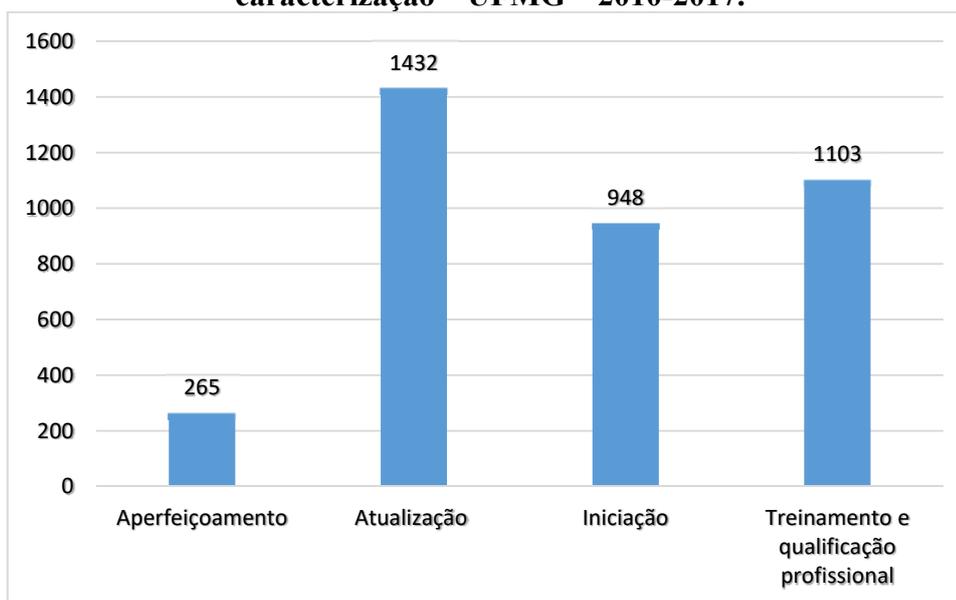
Das orientações para o registro, a PROEX recomenda que o curso que tenha menos de oito horas-aula de duração deva ser registrado como *Evento*, já a Prestação de Serviço realizada na forma de curso deverá ser registrada como *Curso*. Os cursos que são reofertados devem ser registrados uma única vez e atualizados a cada oferta, inserindo-se o novo período de oferta e os resultados já alcançados. Nos cursos em que há previsão de certificação para participação do aluno por módulo (carga horária parcial), deve-se registrar cada módulo em formulários distintos de *Curso* de extensão, mantendo o mesmo título, acrescido da identificação do módulo e contemplando a apresentação geral do curso na descrição (PROEX, [2018]).

Os cursos podem ser oferecidos nas modalidades aperfeiçoamento, atualização, iniciação e treinamento profissional. Os cursos de *aperfeiçoamento* são aqueles cujos objetivos principais são atualizar ou aprofundar habilidades técnicas, científicas, artísticas e culturais de pessoas com titulação acadêmica de nível superior em uma área do conhecimento. Os cursos de *atualização* são aqueles cujos objetivos principais são atualizar pessoas e ampliar seus conhecimentos, habilidades ou técnicas em uma área do conhecimento. Os cursos de *iniciação*, por sua vez, são aqueles cujo objetivo principal é oferecer noções

introdutórias em uma área do conhecimento. Já os cursos de *treinamento profissional* são aqueles cujos objetivos principais são treinar e capacitar pessoas em atividades profissionais específicas (PROEX, [2018]).

No período de 2010 a 2017, foram registrados 3.748 (três mil setecentos e quarenta e oito) cursos de extensão, que apresentam as seguintes características:

Gráfico 16 – Distribuição dos cursos de extensão de acordo com a caracterização – UFMG – 2010-2017.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados extraídos do Sistema de Informação da Extensão (SIEX/UFMG, 2018).

A modalidade “atualização” concentra a maior parte dos cursos (38,20%), seguida pela modalidade “treinamento profissional” (29,43%), “iniciação” (25,29%) e “aperfeiçoamento” (7,07%), com menor número.

Quanto à distribuição dos cursos de extensão por unidade acadêmica da UFMG, tem-se a seguinte distribuição conforme demonstrada na tabela 09:

Tabela 9 – Distribuição de cursos nas Unidades Acadêmicas – UFMG – 2010-2017

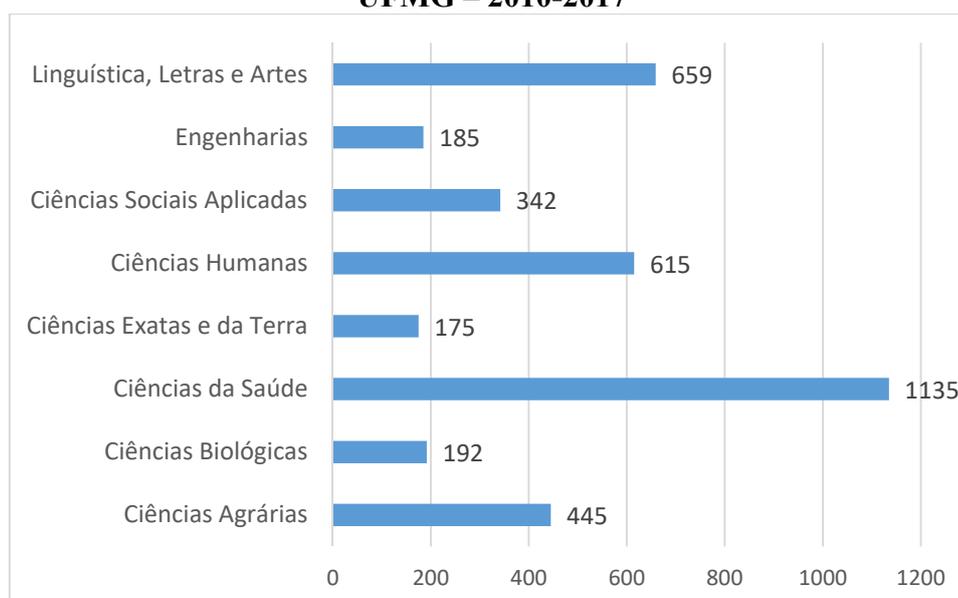
Unidade administrativa	Cursos	%
Faculdade de Medicina	502	13,4
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas	490	13,1
Escola de Belas Artes	461	12,3
Escola de Veterinária	258	6,9
Instituto de Ciências Agrárias	238	6,4
Instituto de Ciências Biológicas	224	6,0
Hospital das Clínicas	223	5,9
Escola de Enfermagem	179	4,8
Escola de Engenharia	147	3,9
Faculdade de Letras	128	3,4
Demais unidades	898	24,0
TOTAL	3748	100

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados extraídos do Sistema de Informação da Extensão (SIEX/UFMG, 2018).

As três Unidades Acadêmicas que mais registraram cursos de extensão, MED, FAFICH e EBA, concentram 38,8% do total de curso da UFMG. As três unidades subsequentes, VET, ICA e ICB, concentram 19,03% dos cursos. Essas 06 unidades acadêmicas respondem por 57,83% dos cursos de extensão da UFMG.

Quanto à distribuição dos cursos por grande área do conhecimento e por área temática de extensão, tem-se a distribuição exibida nos Gráficos 17 e 18.

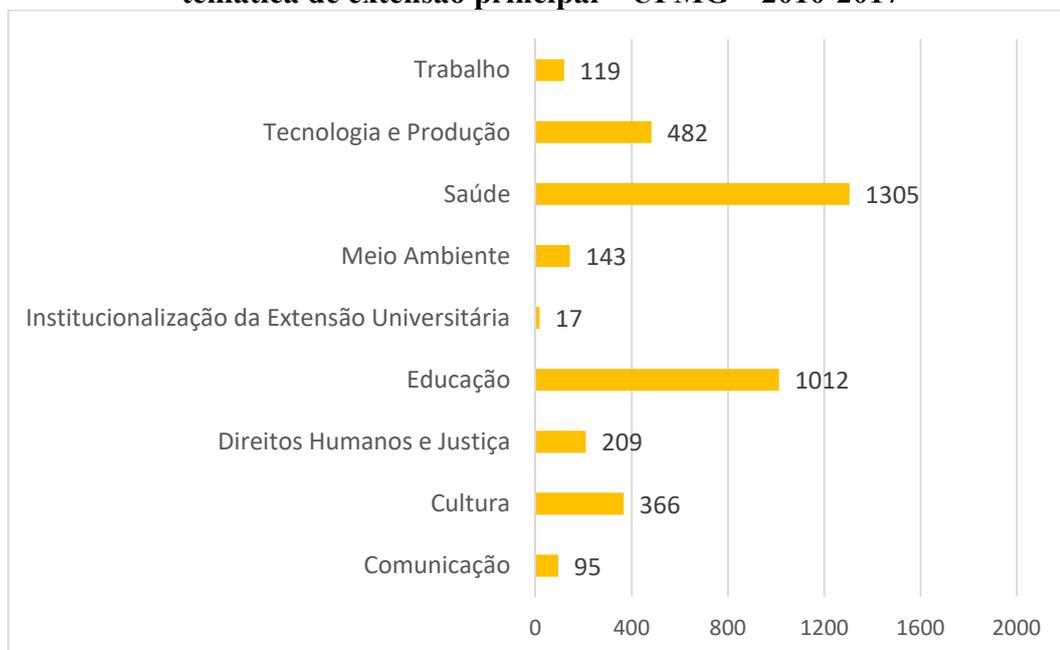
Gráfico 17 – Distribuição dos cursos por grande área do conhecimento – UFMG – 2010-2017



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados extraídos do Sistema de Informação da Extensão (SIEX/UFMG, 2018).

As grandes áreas de “ciência da saúde” e “linguística, letras e artes” concentram a maioria dos cursos comparados às áreas de “Engenharias” e de “Ciências Exatas e da Terra”. Essa relação se inverte se observa os registros de prestação de serviços.

Gráfico 18 – Distribuição dos cursos de extensão de acordo com a área temática de extensão principal – UFMG – 2010-2017



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados extraídos do Sistema de Informação da Extensão (SIEX/UFMG, 2018).

A distribuição dos cursos por linhas de extensão está descrita na tabela 10.

Tabela 10 – Distribuição de cursos por linhas de extensão – UFMG – 2010-2017

Linha de extensão	Cursos	%
Saúde Humana	757	20,2
Educação Profissional	462	12,3
Formação de Professores (Formação Docente)	267	7,1
Desenvolvimento Rural e Questões Agrárias	167	4,5
Artes Visuais	159	4,2
Desenvolvimento Tecnológico	159	4,2
Gestão Pública	131	3,5
Temas Específicos/Desenvolvimento Humano	126	3,4
Estilismo	113	3,0
Direitos Individuais e Coletivos	97	2,6
Demais linhas	1310	35,0
TOTAL	3748	100

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados extraídos do Sistema de Informação da Extensão (SIEX/UFMG, 2018).

5.1.6. Descrição comparativa das ações

Para uma melhor sistematização e exposição dos dados, as ações de extensão desenvolvidas foram agrupadas de forma comparativa a partir de sua distribuição por área temática, pessoal integrante das ações de extensão e vinculação com o ensino e a pesquisa. A tabela 11 reúne os valores percentuais correspondentes à distribuição de cada ação entre as áreas temáticas principais de extensão.

Tabela 11 – Distribuição das atividades de extensão (cursos, eventos, prestação de serviços, projetos e programas) de acordo com a área temática principal de extensão – UFMG – 2010-2017

Área Temática	Cursos	Eventos	Prestação de serviços	Projetos	Programas
Comunicação	2,5%	1,9%	0,4%	4,1%	4,0%
Cultura	9,8%	20,4%	2,1%	10,6%	10,1%
Direitos Humanos e Justiça	5,6%	7,8%	1,6%	5,1%	8,5%
Educação	27,0%	23,9%	4,5%	20,7%	19,4%
Institucionalização da Extensão Universitária	0,5%	1,1%	0,6%	0,9%	0,4%
Meio Ambiente	3,8%	7,1%	12,7%	7,9%	9,2%
Saúde	34,8%	27,2%	12,6%	37,5%	38,6%
Tecnologia e Produção	12,9%	8,3%	63,8%	10,7%	5,8%
Trabalho	3,2%	2,2%	1,8%	2,4%	4,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados extraídos do Sistema de Informação da Extensão (SIEX/UFMG, 2018).

Na área de “Tecnologia e produção”, sobressaem as ações de prestação de serviços, em comparação com as demais ações realizadas nessa área temática, correspondendo, no período, a 63,8% das ações realizadas na Instituição. A área temática de “saúde” é a que mais concentra atividades de extensão no período analisado, mas diferentemente da área de “Tecnologia e produção” prevalecem atividades referentes a programas (38,6%), seguidas por projetos e cursos, 37,5% e 34,8%, respectivamente. A área de “educação” aparece em terceiro lugar na realização de ações de extensão na Universidade, prevalecendo, no entanto, a

realização de cursos (27%), seguidos por eventos (23,9%) e projetos (20,7%), a prestação de serviços representou apenas 4,5% das ações realizadas no período de 2010 a 2017.

Conforme destacado, na área temática da saúde, predominam os programas, projetos e cursos, essas ações são desenvolvidas principalmente na Faculdade de Medicina, na Faculdade de Odontologia, na Escola de Enfermagem e na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, no Hospital das Clínicas, na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, na Escola de Veterinária e também no Instituto de Ciências Biológicas, no Instituto de Ciências Agrárias, na Faculdade de Farmácia e na Escola de Música.

Já na área temática de Tecnologia e Produção, as ações se concentram na prestação de serviços, realizada, preponderantemente, na Escola de Engenharia, no Instituto de Ciências Exatas, no Instituto de Ciências Agrárias e na Escola de Arquitetura.

Quanto à soma da participação do pessoal envolvido nas ações de extensão da universidade no período de 2010 a 2017, tem-se a tabela 12. Importante destacar que os valores se referem à soma bruta da participação nas ações de extensão, ou seja, à sua frequência.

Tabela 12 – Frequência de participação do Pessoal envolvido nas atividades de extensão (cursos, eventos, prestação de serviços, programas e projetos) de acordo com a categoria – UFMG – 2010-2017

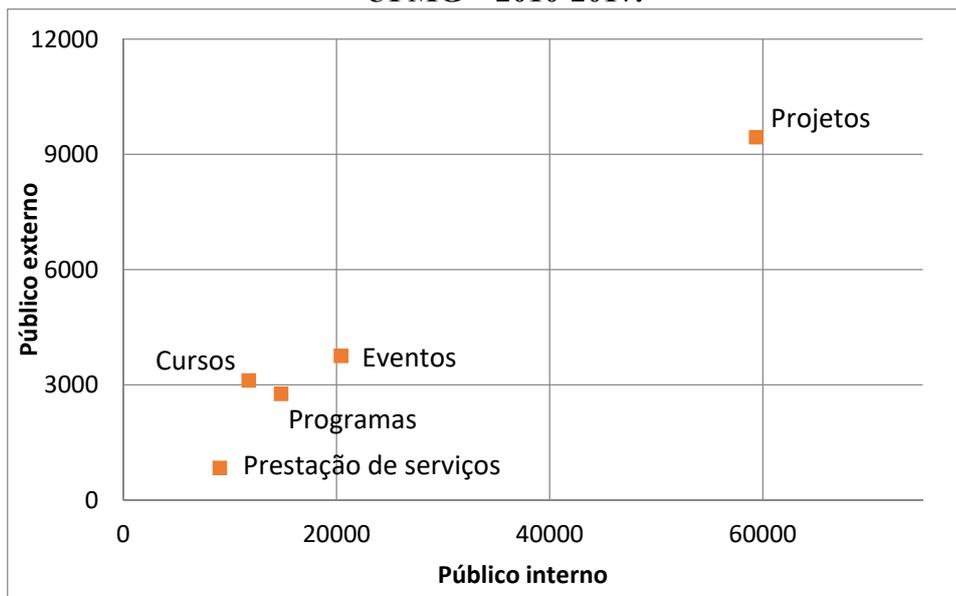
Categoria	Cursos	Eventos	Prestação de serviços	Projetos	Programas
Docentes	6.504	8.373	5.895	22.571	5.811
Alunos de graduação	2.927	8.313	1.309	29.549	7.370
Alunos de pós-graduação	1.630	2.361	642	4.152	909
Técnicos-administrativos	721	1.378	1.213	3.113	720
Pessoal externo à UFMG	3.114	3.754	835	9.448	2.763
TOTAL	14.896	24.179	9.894	68.833	17.573

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados extraídos do Sistema de Informação da Extensão (SIEX/UFMG, 2018).

Programas, Projetos e eventos de extensão contam com um maior número de estudantes de graduação. A presença de alunos de pós-graduação é maior nos projetos, eventos e cursos. Já as ações de prestação de serviços, essas, contam com uma menor inserção de estudantes de graduação e de pós-graduação. As demandas por ações de prestação de serviços são dirigidas e tem uma maior participação de docentes, o que pode ser explicado pela elevada qualificação e capacidade técnica dos docentes da Instituição. A presença de alunos de pós-graduação e do público externo se mostrou menor nas ações de prestação de

serviços. Os projetos também contam com uma maior presença de servidores Técnico Administrativos em Educação (TAE), esses, por sua vez, têm uma menor inserção nos programas e cursos, respectivamente. O gráfico 19 compara a inserção o pessoal interno com a participação do pessoal externo nas ações de extensão.

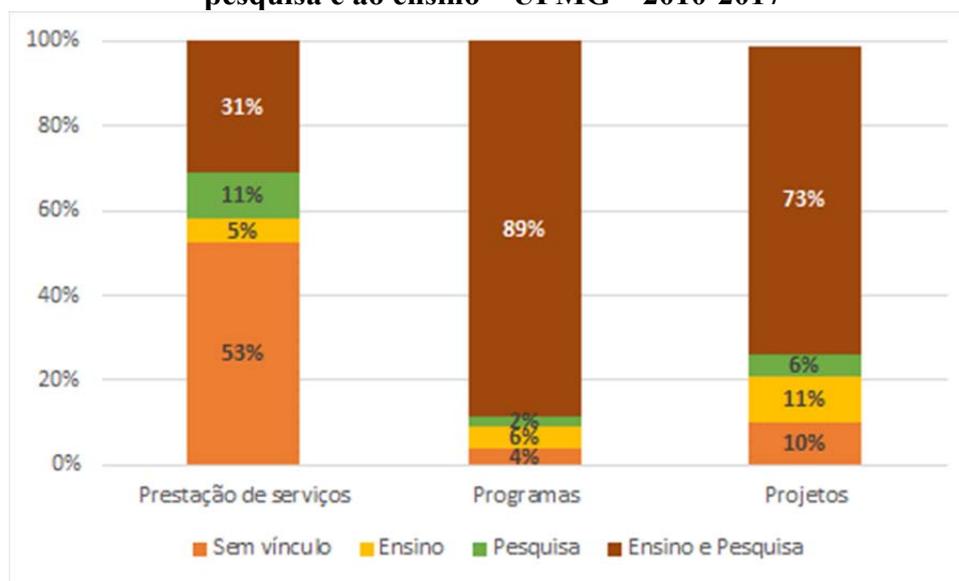
Gráfico 19 – Participação de pessoal interno e externo nas atividades de extensão – UFMG – 2010-2017.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados extraídos do Sistema de Informação da Extensão (SIEX/UFMG, 2018).

Juntamente com uma menor participação de alunos nas atividades de prestação de serviços, especialmente quando comparadas aos programas e projetos de extensão, essas ações possuem pouca declaração de vinculação com as atividades de ensino e de pesquisa, conforme se observa no gráfico 20. Cursos e eventos não possuem campo para declaração de vínculo com ensino e pesquisa.

Gráfico 20 - Distribuição das ações de extensão de acordo com o vínculo à pesquisa e ao ensino – UFMG – 2010-2017



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados extraídos do Sistema de Informação da Extensão (SIEX/UFMG, 2018).

5.2. A Prestação de Serviços Extensionista

As seções seguintes são dedicadas primeiro a expor dados complementares para o aprofundamento do perfil da prestação de serviços e segundo a expor as principais características da prestação de serviços desenvolvida nas Unidades Acadêmicas da UFMG.

5.2.1. A prestação de serviços no período de 1998 a 2009.

As ações de prestação de serviços ocuparam, no período de 2010 a 2017, a terceira posição quanto à quantidade de ações de extensão realizadas na Universidade, ficando atrás de projetos e eventos, que estão, respectivamente, em primeiro e segundo lugar no número de ações. No período anterior a 2010, a prestação de serviços aparece em segundo lugar, ficando apenas um pouco atrás dos cursos de extensão.

Embora não tenha sido possível remontar o perfil pormenorizado da prestação de serviços no período anterior a 2010, os dados disponíveis a partir de 1998 mostram que ela se concentrava majoritariamente na Escola de Engenharia e no Instituto de Ciências Exatas, ou seja, na história recente da universidade, a Escola de Engenharia vem respondendo pela maior parte dos serviços prestados na Universidade. A Tabela 13 mostra a distribuição da prestação de serviços na UFMG no período de 1998 a 2009.

Tabela 13 – Distribuição da prestação de serviços nas Unidades Acadêmicas – UFMG – 1998-2009

Unidade administrativa	Prestação de serviços	%
Escola de Engenharia	2031	37,0
Instituto de Ciências Exatas	1257	22,9
Hospital das Clínicas	542	9,9
Escola de Veterinária	211	3,8
Instituto de Ciências Biológicas	201	3,7
Faculdade de Medicina	198	3,6
Instituto de Ciências Agrárias	166	3,0
Faculdade de Farmácia	142	2,6
Faculdade de Odontologia	96	1,7
Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas	94	1,7
Demais unidades	551	10,0
Total	5489	100

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados extraídos dos Relatórios de Gestão da PROEX (PROEX, 1998, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2006, 2006, 2007, 2008, 2009).

Como já destacado anteriormente, do mesmo modo que a as ações de prestação de serviços concentram-se na EE e no ICEX, também predomina o registro das ações nas grandes áreas do conhecimento de “engenharias” e de “ciências exatas e da terra”. Essa situação é retratada na tabela abaixo para o período de 2003 a 2009, uma vez que não foi possível obter informações sobre o registro da prestação de serviços a partir das grandes áreas do conhecimento nos Relatórios de Gestão anteriores a 2003.

Tabela 14 – Distribuição da prestação de serviços de extensão de acordo com a grande área do conhecimento– UFMG – 2003-2009

Unidade administrativa	Prestação de serviços	%
Engenharias	1587	38,8
Ciências Exatas e da Terra	1045	25,6
Ciências da Saúde	680	16,6
Ciências Agrárias	253	6,2
Ciências Biológicas	146	3,6
Ciências Sociais Aplicadas	124	3,0
Linguística, Letras e Artes	96	2,3
Área não especificada	87	2,1
Ciências Humanas	69	1,7
Total	4087	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados extraídos dos Relatórios de Gestão da PROEX (PROEX, 2003, 2004, 2006, 2006, 2007, 2008, 2009).

5.2.2. A vinculação com as atividades acadêmicas e as parcerias na prestação de serviços no período de 2010-2017

Considerando os registros do SIEX/UFMG no período de 2010-2017, foi possível levantar a vinculação declarada pelos coordenadores das ações de prestação de serviços com os programas e projetos de extensão, com o ensino e a pesquisa, com diferentes políticas públicas ou editais de fomento, bem como identificar os parceiros e formas de parcerias registradas na prestação de serviços.

A partir dos registros é possível afirmar que a relação declarada da prestação de serviços com os programas e projetos de extensão é bastante pequena, conforme ilustrado no gráfico 21.

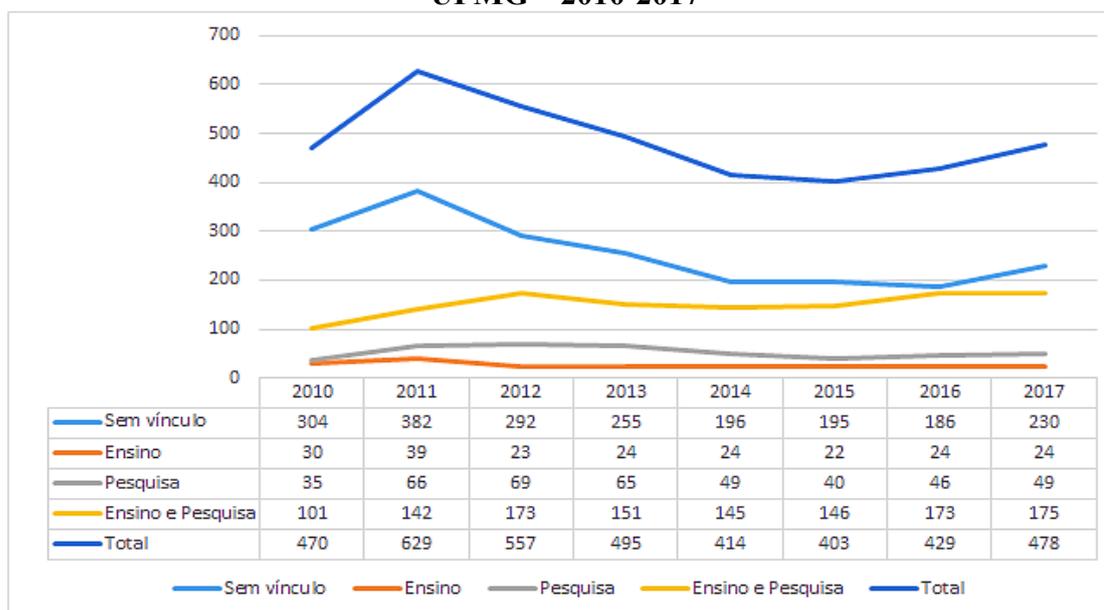
Gráfico 21 – Vinculação das ações de prestação de serviços a programas e projetos de extensão – UFMG – 2010-2017



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados extraídos do Sistema de Informação da Extensão (SIEX/UFMG, 2018).

Um isolamento da prestação de serviços também se verifica na relação com o ensino e a pesquisa, o que pode indicar uma baixa vinculação dos serviços prestados com as atividades acadêmicas da universidade. A maioria da prestação de serviço é realizada sem vínculo, ou seja, dissociada do ensino e da pesquisa, conforme o gráfico 22.

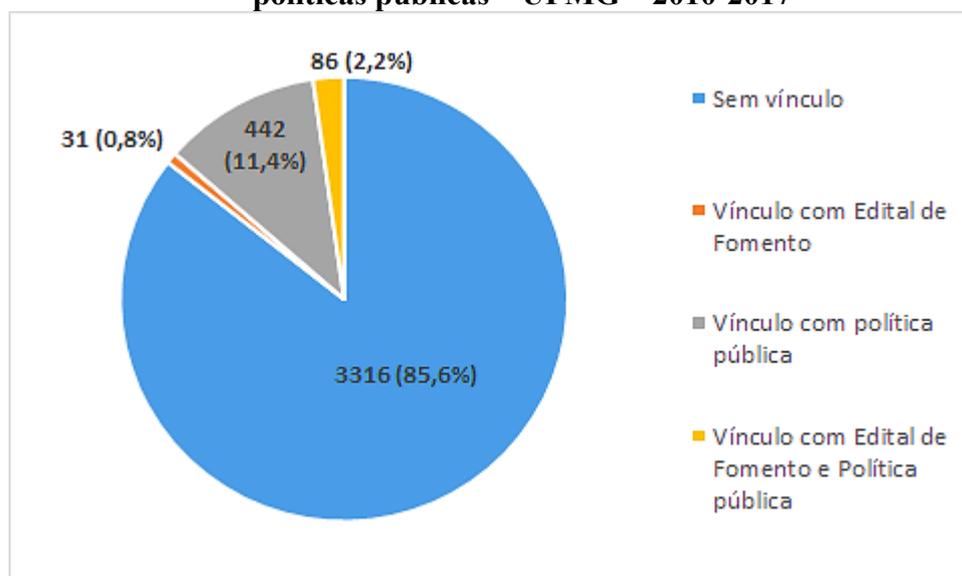
Gráfico 22 – Vinculação das ações de prestação de serviços ao ensino e à pesquisa – UFMG – 2010-2017



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados extraídos do Sistema de Informação da Extensão (SIEX/UFMG, 2018).

São poucas também as ações de prestação de serviços que se vinculam a um edital de fomento ou a uma política pública. A primeira situação pode indicar que os serviços são autossustentados, ou seja, seus recursos podem prover de contratos e convênios e não há necessidade de captação de recursos por meio de editais para a sua realização. A segunda pode indicar que as finalidades da prestação de serviços são mais restritas aos interesses pontuais de seus contratantes. Essas relações com o fomento e políticas públicas podem ser observadas no gráfico abaixo:

Gráfico 23 – Vinculação das ações de prestação de serviços aos editais de fomento e às políticas públicas – UFMG – 2010-2017



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados extraídos do Sistema de Informação da Extensão (SIEX/UFMG, 2018).

No que se refere às parcerias, 72,5% da prestação de serviços de extensão informam a existências de parceiros em seus registros, enquanto 27,5% das ações não registraram parcerias. A tabela 15 retrata a distribuição dos parceiros de acordo com o tipo de instituição nas parceiras registradas nas atividades de prestação de serviços.

Tabela 15 – Distribuição e frequência dos parceiros registrados na prestação de serviços de acordo com o tipo – UFMG – 2010-2017

Tipo de parceiro	Frequência	%
Instituição privada com fins lucrativos	1926	36,4
Instituição Privada sem fins lucrativos	590	11,1
Instituição da Administração Pública Direta	942	17,8
Instituição da Administração Pública Indireta	215	4,1
ONG/OSCIP	232	4,4
Sociedade Científica	20	0,4
Universidade Privada	108	2,0
Universidade Pública	319	6,0
Outros	944	17,8
Total	5296	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados extraídos do Sistema de Informação da Extensão (SIEX/UFMG, 2018).

Os dados registrados revelam uma maior presença de parceiros privados com finalidade lucrativa, seguida pela parceria com os órgãos da administração pública direta. Chama a atenção o número de parceiros caracterizados como *outros* nos registros do SIEX. A forma como as parcerias se dão estão discriminadas no gráfico 24.

Gráfico 24 – Forma de parceria na prestação de serviços – UFMG – 2010 -2017



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados extraídos do Sistema de Informação da Extensão (SIEX/UFMG, 2018).

Os registros sobre a prestação de serviços informam que as principais ações executadas consistem em atividades caracterizadas como serviços eventuais, consultoria, assessoria, curadoria e outros. Além dessas ações, registram também os exames e laudos técnicos; as atividades de propriedade intelectual, como registro de patentes e os contratos de transferência de tecnologia; e ações de prestação de serviços institucionalizadas, que são aquelas realizadas por meio de atendimentos e assistências ao público, como o atendimento ao público em espaços de cultura, ciência e tecnologia, realizados nos diversos espaços museológicos da Universidade; o atendimento jurídico e judicial, prestado por professores e alunos de graduação e pós-graduação na Faculdade de Direito; o atendimento em saúde humana, como aqueles prestados no Hospital das Clínicas; e o atendimento em saúde animal, como aqueles prestados no Hospital Veterinário e na Escola de Veterinária da Universidade.

A grande parte das ações foi registrada como *serviço eventual* (58,3%) (Gráfico 10), seguidos dos *exames e laudos técnicos* (8,2%) (Gráfico 10). Os serviços, conforme já destacado, se concentram em sua maioria na Escola de Engenharia, seguidos pelo Instituto de Ciências Exatas, Instituto de Ciências Agrárias e Instituto de Ciências Biológicas.

As ações de prestação de serviços se concentram na área temática de *Tecnologia e Produção*, que se desdobra nas linhas de extensão *Desenvolvimento Tecnológico* e de *Inovação Tecnológica*. A maioria das ações, conforme ressaltado anteriormente, são realizadas de forma isolada, sem vinculação direta com o ensino e a pesquisa, ou com

programas e projetos de extensão, assim como com relação à editais de fomento ou com políticas públicas.

Cabe destacar que a prestação de serviços apresenta características diferentes na Instituição, essas características serão explicitadas a seguir, a partir do levantamento das ações nas dez unidades que mais prestaram serviços na UFMG.

5.2.2. Características e práticas da prestação de serviços nas Unidades Acadêmicas

As 10 unidades que mais realizaram prestação de serviços no período de 2010 a 2017¹⁸⁵ (Tabela 5), responderam por 93,6% de todos os serviços prestados na Universidade, ou seja, 3.627 ações das 3.875 ações registradas no período analisado.

Busca-se, nesta seção, detalhar em cada uma dessas 10 Unidades, o montante das ações realizadas, os tipos de serviços executados, o número de docentes envolvidos e respectivos departamentos. Destaca-se também a participação discente e a relação da prestação de serviço com as atividades de ensino e pesquisa. Além disso, foram selecionadas algumas das ações executadas com a finalidade de um maior detalhamento com relação aos serviços prestados na Unidade, às demandas e aos contratantes. As ações foram escolhidas através de amostra aleatória simples¹⁸⁶, intencional, considerando a relevância das ações para a compreensão dos serviços praticados.

Na descrição das ações de prestação de serviços, para resguardar a identidade do coordenador/realizador da ação, será utilizado um código alfanumérico composto pela sigla PS (prestação de serviço) e pela sequência numérica de leitura e seleção das ações (PS 000)¹⁸⁷.

5.2.2.1. Escola de Engenharia

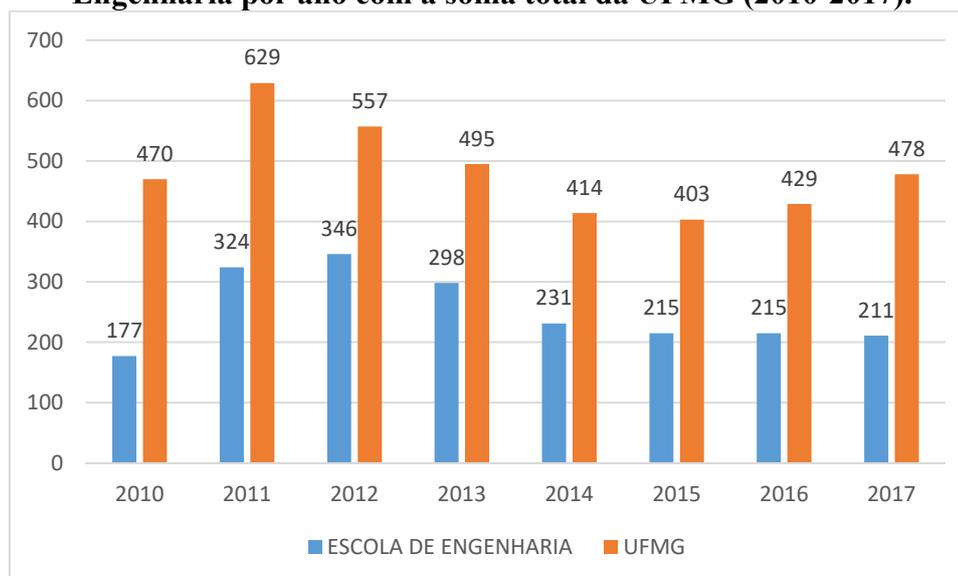
¹⁸⁵ Na ordem de maior para menor número: Escola de Engenharia, Instituto de Ciências Exatas, Instituto de Ciências Agrárias, Instituto de Ciências Biológicas, Faculdade de Medicina, Escola de Arquitetura, Escola de Veterinária, Faculdade de Odontologia, Escola de Belas Artes, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

¹⁸⁶ Amostra aleatória simples é aquela na qual todos os elementos têm a mesma probabilidade de serem selecionados.

¹⁸⁷ Campos (2004, p. 614) destaca que “é prudente a codificação das unidades de análise para que essas não se percam na diversidade do material trabalhado. Codificar é o processo através do qual os dados brutos são sistematicamente transformados em categorias e que permitam posteriormente a discussão precisa das características relevantes do conteúdo. O processo de codificação, ou seja, a marcação das unidades de análise, com sinais ou símbolos que permitam seu agrupamento posterior (em categorias ou subcategorias), geralmente é muito individual, cabendo ao pesquisador se valer da forma que mais lhe agrade. Percebi, em minha experiência, que a codificação alfanumérica tem a preferência de boa parte deles” (CAMPOS, 2004, p. 614).

Como demonstrado na Tabela 5, a Escola de Engenharia (EE) é responsável por mais de 50% dos serviços registrados no SIEX/UFMG no período de 2010 a 2017. Um comparativo dos números da prestação de serviços na EE e na UFMG estão exibidos no gráfico 25.

Gráfico 25 – Gráfico comparativo das ações de prestação de serviços da Escola de Engenharia por ano com a soma total da UFMG (2010-2017).



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados extraídos do Sistema de Informação da Extensão (SIEX/UFMG, 2018).

Nessa Unidade Acadêmica predomina os *serviços eventuais*, respondendo por 57% das ações realizadas, seguidos pelos *exames e laudos técnicos*, com 40% das ações. Os Departamentos de Engenharia Metalúrgica, Engenharia e Materiais da Construção Civil, e Engenharia Minas são os que mais concentram a prestação de serviços¹⁸⁸.

No período de 2010-2017 o SIEX registrou ações coordenadas por 154 professores. Cabe ressaltar, que um mesmo professor do Departamento de Engenharia de Materiais e da Construção Civil coordenou no período 108 ações de prestação de serviço, além de ter participado da equipe de mais outras 60 ações; outro professor, do Departamento de Engenharia de Minas, coordenou 100 ações; outro, da Engenharia Metalúrgica, coordenou 54 ações; um professor do Departamento de Engenharia Sanitária e Ambiental coordenou 30

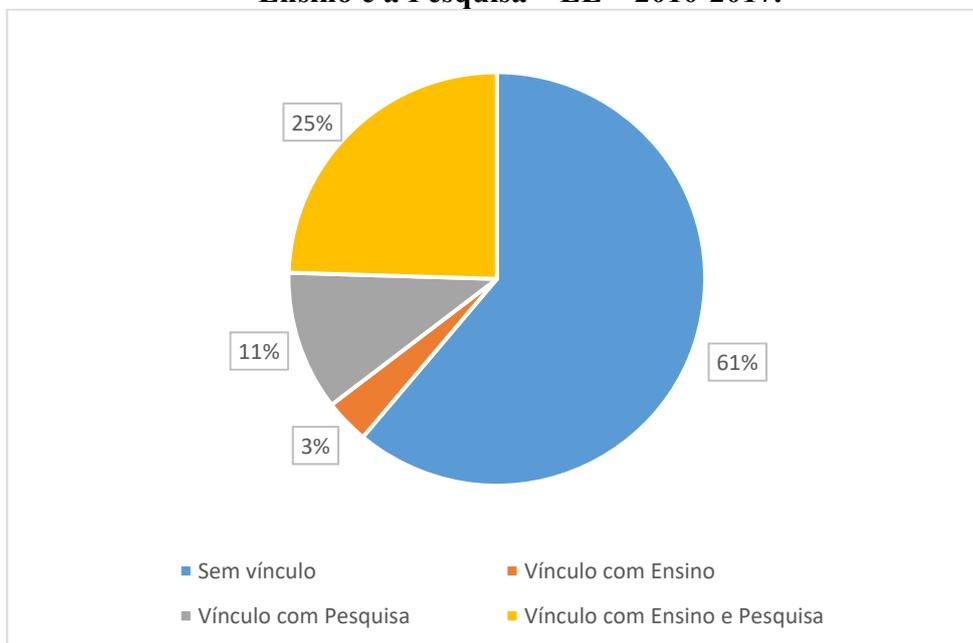
¹⁸⁸ A Escola de Engenharia possui 13 departamentos: Departamento de Engenharia de Estruturas, Departamento de Engenharia Eletrônica, Departamento de Engenharia Elétrica, Departamento de Engenharia Hidráulica, Departamento de Engenharia Materiais e da Construção Civil, Departamento de Engenharia Mecânica, Departamento de Engenharia Metalúrgica, Departamento de Engenharia Minas, Departamento de Engenharia Nuclear, Departamento de Engenharia Produção, Departamento de Engenharia Química, Departamento de Engenharia Sanitária e Ambiental, Departamento de Engenharia Transportes e Geotécnica.

ações de prestação de serviços; e uma professora do Departamento de Engenharia Metalúrgica coordenou 28 ações.

A participação de alunos de graduação e de pós-graduação na prestação de serviços é bastante reduzida. No período de 2010 a 2017, a frequência de alunos de graduação é de apenas 155 participações e de alunos de pós-graduação é de 86 participações registradas.

A maioria das ações de prestação de serviços na EE ocorre sem vínculo direto declarado com o ensino e a pesquisa, ou seja, são ações isoladas dessas duas atividades acadêmicas, conforme demonstrado no gráfico 26.

Gráfico 26 – Vinculação da prestação de serviços da Escola de Engenharia com o Ensino e a Pesquisa – EE – 2010-2017.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados extraídos do Sistema de Informação da Extensão (SIEX/UFMG, 2018).

Dos contratantes de serviços, prevalece o setor produtivo, com a presença de um grande número de empresas privadas com finalidade lucrativa ligadas aos setores de mineração, como a Samarco, a ArcelorMittal, a Vallourec & Mannesmann (V&M), a Vale; construção civil, como a Construtora Sá Cavalcante, a Construtora Andrade Gutierrez; energia elétrica, como Furnas e CEMIG; automóveis, como a FIAT; e etc. Em menor número, as a presença do setor público, como a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, a Petrobras, a ANP, o Banco do Brasil; e etc.

Qualificar as demandas se mostrou uma tarefa difícil de ser realizada em razão das poucas informações disponibilizadas na maioria dos registros de prestação de serviços da EE.

As demandas não são adequadamente descritas ou justificadas, igualmente os objetivos e a metodologia são imprecisos, de modo que a leitura de muitos dos registros não permite a apreensão exata de qual serviço foi prestado, seus objetivos e como a ação foi executada.

Há ainda um grande número de registros com lacunas no preenchimento, ou seja, alguns campos não são preenchidos ou quando são apresentam informações incompletas. Por exemplo, alguns dos registros deixam de cadastrar a empresa ou instituição contratante/parceira ou deixam de informar o financiamento. Nesse sentido, observa-se uma subnotificação do financiamento, tendo em vista que muitos dos coordenadores deixam de preencher o campo relativo ao valor cobrado/captado pela prestação de serviços.

Como exemplo, a PS 01 descreve a contratação de uma consultoria para uma empresa do setor de metalurgia, sua descrição permite compreender qual é o serviço prestado, o campo *resultado* registra que foi gerado um relatório técnico com testes laboratoriais, o histórico da ação permite verificar que se trata de uma segunda realização do serviço. É um registro bem preenchido de acordo com as orientações da PROEX, está concluído no Sistema e com resultado cadastrado. A empresa contratante, no entanto, foi cadastrada como parceiro na forma de “assessoria e consultoria” e não “financiamento”, apesar de estar evidente que o serviço foi contratado.

Outro exemplo, a PS 02 é um serviço eventual, uma assessoria em engenharia estrutural para uma empresa do ramo da Construção Civil. Porém, não foi registrado o parceiro ou a forma de parceria. Neste mesmo caso, apesar do coordenador não registrar o vínculo com o ensino e a pesquisa, na descrição da ação, é destacado a importância da assessoria para a aplicação de conhecimento prático pelo professor e um possível aproveitamento do conteúdo da assessoria em sala de aula.

Em alguns casos, os registros não permitem apreender em que consiste exatamente a prestação de serviço realizada. Como exemplo, a PS 14 evidencia uma parceria com a empresa Kroton, uma empresa privada com finalidade lucrativa que aglomera instituições privadas de ensino superior, realizada em 2010, para o estudo de um novo modelo para a educação superior, no entanto, a descrição não permite apreender mais do que isso. Não foi possível identificar qual foi o serviço prestado e porque foi realizado.

Em outro caso semelhante, na PS 20, uma assessoria/consultoria prestada à Usiminas em atividades de pesquisa para o desenvolvimento de produtos/processos siderúrgicos. Pela descrição registrada, a pesquisa se enquadra na área de Metalurgia Extrativa e Metalurgia Física e Mecânica, mas não é possível identificar quais os produtos/processos de interesse da empresa serão gerados/desenvolvidos. Essa ação tem previsão de duração de 05 anos e

envolve 12 professores do Departamento de Engenharia Metalúrgica e um professor do Departamento de Engenharia Mecânica.

Para destacar mais um exemplo, na PS 22, realizada nos anos de 2011 e 2012, com objetivo otimizar a operação dos altos-fornos da empresa V&M, o registro realizado não permite ir além dessa descrição.

No campo das ações de transferência de tecnologia, a PS 05 é uma ação de longo prazo que além de desenvolver produtos tecnológicos, refere-se também à estruturação de um Centro Tecnológico na Universidade, em parceria com a FIAT Automóveis e a WEG Motores, com duas grandes ações, o desenvolvimento de um motopropulsor híbrido a etanol e a implantação de um Centro de Excelência em Veículos Elétricos e Híbridos no *Campus* da UFMG. A equipe é composta por 07 professores da EE e envolve os Departamentos de Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Eletrônica. A proposta registra dados de financiamento, entre eles detalha montante para pagamento de bolsas para alunos e registra vínculo com o ensino e a pesquisa. O período de desenvolvimento de 2014 a 2018, mas ainda não se registrou nenhum resultado parcial ou final das ações.

No conjunto dos registros analisados se destaca a presença de atividades de assessorias e consultorias de baixa temporalidade, pontuais, que utilizam conhecimentos dos professores e instalações laboratoriais da universidade para melhorar processos e produtos, atestar a qualidade, assegurar o adequado funcionamento de determinada tecnologia.

Exemplo disso, a consultoria para avaliar o *polimorfismo* de determinado princípio ativo em medicamentos, realizada pelo Departamento de Engenharia Metalúrgica, por contratação de empresas e laboratórios farmacêuticos, que teve registradas 110 registros no período de 2010 a 2017 (PS 51).

Outra ação de prestação de serviços, do Departamento de Engenharia de Minas, procura caracterizar a sílica cristalina presentes em poeiras ambientais, foi realizada 60 vezes no período de 2010 a 2017, contratada por diferentes empresas. Pela descrição da ação, se depreende que o laudo resultante de análise laboratorial e está relacionada às exigências de segurança no trabalho. Segundo a descrição, o serviço relaciona-se com a área de pesquisa em proteção e controle ambientais do Departamento de Engenharia de Minas. O coordenador registra vínculo da ação com pesquisa (PS 52, para citar uma delas).

Também do Departamento de Engenharia de Minas, a PS 17, que tinha como objetivo determinar a mecânica de mármore, granitos e outras rochas, para empresas do ramo. Essa ação foi contratada 20 vezes no período de 2010 a 2012 (PS 53).

Do Departamento de Engenharia Materiais e da Construção Civil, a PS 19, consistiu em consultorias para a recuperação de fachadas de edifícios em Belo Horizonte e foi realizada 57 vezes no período em análise.

Além da realização de serviços semelhantes por diversas vezes, ou seja, serviços que são constantemente contratados e recontratados, também se destacou a presença de determinadas empresas. Por exemplo, no período analisado (2010-2017), a Samarco Mineração S.A., contratou 28 diferentes serviços de vários departamentos da Escola de Engenharia, conforme detalhado o quadro 8.

Quadro 8 – Serviços contratados pela Samarco Mineração S.A - 2010-2017

(Continua)

Código da PS	Título
PS 23	Prestação de serviços de consultoria e engenharia de projetos civis em obras de propriedade da Samarco Mineração S. A.
PS 24	Realização de análise de porosimetria e determinação da superfície específica em amostras de pellet feed
PS 25	Desenvolvimento de balanços energéticos e modelos matemáticos para minimização das perdas térmicas nos fornos de endurecimento da Samarco Mineração S.A.
PS 26	Análise da transferência de calor durante o resfriamento das pelotas no forno de pelotização
PS 27	Modelamento matemático para a zona de secagem do forno de pelotização da Samarco
PS 28	Caracterização do estado de agregação/dispersão de finos de minério de ferro da Samarco Mineração SA
PS 29	Ensaio de Determinação de Parâmetros Elásticos
PS 30	Avaliação da influência dos parâmetros químicos do pellet feed no processo de aglomeração e na qualidade da pelota de minério de ferro para redução direta
PS 31	Caracterização microestrutural e mineralógica de itabiritos de baixo teor da Mina de Alegria, Mariana, MG
PS 32	Caracterização do material granulado recolhido no interior do mineroduto – Samarco Mineração S.A.
PS 33	Estudo de alternativas de tratamento dos efluentes da Caixa 104 e Vala Sul da Usina Ubu da Samarco (Anchieta/ES)
PS 34	Estudo em células pneumáticas
PS 35	Serviços de Microscopia Eletrônica (MEV) /Análises Químicas (EDS) em amostras de lama de usina – SAMARCO Mineração S.A
PS 36	Avaliação de estudos realizados visando a aplicabilidade de filtros de pressão horizontais no desaguamento de concentrado e de lama produzidos pela Samarco.
PS 37	Modelamento Fluidodinâmico da zona de queima de um forno Straight Grate para pelotização de minérios de ferro
PS 38	Influência das propriedades físicas, químicas e mineralógicas da mistura na cinética de formação das pelotas nos discos de pelotização
PS 39	Determinação Analítica de Gases por Cromatografia Gasosa
PS 40	Desenvolvimento de Soluções Tecnológicas Visando Maximizar o Desaguamento de Resíduos da Samarco Empregando a Operação de Filtragem

(Conclusão)

PS 41	Características metalúrgicas do portfólio de produtos da Samarco Mineração e suas influências na carga metálica de altos-fornos do oeste europeu
PS 42	Geração de um modelo estatístico de previsão do índice de tamboramento para a usina III de pelotização da Samarco Mineração S.A.
PS 43	Identificação e quantificação de Amostras Mineraias - Samarco
PS 44	Caracterização de amostras de minério de ferro - SAMARCO Mineração S.A.
PS 45	Utilização de briquetagem no processo de aglomeração de minério de ferro
PS 46	Viabilidade termodinâmica para produção de pelotas de minério de ferro com alto teor de magnetita a partir de minérios hematíticos em fornos de grelha móvel
PS 47	Pesquisa do Grau de Liberação de Diferentes Tipos de Minério de Ferro da Samarco Mineração e sua Influência nas Etapas de Processo
PS 48	Desenvolvimento de Pelotização Baseada na Irradiação de Micro-ondas
PS 49	Mecanismos de corrosão interna em minerodutos brasileiros para transporte de minério de ferro
PS 50	Caracterização de material granulado

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados extraídos do Sistema de Informação da Extensão (SIEX/UFGM, 2018).

Além de demandas do setor privado, a prestação de serviços também é demandada pelo setor público, como ressaltado anteriormente, embora em número menor que as demandas do setor privado.

A *Furnas Centrais Elétricas SA*, empresa brasileira de economia mista subsidiária da Eletrobrás, com o objetivo de estudar o efeito da ação do vento para melhorar a confiabilidade nas linhas de transmissão de energia elétrica, contratou serviços no período de 2010 a 2014. A prestação de serviços envolveu professores dos Departamentos de Mecânica, Estruturas, Eletrônica e Hidráulica, registrou vínculo com o ensino e a pesquisa, mas não cadastrou alunos no registro do SIEX (PS 55).

O Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais (TCE-MG) contou com a *expertise* do Departamento de Engenharia Sanitária e Ambiental da EE para apoio teórico e metodológico para a realização de auditoria operacional em saneamento no Estado de Minas Gerais (PS 56). A ação registra vínculo com a pesquisa e com política pública e destaca a importância desses insumos para o ensino e a divulgação científica. A parceria do TCE-MG está registrada como apoio logístico e recursos humanos, a ação foi realizada nos anos de

2010 e 2011 e gerou como produto um relatório técnico intitulado “Programa Saneamento Básico: Mais Saúde Para Todos” e disponibilizado no *website* do TCE-MG¹⁸⁹.

Outra ação contratada por órgão público que se vincula a políticas públicas é a PS 66, contratada pelo Ministério do Meio Ambiente para a realização de estudos para proposição de metodologia para subsidiar a tomada de decisões para a prevenção de desastres de origem hidroclimatológicas com foco em municípios recorrentemente afetados por inundações e enxurradas. E equipe da PS 66 visitou áreas atingidas para realização de diagnósticos, metodologias para mapeamento de áreas inundáveis e proposição de medidas para solução dos problemas diagnosticados e prevenção de desastres e encaminhamento de relatório técnico ao Ministério.

A Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) contratou a EE para a realização de estudos e assessoria na área de obras públicas acompanhadas pela Secretaria Municipal de Obras e Infraestrutura da PBH (PS 75). A ação tem a previsão de realização entre os anos de 2015 e 2018 e envolve diversos departamentos da EE, com 28 membros da equipe cadastrados no Sistema. O objetivo principal da proposta é o estudo, diagnóstico e a concepção de projetos técnicos de empreendimentos públicos de variada complexidade.

A Superintendência de Limpeza Urbana de Belo Horizonte (SLU) contratou prestação de serviços para o desenvolvimento de atividades de monitoramento, desenvolvimento tecnológico e controle ambiental e geotécnico dos aterros sanitários da SLU, incluindo a elaboração de estudos de estabilidade geotécnica desses aterros sanitários. A ação foi realizada no período de 2011 a 2016 por um professor do Departamento de Engenharia Sanitária e Ambiental com a participação de alunos da graduação dos cursos de Engenharia Ambiental e Engenharia Civil, aluno do Mestrado em Geotécnica e Transportes e alunos de outras instituições como CEFET-MG, FUMEC e UNI-BH (PS 60).

Das empresas públicas, a PS 72 registra uma prestação de serviços para a Petrobras realizada pelo Departamento de Engenharia Elétrica da EE. A ação ocorreu no período de 2013 a 2017 e teve como objetivo o estudo e o desenvolvimento de tecnologia, baseada em eletrônica de potência, para eliminar a formação dos arcos elétricos e seus feitos danosos quando da ocorrência de um curto-circuito em painéis de distribuição, responsáveis pela alimentação elétrica das cargas industriais. Segundo as informações registradas, o trabalho incluiu a realização de estudos, modelos computacionais, projeto e a implementação de

¹⁸⁹ Disponível em <<<http://www.tce.mg.gov.br/IMG/Comissao%20de%20Publicacoes/Programa%20Saneamento%20B%3%A1sico.pdf>>>.

protótipo de escala reduzida e plena do sistema ativo de supressão de arco elétrico. Na ação estão cadastrados dois professores. É uma das poucas ações de prestação de serviços da EE que registra no SIEX informações sobre o financiamento.

Além dessas ações de maior escala, com maior temporalidade e comprometimento de pessoal da ENG, encontra-se no Sistema ações pontuais, específicas, contratadas por instituições públicas, como as destacadas na sequência.

A Petrobras, em 2014, contratou prestação de serviços do Departamento de Engenharia Mecânica para o desenvolvimento de técnicas de soldagem molhada para obtenção de soldas de reparo com qualidade estrutural. Segundo o registro, a ação contou com o Laboratório de Robótica, Soldagem e Simulação do referido Departamento e teve a PUC-Rio como parceira.

O Ministério dos Transportes também contratou a EE para o desenvolvimento de estudos de viabilidade técnica, econômica, social, ambiental e jurídico-legal para a implantação de um serviço regional de transporte ferroviário de passageiros, de carácter regular entre Codó (MA)/Teresina e Altos(PI) (PS 64) e entre e Itapecuru e São Luis (MA) (PS 65), ambos em 2012. Segundo os registros, essas ações se vinculam a políticas públicas e ao ensino e a pesquisa.

A Cemig Geração e Transmissão S/A contratou a EE em 2011 para a realização de testes de carga em dois Protótipos de uma Estrutura Metálica Treliçada (PS 62 – Departamento de Engenharia de Estruturas) e para o Estudo das Causas da Falha da Proteção da Subestação Pampulha em 2017 (PS 79 – Departamento de Engenharia Elétrica), com o objetivo de determinar as causas da falha no sistema de proteção da subestação que levaram ao seu desligamento e ao interrompendo do fornecimento de energia para a região. Essa ação contou com a participação de 01 aluno de graduação do curso de Engenharia Elétrica.

A Companhia de Desenvolvimento Econômico de Minas Gerais (CODEMIG), empresa pública do governo do Estado, em 2011, contratou a EE da UFMG para um serviço de avaliação da capacidade da cobertura metálica do Centro de Exposição Expominas de suportar carga de impermeabilização (PS 58 – Departamento de Engenharia de Estruturas).

A Empresa de Transportes e Trânsito de Belo Horizonte S/A (Bhtrans), também em 2011, contratou a EE para realizar consultorias diversas relacionadas ao Projeto Estrutural Básico das estações de transferência do sistema BRT (PS 58 – Departamento de Engenharia Estruturas).

A Agencia de Desenvolvimento da Região Metropolitana de BH, órgão do Governo do Estado, em parceria com a Companhia Brasileira de Trens Urbanos (CBTU), contratou a

EE para a estudos de análise preliminar acerca da viabilidade técnica para utilização das linhas férreas existentes na Região Metropolitana para o transporte ferroviário de passageiros (PS 59 – Departamento de Engenharia Transportes e Geotécnica).

A CBTU contratou a EE para analisar uma anomalia estrutural na Passarela da Estação Lagoinha do metro, em Belo Horizonte (PS 63 – Departamento de Engenharia Estruturas).

A PBH contatou a EE, em 2011, para elaboração de estudos hidrológicos e hidráulicos para o licenciamento ambiental para intervenções no Ribeirão Arrudas, trecho Tejuco-Acaba Mundo. A ação registrou vínculo com o ensino e a pesquisa e envolveu um aluno de pós-graduação de mestrado em Saneamento, Meio Ambiente e Recursos Hídricos da ENG (PS 61).

Também da PBH, a PS 77, que tinha como objetivo assessorar a equipe técnica da Superintendência de Limpeza Urbana de Belo Horizonte (SLU) com modelos de geração de resíduos sólidos em empreendimentos considerados grandes geradores no município de Belo Horizonte, para padronização de metodologia para definição do volume de resíduo sólido gerado por tais empreendimentos. A ação ocorreu em 2016, envolveu o Departamento de Engenharia Transportes e Geotécnica.

A PS 78 também foi realizada sob a mesma coordenação e pelo Departamento acima citado, com o objetivo de avaliar o impacto da estação de transbordo nas rotas de coleta de resíduos sólidos no município de Belo Horizonte. A ação foi realizada em 2016 e contou também com a participação de outro professor do Departamento o resultado da ação foi divulgado em relatório técnico.

O Banco do Brasil também contratou prestação de serviços de distintos departamentos da EE, a PS 71, resolver problemas de qualidade de energia e consumo de energia elétrica em uma das Agências do Banco do Brasil; a PS 67 para o Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), na praça da Liberdade, para resolver problemas de qualidade de energia e consumo de energia elétrica no CCBB; a PS 68 – Testes de conformidade em unidades No-Break de 2Kva; a PS 69 – Desenvolvimento do Sistema Estrutural para Paredes Internas do CCBB, a serem construídas no sistema Light Steel Framing; a PS 70 –Reforço de vigas do sexto pavimento e de pilares do quinto ao sexto pavimento de apoio da estrutura da cobertura de vidros do pátio interno do CCBB-BH.

Por último, a PS 80 contratada pela Companhia de Águas e Esgotos do Estado do Rio Grande do Norte (CAERN), essa ação envolveu pesquisa e prestação de serviços com objetivo de aplicar a análise de confiabilidade como ferramenta de avaliação de desempenho

de 25 estações de tratamento de água operadas pela CAERN. Nesta ação participou um aluno de graduação do curso de Engenharia Ambiental.

5.2.2.2. Instituto de Ciências Exatas

O Instituto de Ciências Exatas (ICEX) é a segunda unidade em número de prestação de serviços na UFMG. No período analisado, a Unidade registrou 613 ações que totalizou 15,8 % da prestação de serviços na Universidade.

Nessa Unidade Acadêmica predomina ações classificadas como *serviços eventuais*. Os Departamentos de Química e de Ciência da Computação concentram o maior número de ações¹⁹⁰. Um total de 69 professores do ICEX realizaram ações de prestação de serviços, desses, uma única professora do Departamento de Química coordenou 189 ações; dois outros professores, também do Departamento de Química respondem por 44 e 40 ações realizadas, respectivamente.

A participação de alunos nas ações de prestação de serviços no ICEX é muito pequena. Não se tem registros da participação de alunos nos anos de 2010 e 2011. Em 2012, foram registrados quatro alunos de pós-graduação; em 2013, 04 alunos de pós-graduação e 03 de graduação; em 2014, apenas um aluno de graduação; e nos anos de 2015, 2016 e 2017, 02 alunos de graduação em cada ano.

Quanto ao vínculo com o ensino e a pesquisa, apenas 115 das 613 ações do ICEX declarou ter vínculo com o ensino, com a pesquisa ou com os dois, o que correspondeu a 18,76% do total das ações realizadas.

No ICEX, é possível observar a presença de um grande número de empresas privadas na contratação de serviços de pequeno porte, como análises laboratoriais. Com relação à contratação de serviços de maior temporalidade observa-se uma maior presença de órgãos da Administração Pública Direta e Indireta.

Assim como na Escola de Engenharia, a qualidade da descrição dos registros de prestação de serviços n ICEX é bastante ruim, o que igualmente dificultou um maior detalhamento das ações realizadas na Unidade. No entanto, no ICEX, se observou maior ocorrência de preenchimento do campo “financiamento” com as informações relativas ao contratante e ao valor captado. Apesar desse estudo não analisar o financiamento das ações pela ausência e falta de uniformidade dos dados é possível ressaltar que no ICEX parece haver maior transparência quanto a esse aspecto dos registros.

¹⁹⁰ O ICEX comporta os departamentos de Ciência da Computação, Estatísticas, Física, Matemática e Química.

Os registros demonstram a concentração das ações em alguns coordenadores, como também a repetição de um mesmo serviço. Por exemplo, a PS 100, do Departamento de Química, consistiu em um serviço de análise de combustível automotivo (óleo diesel ou gasolina) pelo Laboratório Ensaio Combustível daquele Departamento. Segundo descrição da ação no SIEX, trata-se de um serviço rápido, pontual, com a realização de testes físico-químicos especificados pela Agência Nacional de Petróleo/ANP em amostra de combustíveis.

Foram registradas mais 167 ações semelhantes, contratadas por distintas empresas de transporte, postos de gasolina, transportadoras de combustível e até prefeituras. O Departamento de Química realizou 85 análises em 2010, 62 em 2011, 19 em 2012, e apenas uma em 2016 e 2017. Nenhuma dessas ações registrou a participação de alunos ou vínculo com o ensino e a pesquisa.

O mesmo laboratório do Departamento de Química foi contratado pela Agência Nacional de Petróleo, Gás Natural e Biocombustíveis (ANP), para a realização de análises físico-químicas de combustíveis (gasolina, álcool etílico/etanol, Óleo Diesel) como um Programa de Monitoramento da Qualidade dos Combustíveis (PMQC) para o período de 2010 a 2018 (PS 108).

A PS 106, *Determinação e Análise de Gordura Saturada em Alimentos*, do mesmo Departamento, registrou 44 realizações, contratada por diferentes empresas do ramo de alimentos.

Também do Departamento de Química, a PS 97 executada no Laboratório Absorção Atômica, analisa a presença de metais em amostras de arroz. Essa ação foi executada uma única vez. Outras ações semelhantes, a PS 98, *Análise de Metais em Solo por Absorção Atômica*, realizada 06 vezes para diferentes empresas; a PS 99, *Análise de Metais em Minério por Absorção Atômica*, realizada 11 vezes para diferentes contratantes; a PS 101, *Análise de Cobre em Minério por Absorção Atômica*, realizada 03 vezes. Nenhuma dessas ações registrou a participação de alunos ou vínculo com o ensino e a pesquisa.

Ainda do Departamento de Química, algumas ações pontuais, como a PS 96, *Análise de Poder Calorífico Inferior (PCI) e Superior (PCS)*, realizada 14 vezes para diferentes demandantes; a PS 95, *Análise de Óleo Essenciais*, realizada 06 vezes; a PS 94, *Determinação de Componente em Amostra de Alimentos por TRANS*, realizada 19 vezes. Em nenhuma dessas ações, igualmente, foi registrado a participação de alunos ou vínculo com o ensino e a pesquisa.

Já do Departamento de Física, a PS 105, referente ao Serviço de Cristalografia do Laboratório de Cristalografia. A descrição registrada, informa o ano de 1975 como data de

início das atividades de prestação de serviços do laboratório. O registro não oferece muito detalhes, mas declara o vínculo da ação com o ensino e a pesquisa, apresenta também um pequeno plano de trabalho para os estudantes, contudo, não consta nenhum estudante cadastrado na equipe.

Quanto ao Departamento de Ciência da Informação, se observa diversas demandas de instituições e órgãos públicos para a realização de assessorias diversas relativas à implantação e monitoramento de sistemas de informação.

Por exemplo, a PS 104 contratada pelo Ministério da Saúde, apesar das poucas informações registradas, consistiu no acompanhamento da implantação de uma plataforma informacional integrada para gestão do trabalho e da educação em saúde, realizada no período de 2009 a 2013; a PS 109, realizada em 2012, teve com objetivo avaliar e propor metodologias estatísticas a serem aplicadas aos dados dos sistemas de informações nacionais do SUS e fontes para cálculo dos indicadores a serem usados pelo *Programa de Avaliação para a Qualificação do SUS*; igualmente, a PS 10, teve como objetivo desenvolver um Sistema denominado “Cadastro Nacional de Especialistas” para o Ministério da Saúde.

A Secretaria de Estado de Defesa Social de Minas Gerais também contratou o Departamento de Ciência da Informação do ICEX para prestação de serviços técnicos de apoio, desenvolvimento, manutenção, suporte e consultoria ao Sistema Integrado de Defesa Social (PS 103).

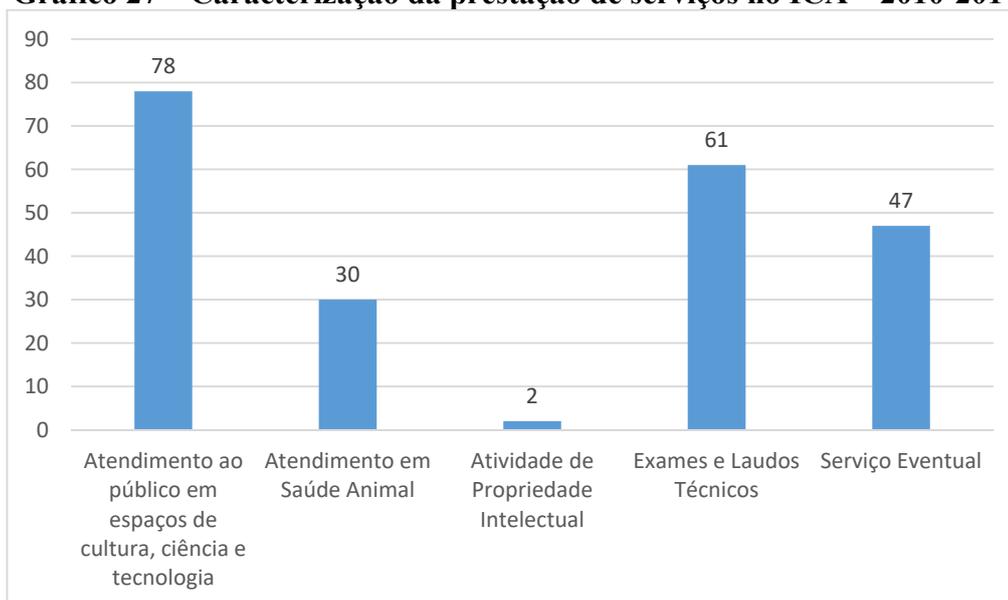
A Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão de Minas Gerais também contratou o ICEX para realização de serviços de suporte, manutenções corretivas e evolutivas nos módulos de *Compras, Contratos, Catálogo de Materiais e Serviços, Cotação Eletrônica, Pregão e Especificações de Execução de Despesas do Sistema Integrado de Administração de Materiais e Serviços do Governo do Estado* (PS 106).

5.2.2.3. Instituto de Ciências Agrárias

O Instituto de Ciências Agrárias (ICA) é a terceira Unidade Acadêmica em número de prestação de serviços na UFMG. No período analisado, o Instituto registrou 217 ações, correspondendo a 5,6 % do total da prestação de serviços realizada na Universidade.

No ICA, 28 professores responderam pela prestação de serviços no período de 2010 a 2017. Não se verifica concentração das ações em um único docente, nem concentrações em relação ao tipo de serviço. Na Unidade, as ações apresentaram a seguinte caracterização:

Gráfico 27 – Caracterização da prestação de serviços no ICA – 2010-2017.

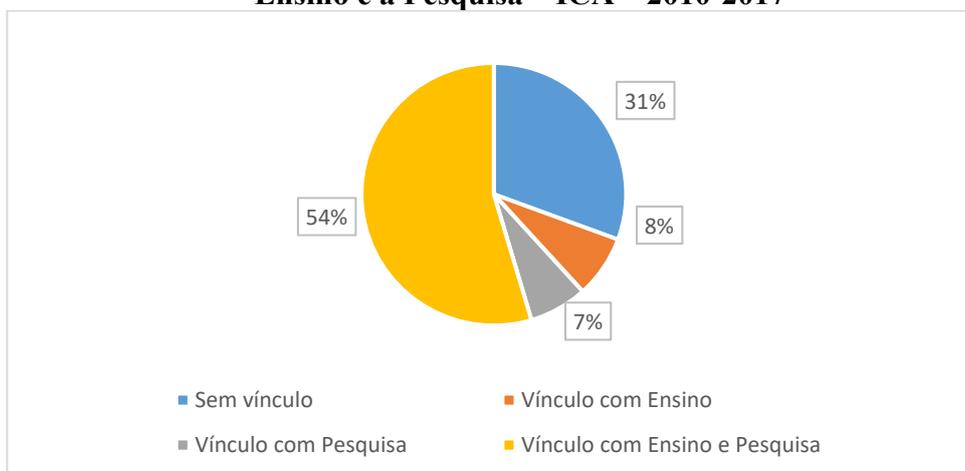


Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados extraídos do Sistema de Informação da Extensão (SIEX/UFGM, 2018).

O ICA apresenta uma maior frequência de participação de alunos na prestação de serviços em relação às unidades descritas anteriormente, não apenas em número, mas também em proporção de alunos por ação. No Instituto, a frequência de alunos de graduação é de apenas 367 participações e de alunos de pós-graduação é de 19 participações registradas.

Também um maior vínculo com o ensino e a pesquisa é registrado no ICA, conforme ilustrado no gráfico 28.

Gráfico 28 - Vinculação da prestação de serviços do Instituto de Ciências Agrárias com Ensino e a Pesquisa – ICA – 2010-2017



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados extraídos do Sistema de Informação da Extensão (SIEX/UFGM, 2018).

Cabe destacar ainda, que o número de ações registradas como “atendimento ao público em espaços de cultura, ciência, tecnologia” chamou a atenção. Verifiquei que essas ações consistem em sua maioria em visitas técnicas, conforme as ações reunidas no quadro 9.

Quadro 9 – Amostra de ações caracterizadas como “atendimento ao público em espaços de cultura, ciência, tecnologia” – ICA – 2010-2017.

Código da PS	Título
PS 20	Visitas técnicas a propriedades leiteiras no norte de Minas Gerais
PS 21	Visita técnica à exploração de bovinocultura de corte
PS 22	Visita técnica ao campus ICA
PS 24	Visita dos formandos do curso de produção de hortaliças e medicinais ao ICA
PS 25	5ª Visita Técnica a Fundação Zoobotânica de BH
PS 26	6ª Visita técnica ao Criadouro Conservacionista Vale Verde
PS 27	1ª Visita Técnica ao Zoológico Municipal de Montes Claros
PS 28	2ª Visita Técnica ao Museu da PUC-BH
PS 29	4ª Visita Técnica ao Parque da Lapa Grande
PS 30	2ª Visita Técnica aos criadores de Ovinos Paranaenses
PS 31	Visitas técnicas a propriedades rurais no Norte de Minas
PS 32	Visita monitorada: profuncionários
PS 33	Visita monitorada: Agricultores familiares de Medina
PS 34	Visita monitorada de Jovens Rurais do projeto Transformar-EMATER
PS 35	Visitas técnicas a propriedades leiteiras no norte de Minas Gerais

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados extraídos do Sistema de Informação da Extensão (SIEX/UFGM, 2018).

O ICA oferece diversas ações de prestação de serviços caracterizada como *eventuais*. Por exemplo, a PS 114, contratada pela Petrobrás para determinação do valor nutricional da torta de macaúba – resíduo da extração do óleo do fruto da palmeira utilizado para a produção de biodiesel –, e do seu potencial de uso na alimentação animal. A ação foi realizada em 2011 e não registrou a participação de alunos. A PS 116, contratada por empresa privada do ramo de fertilizantes para caracterização agrônoma de um determinado produto fertilizante para fins de registro junto ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. A PS 117, cujo registro informa a prestação de serviços de análises de macro e micronutrientes em solos; de contaminantes orgânicos em solo, água, alimento, planta e lodo de esgoto; de multielementos em solo; de óleos fixos e de óleos essenciais; dentre outras ações.

A PS 117 registra ações para o período de 2011 a 2019, mas ainda não informou nenhum resultado e não possui alunos cadastrados, contudo, declara existência de vínculo com o ensino e a pesquisa.

O Sistema SIEX registra atividades de prestação de serviços não remuneradas no ICA, algumas vinculadas à programas ou projetos de extensão, como a PS 115, cujo objetivo é o preparo de biofertilizante com dejetos de bovino para serem utilizados na agricultura familiar na Região do Norte de Minas Gerais visando a segurança alimentar e menor impacto ambiental, vinculada a um projeto de extensão. A PS 136, vinculada ao programa de extensão “Apoio a agricultores familiares do Norte de Minas Gerais em atividades de produção higiene e saúde pública” com o objetivo de verificar a qualidade do leite produzido no Norte de Minas Gerais e incentivar uma melhoria na sua qualidade, assim como prestar assistência a esses produtores de modo que obtenham mais sucesso nessa atividade. Ação foi realizada no período de 2009 a 2017 e registrou a participação de alunos de graduação dos cursos de Zootecnia, Engenharia de Alimentos, e alunos de mestrado do curso de Produção Animal.

Outras ações não remuneradas foram realizadas de forma isolada à programas e projetos de extensão maiores, como a PS 118, *Planejamento de Horta para o Programa Saúde Família*, que objetivou melhorar a qualidade de vida com o aumento da fonte de renda e de alimentação através da implantação de hortas para consumo próprio ou para a venda em pequena escala, em mercados locais. A ação foi realizada durante o ano de 2010 e registrou a participação de um aluno de graduação do curso de Agronomia.

A PS 119 também realizada gratuitamente pelo ICA consistiu em ações de *assistência técnica veterinária a produtores rurais, outros professores e estudantes*, com o objetivo de prestar atendimento aos produtores rurais que procuravam a comunidade do ICA, em questões relacionadas aos temas de *Toxicologia, Farmacologia, Plantas Tóxicas e Forragicultura*. O serviço foi desenvolvido por quatro professores do Instituto.

5.2.2.4. Instituto de Ciências Biológicas

O Instituto de Ciências Biológicas (ICB), quarta Unidade Acadêmica em oferta de prestação de serviços na UFMG, teve registrado, no período analisado, 215 ações, correspondendo à 5,5 % do total das ações de prestação de serviços na Universidade.

No ICB predominam as ações registradas como *serviços eventuais e exames e laudos técnicos*. Não se observa concentração de ações em um mesmo departamento¹⁹¹ ou professor. O Departamento de Farmacologia não possui prestação de serviços registradas. 52 professores do ICB realizaram atividades de prestação de serviços no período em estudo.

A frequência de participação de alunos na prestação de serviço do ICB também é pequena. Nessa Unidade, há uma maior participação de alunos de pós-graduação, cuja frequência registrada é de 139 participações, enquanto a frequência de alunos de graduação é de 95 participações.

Na maioria das ações consta declaração de vínculo com o ensino, com a pesquisa, ou com ambas atividades. Uma grande parte da prestação de serviços no ICB são serviços oferecidos pelos seus laboratórios. A PS 130, desenvolvida no *Laboratório de Apoio Didático - Anatomia Veterinária*, do Departamento de Morfologia, tinha como objetivo a preparação de peças anatômicas destinadas ao ensino da Medicina Veterinária e a produção de ossos e esqueletos articulados, preparação de animais para dissecação, preservação de peças anatômicas específicas e confecção de peças anatômicas secas. A prestação de serviço registra vínculo com o ensino e a pesquisa, descreve plano de trabalho para os alunos, mas informa que possui a equipe apenas 05 professores do Departamento de Morfologia, além de mencionar parceira com a Escola de Veterinária da UFMG.

A PS 125, *Genotipagem para Identificação de Animais Produtores de Leite A2*, desenvolvida pelo Laboratório de Genética Humana e Médica, está bem descrita e detalhada no Sistema, sendo uma das poucas ações em que se observa o cuidado do coordenador em registrar a ação de acordo com as orientações da PROEX. Dessa forma, é possível visualizar com maior clareza em que consiste essa ação. O registro descreve os objetivos gerais e específicos e a metodologia para sua realização da ação. Registra o vínculo com o ensino e a pesquisa, e prevê a participação de estudantes de graduação, por meio da iniciação científica e de pós-graduação. A ação foi executada de 2014 a 2017, coordenada por dois professores do Departamento de Biologia Geral, com a participação de alunos de Mestrado e Doutorado em Genética, e alunos da graduação em Ciências Biológicas e Medicina Veterinária. A ação não registrou a existência de parceiros, nem os resultados obtidos. Sua descrição evidencia que se trata de um serviço ofertado pelo Laboratório, ou seja, um serviço que se encontra disponível para outras contratações.

¹⁹¹ São Departamentos do ICB os Departamentos de Biologia Geral, Bioquímica e Imunologia, Botânica, Farmacologia, Fisiologia e Biofísica, Microbiologia, Morfologia, Parasitologia, Patologia e Zoologia.

Outro serviço laboratorial disponibilizado pelo ICB é a PS 127, do *Laboratório Multiusuários de Proteômica*, coordenado por professor do Departamento de Fisiologia e Biofísica, com a participação de professores do Departamento de Bioquímica e Imunologia e do Departamento de Parasitologia. O objetivo dessa ação é prestar serviço técnico especializado na identificação e caracterização de biomoléculas por técnicas analíticas na fronteira do conhecimento para a comunidade científica da UFMG e de outras instituições de ensino e pesquisa, e para profissionais de empresas de biotecnologia. A ação também registra vínculo com o ensino e a pesquisa e a participação de alunos.

A PS 129, *Análises Microbiológicas de Água*, do Laboratório de Microbiologia do Departamento de Microbiologia, tem como objetivo avaliar a qualidade microbiológica das amostras de água, classificando-as como próprias ou impróprias para consumo e/ou recreação humana de acordo com os padrões determinados pela legislação vigente. A ação é ofertada desde 2011, registra o vínculo com o ensino e a pesquisa, assim como a participação de alunos de graduação em Ciências Biológicas, do Mestrado em Microbiologia e da Residência Pós-Doutoral.

Outra prestação de serviços voltada para a produção de material didático é a PS 128, produção de material didático para ensino de biologia vegetal, oferecida pelo Departamento de Botânica, com o objetivo de produzir material didático para apoio ao ensino de biologia vegetal, com a produção de lâminas histológicas de material vegetal, produção de modelos tridimensionais de estruturas macroscópicas e de modelos bidimensionais de cortes transversais observados em cortes histológicos. A ação registra ter vínculo com o ensino e a pesquisa, além da participação de alunos de graduação em Ciências Biológicas e alunos de mestrado e doutorado em Biologia Vegetal. Não cadastra parceiros/contratantes, mas, nos resultados indica a realização de prestação de serviços para 36 instituições de ensino e duas instituições comerciais.

Também foram registradas, no ICB, a contratação de serviços por empresas privadas e pelo setor público, essas em menor número. PS 126 *Monitoramento das Populações de Aves das Reservas de Cerrado da V&M Florestal*, do Departamento de Zoologia, consistiu em um *serviço eventual* prestado para empresa privada, com o objetivo dar continuidade ao projeto de monitoramento das populações de aves das reservas legais das fazendas de propriedade da empresa, por meio de levantamento qualitativo (riqueza de espécies) e quantitativo (diversidade e abundância de espécies) da avifauna silvestre em áreas de reserva da Mannesmann Florestal. A ação objetivava monitorar populações de aves em duas áreas de

reserva da Mannesman Florestal, a de cerrado e a de mata de galeria. A ação não registra a participação de estudantes.

A PS 131, *Prestação de Serviços à Empresa de Biotecnologia Ecovec S.A.*, do Departamento de Parasitologia, consiste em prestar serviços de controle de qualidade, atualização e treinamento de funcionários e fornecimento de material para a empresa Ecovec. Conforme registro no SIEX, a ação de prestação de serviços consiste em fornecer mosquitos vivos; confeccionar e fornecer kits de mosquitos para treinamento de identificação; controle de qualidade de serviços; controle de qualidade de produtos (atraentes e cartões adesivos); reciclagem dos analistas biólogos do departamento de atendimento da empresa. Essa ação não registra a presença de estudantes.

Com relação ao setor público, a PS 132, *Consultoria a Órgãos Públicos na Área de Patologia Animal*, do Departamento de Patologia, registrada no Sistema com o objetivo de prestar consultoria em aspectos de saúde animal; coletar e processar material e estabelecer diagnóstico morfológico de doenças animais; ministrar aulas em cursos de atualização e de educação continuada em instituições públicas. O coordenador informou como parceiros o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, o Instituto Mineiro de Agropecuária e a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, o Centro de Pesquisa de Gado de Leite, todas as ações realizadas na forma de assessoria/consultoria. Essa ação também não registra a participação de alunos.

5.2.2.5. Faculdade de Medicina

A Faculdade de Medicina (FM) tem registradas 170 ações de prestação de serviços, o que corresponde a 4,4% do total das ações realizadas na Universidade. Na FM predomina atividades registradas como *atendimento em saúde humana e serviços eventuais*. Não se identificou concentração de ações em um único departamento ou em professores, contudo, apenas 34 professores de um universo de 368 docentes respondem pelas ações de prestação de serviços na FM.

Da participação de alunos, foram registradas 94 participações de alunos de graduação e 55 participações de alunos de pós-graduação, evidenciando-se uma frequência pequena de alunos.

A grande maioria da prestação de serviços na FM, conforme consta nos registros, ocorre com vínculo entre ensino e pesquisa.

Nas ações caracterizadas como *atendimento em saúde humana*, prevalecem os atendimentos ambulatoriais, que objetivam oferecer atendimento em suas áreas de especialidade, como demonstrado no quadro 10.

Quadro 10 – Amostra de ações caracterizadas como “atendimento em saúde humana” – FM – 2010-2017.

Código da PS	Título
PS 151	Ambulatório de Climatério
PS 152	Ambulatório de Sexologia
PS 154	Ambulatório de Cirurgia do Joelho
PS 155	Assistência médica no Ambulatório de Cardiologia Geral
PS 156	Assistência Médica Em Ambulatório de Cardioarritmia
PS 157	Ambulatório de Atendimento a Pacientes com Artrite Reumatoide
PS 158	Ambulatório de Fígado
PS 159	Atenção à Saúde De Portadores De Doenças Infectoparasitárias Em Centro De Referência Da UFMG
PS 161	Atendimento a pacientes com doença pulmonar intersticial, o aprendizado de médicos (Educação permanente), dos alunos (Educação Médica) através de uma contra-referência estruturada com plano de cuidados de pacientes referidos ao Ambulatório de Doenças Pulmonares Intersticiais (ADPI) do Serviço de Pneumologia do HC-UFMG
PS 162	Ambulatório de Cirurgia da Mão

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados extraídos do Sistema de Informação da Extensão (SIEX/UFMG, 2018).

O SIEX informa que essas ações possuem vínculo com o ensino e a pesquisa, possuem planos de trabalho para os alunos participantes e contam com a participação de alunos de graduação e pós-graduação da FM.

Com relação aos *serviços eventuais* na FM, a PS 165, *Controle de Qualidade em Equipamentos Médicos*, do Departamento de Anatomia e Imagem, que tem como objetivos realizar controles de qualidade em equipamentos de medicina nuclear e radiologia, desenvolver manuais de orientação dos controles de qualidade e desenvolver projetos direcionados à implementação de novos testes de controle de qualidade. O período de desenvolvimento registrado é de 2017 a 2022 com previsão de participação de estudantes de graduação e registra como parceiro o Centro de Desenvolvimento da Tecnologia Nuclear (CDTN), do atual Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, cuja parceria consiste em prestar assessoria e/ou consultoria à FM.

A PS 164, do Departamento de Aparelho Locomotor, que tem como objetivo oferecer educação continuada para os médicos do Serviço de Reumatologia do Hospital das Clínicas da UFMG.

A FM também presta serviços para empresas privadas. A PS 163 do Departamento de Clínica Médica teve como o objetivo a prestação de serviços de consultoria a empresa

farmacêutica com produtos para o tratamento de pacientes com diagnóstico de comprometimento cognitivo e demência, a prestação de serviços também tem como objetivo a atuação em programas de educação médica continuada e elaboração de materiais de atualização médica. A ação foi realizada nos anos de 2015 a 2017, não registrou a participação de estudantes, bem como não registrou vínculo com o ensino e a pesquisa, nem divulgou os resultados.

Quanto à contratação por órgãos públicos, a Secretaria de Estado da Saúde de Minas Gerais, contratou a FM para a realização de estudos, metodologias, simulações, ferramentas informacionais para o SUS – MG. A equipe interdisciplinar contou com a participação de 05 professores da Faculdade, do Departamento de Medicina Preventiva e Social, Departamento de Clínica Médica e do Colegiado de Pós-graduação em Saúde Pública, e 02 professores da Escola de Engenharia, do Departamento de Engenharia de Produção. A ação encontra-se em desenvolvimento desde 2016 com término previsto para 2018 e registrou vínculo com o ensino e a pesquisa, contudo, não registrou a participação ou plano de trabalho para estudantes.

5.2.2.6. Escola de Arquitetura

A Escola de Arquitetura (EA) tem registrado no SIEEX 130 ações de prestação de serviços, ou seja, 3,4% das ações realizadas na Universidade. Na EA predominam as ações registradas como *serviços eventuais*. Não há predominância de um único departamento¹⁹² na realização das ações e 20 professores responderam pela prestação de serviços na Unidade.

A participação de alunos também é bastante pequena, como observado nas demais Unidades Acadêmicas. A frequência é de apenas 11 participações de alunos de graduação e 27 de alunos de pós-graduação. O mesmo ocorre com o registro da vinculação com o ensino, com a pesquisa, individualmente, ou com as duas atividades simultaneamente.

Como exemplo das ações realizadas na EA, a PS 171, denominada *Acessibilidade no Sistema de Metrô de Belo Horizonte*, do Departamento de Projetos, contratada pelo CBTU/BH nos anos de 2012 e 2013 para avaliação da acessibilidade ambiental do sistema de transporte metropolitano a partir do enfoque a três estudos de caso de 03 estações de passageiros do sistema metroviário de Belo Horizonte. A ação registrou no Sistema vínculo

¹⁹² A EA conta com o Departamento de Análise Crítica e Histórica da Arquitetura e do Urbanismo, Departamento de Projetos, Departamento de Tecnologia do Design, da Arquitetura e do Urbanismo e Departamento de Urbanismo.

com o ensino e a pesquisa, bem como a participação de 06 estudantes do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo.

A PS 172, prestação de serviço contratada para examinar o Plano Diretor Participativo de Conceição do Mato Dentro (2014/2015), com vistas à avaliar sob perspectiva urbanística (técnica e crítica) o Projeto de Lei Complementar que institui o Plano Diretor Participativo do município, e propor alterações ao mesmo conforme se evidenciassem inadequações e descompassos ante a realidade urbana do município, as necessidades e anseios coletivos da sua população, e os princípios de democracia, cidadania, justiça social, direito à cidade e sustentabilidade ambiental. A ação registrou a participação de alunos dos cursos de graduação em Direito, Arquitetura e Urbanismo e Geografia. Pela descrição da ação no Sistema, a ação é proveniente de um Grupo de Pesquisa Interdisciplinar. O serviço foi solicitado pela Presidência da Câmara Municipal de Conceição de Mato Dentro – MG, no entanto, não apresenta informações sobre o financiamento das ações.

A PS 170, *Consultoria em Simulação Computacional de Conforto Ambiental*, do Departamento de Arquitetura e Urbanismo, teve como objetivo desenvolver simulação computacional de conforto ambiental (térmico e iluminação natural) para subsidiar decisões tecnológicas em relação ao desempenho ambiental de uma habitação unifamiliar na cidade de Itabira, MG. A ação não registrou a participação de estudantes e não detalha os aspectos relativos ao contratante.

5.2.2.7. Escola de Veterinária

A Escola de Veterinária (VET) tem registrada no SIEX 84 ações de prestação de serviços no período de 2010 a 2017, o que corresponde a 2,2% do total das ações da Universidade.

Na Unidade as ações foram executadas por 28 professores, sem identificação de ações concentradas em determinados professores ou departamentos¹⁹³. As ações registradas como *serviços eventuais e exames e laudos técnicos* compõem a maioria dos serviços da prestados pela Unidade.

A inserção de alunos nas ações de prestação de serviços também é pequena, embora se mostre proporcionalmente maior em relação às demais Unidades Acadêmicas. Das 84 ações

¹⁹³Os Departamentos da VET são: Departamento de Alimentos, Departamento de Clínica e Cirurgia, Departamento de Medicina Veterinária Preventiva, Departamento de Tecnologia e Inspeção de Produtos de Origem Animal, Departamento de Zootecnia.

de prestação de serviços registrada da Vet no período estudado, a frequência de alunos de graduação é 43 e de alunos de pós-graduação é de 73 participações registradas. O vínculo com o ensino, com a pesquisa, ou com o ensino e a pesquisa constam no registro da maioria das ações de prestação de serviços da VET.

A prestação de serviços realizada pela VET está associada às atividades dos seus laboratórios. A PS 180, do Laboratório de Análise da Qualidade do Leite, do Departamento de Tecnologia e Inspeção de Produtos de Origem Animal, foi contratada para atividades de avaliação da qualidade do leite como ferramenta para pesquisa de adulteração do leite cru produzido no Estado de Minas Gerais. A ação, conforme consta no registro do SIEX se desdobra em três objetivos: (i) mapear a qualidade do leite no Estado de Minas Gerais, utilizando os dados de composição e de crioscopia do leite para identificar, por meio de triagem, potenciais fraudes por adição de água ao leite e outros adulterantes, (ii) gerenciar as informações de qualidade do leite de propriedades leiteiras visando dar suporte à Inspeção Sanitária de Produtos de Origem Animal para a melhoria dos indicadores de qualidade do leite, e (iii) capacitar recursos humanos que atuam na cadeia produtiva do leite. A ação registra vínculo com o ensino e a pesquisa, tem plano de trabalho para os alunos integrantes das ações, mas, não registrou a participação de nenhum discente na equipe. É uma ação em curso, iniciada em 2017 e com término previsto para 2021, em parceria com Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Como resultado, consta o registro da execução de 15 ações de emissão de laudos técnicos e exames laboratoriais.

Outra prestação de serviços laboratoriais é a PS 181, *Análise físico-química de Nutrientes em Água*, do Laboratório de Saneamento Ambiental do Departamento de Medicina Veterinária Preventiva. Essa ação foi contratada pela Universidade Federal de Lavras, com o objetivo de executar análises físico-químicas da água, especificamente as análises de nitrogênio amoniacal, nitrato e fósforo total para o Setor de Engenharia de Água e Solo da Universidade. Na ação foi registrada a participação de alunos de graduação em Ciências Biológicas e em Medicina Veterinária.

Outro exemplo de serviço oferecido pela VET é a PS 183, *Diagnóstico Anatomo- Patológico em Medicina Veterinária*, do Departamento de Clínica e Cirurgia, que tem como objetivo de atender a demanda pelo serviço de diagnóstico anatomo-histopatológico e imuno-histoquímico na área de animais de companhia (cães, gatos e outros), aves, suínos, ruminantes, equinos e animais selvagens. Nessa ação consta o registro da participação de alunos de graduação em Medicina Veterinária, do Mestrado e do Doutorado em Ciências Animal.

Por fim, a PS 182, *Qualidade da água na Produção de Tilápias em Tanques-Rede no Município de Contagem/MG*, contratada pela Prefeitura Municipal de Contagem, como parte de um programa da Administração Municipal para incentivar essa atividade econômica no município. A ação registra vínculo com políticas públicas, com o ensino e com a pesquisa, bem como a participação de discentes de graduação em Aquacultura.

5.2.2.8. Faculdade de Odontologia

A Faculdade de Odontologia (FO) registrou 82 ações de prestação de serviços, isso correspondente a 2,1% do total das ações da Universidade. No período, 12 professores responderam por essas ações, registradas como ações de *atendimento em saúde humana*.

O número de alunos registrados na prestação de serviços da FO também ainda é pequeno e nessa unidade a frequência de participação de alunos de pós-graduação 04 vezes maior do que alunos de graduação. São 101 participações de alunos de pós-graduação contra 26 participações de alunos de graduação.

Na FO, há um equilíbrio entre as ações que são realizadas sem vínculo declarado com o ensino e a pesquisa e aquelas que declaram vínculo com uma das atividades acadêmicas, ou com ambas.

Muitas das ações de prestação de serviços estão estruturadas para atender pacientes nos serviços de odontologia da Unidade, algumas como serviço oferecidos individualmente, passíveis de serem contratados por pessoas que desejam, por exemplo, realizar implantes dentários; e, outros, oferecidos gratuitamente para a comunidade em geral como atividade de prática dos cursos de especialização ou capacitação profissional da Unidade Acadêmica. Vejamos alguns exemplos:

A PS 190 constitui em um serviço do Núcleo Avançado em Atendimento Ortodôntico e Reabilitação Orofacial, do Departamento de Odontopediatria e Ortodontia, cujo objetivo é prestar atendimento ortodôntico e de reabilitação orofacial coletivo de qualidade, a um custo moderado. A prestação de serviços se destina prioritariamente a servidores, professores da FO/UFMG e seus dependentes e a comunidade em geral, convênios podem ser estabelecidos principalmente com órgãos públicos e demanda livre, segundo consta no registro do SIEX. Trata-se de um serviço oferecido pela FO, ou seja, um serviço que está disponível para contratação a qualquer momento.

Outro serviço oferecido pela FO é o serviço de Serviço de Radiologia Odontológica e Imaginologia, PS 191, que é um serviço de atendimento radiográfico dos pacientes assistidos

nas clínicas e projetos de extensão da FO, de outros setores da universidade e do público externo. Essa ação registra a participação de alunos de graduação em Odontologia e alunos dos cursos de Especialização em Radiologia Odontológica e Imaginologia.

Por fim, as ações de prestação de serviços que são realizadas como prática dos alunos dos cursos de graduação, de extensão e de especialização da FO. A PS 192, atende pacientes com demanda na área de atuação da Cirurgia e Traumatologia Bucomaxilofacial e é um serviço realizado por alunos do curso de especialização em Cirurgia e Traumatologia Buc-Maxilo-Facial, sob a orientação dos docentes integrantes da equipe.

5.2.2.9. Escola de Belas Artes

A Escola de Belas Artes (EBA) registou 60 ações de prestação de serviços, que correspondem a 1,5% do total das ações da Universidade. Essas ações foram realizadas por 15 professores.

Na EBA A participação dos alunos registra uma a frequência de 35 alunos de graduação e de 15 alunos de pós-graduação. A maioria dos registros declara vínculo das ações com o ensino e a pesquisa.

Na Unidade, a PS 198 foi registrada como *serviço eventual* de curadoria de exposição de arte realizada por professor da EBA. Já a PS 200, teve como objetivo a participação de professor da EBA na Comissão Avaliadora do Edital “Olhar Independente”, da Rede Minas/CODEMIG. A ação não registra a participação de estudantes, nem a parceria, desse modo não é possível identificar se se tratou de uma consultoria contratada pela CODEMIG.

Dos serviços oferecidos pela EBA, a PS 199, do Departamento de Artes Plásticas, é um serviço de conservação e restauração de cerâmica arqueológica, contratado por uma empresa privada para a execução de trabalhos de conservação e restauração de cerâmica arqueológica. Foi realizada em 2010 e registra a participação de alunos do curso de graduação em Artes Visuais. A PS 201, *Restauração de Fotografia Colorida em Papel e Recuperação Cromática da Imagem Digital*, do Laboratório de Documentação Científica por Imagem, do Departamento de Fotografia, Teatro e Cinema, tem como o objetivo a produção de cópia em formato digital e de forma impressa de imagens tratadas digitalmente a partir da fotografia original. A ação é ofertada desde 2013 e registra a participação de diversos alunos dos cursos de graduação em Conservação e Restauração de Bens Culturais Móveis e em Artes Visuais.

5.2.2.10 Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

A Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) registrou 39 ações de prestação de serviços no período, o que corresponde a 1,0% do total das ações da Universidade. Os Departamentos de Ciência Política e de Psicologia concentram a maioria dos serviços prestados. As ações foram registradas como *serviço eventual* ou *atendimento em saúde humana*.

Na Fafich, foi registrada a frequência de participação de 15 alunos de graduação e 20 de alunos de pós-graduação. A metade das ações registradas informam que são realizadas sem vínculo com o ensino e a pesquisa e outra metade declaram vínculo com uma ou outra das atividades acadêmica, ou com ambas.

No Departamento de Ciência Política, a PS 140, contratada pelo Conselho Municipal da Criança e do Adolescente, teve como objetivo prestar serviço de consultoria para a elaboração da regulamentação do acolhimento institucional de crianças e adolescentes no município de Belo Horizonte. A ação registrou a participação de apenas um aluno de graduação do curso de Gestão Pública.

Outra ação do Departamento, a PS 141, foi contratada pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome para a produção de três cadernos pedagógicos para o Programa Nacional de Capacitação do SUAS. A prestação de serviços consistiu na elaboração de material didático-pedagógico de referência para cursos de atualização em proteção social básica, proteção social especial e vigilância socioassistencial do referido programa CAPACITASUAS. A atividade entregou os três cadernos didático-pedagógicos para a capacitação e um caderno de fundamentos didático-pedagógicos para a produção de material didático.

Por fim, destaco uma prestação de serviços do Departamento de Psicologia, contratada por empresa de aplicação e distribuição de testes psicotécnicos, para normatização da Bateria de testes (TSP e MPM) para adultos com ensino fundamental. A ação foi realizada nos anos de 2015 e 2016 e registrou a participação de um aluno de Mestrado em Neurociências.

5.3. Considerações acerca da prestação de serviços extensionista

Neste capítulo, foram explicitados o perfil, as características e as práticas de prestação de serviços extensionista na UFMG. Iniciei com o retrato da extensão universitária na instituição, destacando as características dos cinco tipos de atividade de extensão realizadas

pela UFMG – que são os programas, os projetos, a prestação de serviços, os eventos e os cursos – e mostrando que, na Universidade, as ações de extensão de modo geral contemplam todas as grandes áreas do conhecimento e estão presentes em todas as suas Unidades Acadêmicas da instituição.

Segui para um maior detalhamento da prestação de serviços, mostrando sua distribuição por unidade acadêmica e grande área do conhecimento em um período anterior a 2010, evidenciando sua maior presença na Escola de Engenharia e no Instituto de Ciências Exatas nesse período.

Em seguida, busquei demonstrar as principais características da prestação de serviços a partir dos registros dessas ações presentes no SIEX/UFMG. Para expor as características principais dessas ações, optei pela apresentação por Unidades Acadêmicas, abordando as 10 Unidades Acadêmicas que mais prestaram serviços em razão de essas Unidades reunirem mais de 93,6% dos serviços prestados registrados no SIEX e demonstrando, assim, um perfil da prestação de serviço em cada uma das Unidades analisadas.

Enfatizei a caracterização das ações de prestação de serviços nessas unidades, os departamentos que mais realizaram ações de prestação de serviços, o quantitativo de professores envolvidos e a frequência da participação de discentes de graduação e de pós-graduação, além da vinculação com o ensino e a pesquisa. Depois, descrevi alguns dos serviços realizados pelas unidades, explicitando a vinculação das ações de prestação de serviços às atividades de ensino e de pesquisa, a participação de alunos de graduação e de pós-graduação nessas ações, as principais demandas e os contratantes dos serviços da Universidade.

Com relação às demandas e ao tipo de contratantes, o objetivo dessa caracterização visava verificar a relação da Universidade com o mercado, por meio da prestação de serviços, tendo em vista os discursos que a identificam como meio de captação de recursos financeiros pela universidade para suprir ausência e/ou redução de financiamento público e como *locus* da mercantilização das universidades públicas.

A Escola de Engenharia se destaca no desenvolvimento das ações de prestação de serviços, mas o estudo buscou também levantar as ações desenvolvidas em outras Unidades Acadêmicas para uma caracterização geral da prestação de serviços na Instituição.

Na análise qualitativa das informações coletadas no SIEX, buscou-se estabelecer algumas relações que pudessem explicitar o lugar e o papel da prestação de serviços, por exemplo, a relação da prestação de serviços com as atividades acadêmicas da universidade, a relação da Universidade com os demandantes/contratantes de serviços, o financiamento e/ou

recursos captados com as ações de prestação de serviços. Contudo, os registros do Sistema se mostraram insuficientes para a incursão qualitativa inicialmente pretendida nesta pesquisa, e o tempo não permitiu coletar e analisar dados de outras fontes, como a Procuradoria Jurídica da Universidade, as fundações de apoio, a Divisão de Projetos da Pró-Reitoria de Planejamento, etc.

O registro da maioria das ações também não permitiu qualificar a relação das atividades com o ensino e a pesquisa, permitiu apenas verificar a existência de declaração de vínculo ou de não vínculo feita pelo coordenador no preenchimento do formulário, a existência ou não de plano de trabalho dos alunos, e o registro da participação de estudantes de graduação e pós-graduação nas equipes executoras das ações.

Apesar das normas que regulamentam a prestação de serviços na UFMG e nas suas unidades acadêmicas estabelecerem como pré-requisito para a sua aprovação a explicitação da sua natureza acadêmica e a sua integração com os planos de trabalho da Unidade e a explicitação da sua relevância para a sociedade e para a Universidade¹⁹⁴, essas informações não constam nos registros do SIEEX, o que impossibilita uma melhor apreensão das ações propostas e/ou executadas como atividade acadêmica, dificultando também apreendê-las em sua relação/vinculação com as demais atividades da Universidade. Igualmente, não são contemplados nos registros o grau de comprometimento da força de trabalho envolvida na prestação de serviços e seu impacto nas atividades acadêmicas e administrativas, nem o orçamento completo, nem outras informações relativas ao financiamento, nem outras exigências das normas institucionais para a aprovação da prestação de serviços.

Essas lacunas nos registros podem evidenciar uma distinção entre a concepção de prestação de serviços regulamentada, exposta no capítulo 04, a prestação de serviços aprovada pelas instancias departamentais e a praticada na Instituição. Embora os dados não nos permitam fazer generalizações, é possível apontar a pequena vinculação das atividades de prestação de serviços às atividades acadêmicas de ensino e pesquisa com a pequena inserção de discentes de graduação e pós-graduação em suas ações.

Também foi possível demonstrar que a prestação de serviços atende mais às demandas do setor privado do que as do setor público, mobilizando o seu pessoal, suas instalações e seus recursos para atendimento às suas necessidades. Embora, como já mencionado, os dados não nos permitem realizar generalizações, é possível indagar sobre alguns apontamentos evidenciados na literatura educacional que tem apontado o estreitamento das relações da/na

¹⁹⁴Refiro-me especialmente à Resolução nº 10/95, do Conselho Universitário. Cf. página 191 desse trabalho.

universidade rumo à privatização e mercantilização do conhecimento. Tema que merece maior aprofundamento.

Por fim, cabe destacar que a opção por tratar cada Unidade separadamente visa identificar as particularidades da prestação de serviços em cada Unidade, no entanto, um aprofundamento acerca das concepções e principalmente das finalidades da prestação de serviços tanto no nível institucional, como no âmbito das Unidades Acadêmicas, comporta o uso de outras metodologias de pesquisa, como a entrevista. As relações da prestação de serviços com as empresas e órgãos demandantes, bem como questões referentes ao financiamento das ações poderiam ser obtidas com comparação dual ou triangulação de dados, com os dados do SIEX/UFMG, os dados dos convênios, e os dados das Fundações de Apoio presentes na universidade. Entretanto, no espaço desta dissertação, isso não foi possível, o que pode ser certamente objeto de futuras investigações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO

A pesquisa que resultou nessa dissertação investigou e analisou a prestação de serviços extensionista realizada pela UFMG. Como resultado da pesquisa documental realizada na instituição, nesse relatório, discorri acerca das políticas públicas para a prestação de serviços, das políticas institucionais observadas na UFMG e da prestação de serviços extensionista praticada por esta Universidade. Tudo isso em um movimento que buscou compreender e expor essa vertente do fazer da Universidade Pública Brasileira a partir das políticas públicas nacionais de educação superior, considerando o contexto de institucionalização da universidade em nosso país e o seu relacionamento com o Estado e a sociedade.

Da exploração dos dados e da incursão no campo de pesquisa das políticas públicas para a educação superior, foram percorridos alguns caminhos metodológicos e empíricos para a compreensão, a explicação e a análise da minha temática de pesquisa – a prestação de serviços realizada pelas universidades públicas – e do meu objeto de investigação – a prestação de serviços realizada pela UFMG –, os quais estão organizados e apresentados ao longo dessa dissertação e cujos resultados são retomados sinteticamente e apresentados nesta conclusão.

Feita essa introdução, registro que a prestação de serviços está presente em toda a trajetória da universidade brasileira, desde a primeira organização formal nacional da universidade – o Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851/1931) – até a mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei nº 9.394/1996): inicialmente como uma responsabilidade de ampliação da capacidade de ensinar e de transmitir conhecimentos dos institutos de ensino superior que compunham as universidades, juntamente com os cursos de extensão universitária, isto é, como uma função da universidade, um papel a ser cumprido por ela; e mais recentemente como uma finalidade da educação superior, a finalidade de prestar serviços especializados à comunidade, ou seja, como uma razão de existir do ensino superior.

Para compreender como a prestação de serviços passou de uma atividade possível de ser realizada pela universidade para a razão da sua existência, busquei entender a origem da prestação de serviços, apreender como ela chegou aos dias de hoje e porque ela tem ganhado maior espaço nas universidades públicas brasileiras na contemporaneidade, quero dizer, busquei entender suas motivações e seus condicionantes históricos e atuais, para isso, recorri à história dessa instituição, seu processo de institucionalização e o estabelecimento das suas finalidades e funções ao longo de tempo.

Desse movimento, mostrei que os anos de 1920 constituíram uma efervescente arena de discussão acerca da estruturação da nascente Universidade nacional: mostrei que os intelectuais que debatiam a universidade defendiam certos modelos, ou certas formas de a Universidade cumprir suas funções precípuas tais como eram entendidas naquele momento histórico: o ensino das profissões, a pesquisa básica, a extensão universitária como propagação da alta-cultura para as camadas populares. Ressaltei que enquanto alguns intelectuais defendiam a ênfase no ensino profissional, outros argumentavam pela institucionalização da pesquisa básica no ensino superior e alguns deles defendiam a extensão como função primordial para que a universidade exercesse influência na sociedade para além dos limites da sala de aula.

A abordagem do contexto dos anos de 1920 respondeu pela presença dos cursos de extensão no Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, mas não respondeu pela presença da prestação de serviços. Isso me fez recuar na história e abordar os modelos clássicos de universidade, para entendê-los, para apreender a extensão em seu meio e para compreender as suas influências na Universidade Brasileira, cujas características se faziam perceptíveis nas primeiras instituições universitárias brasileiras – URJ e UMG –, nos mencionados debates travados pela intelectualidade nos anos de 1920, no próprio Estatuto das Universidades de 1931 e, mais adiante, na Reforma Universitária de 1968.

Por essa razão, abri o primeiro capítulo dessa dissertação retratando as principais características dos modelos clássicos de universidade e as características da extensão universitária presentes nesses modelos, no seio da qual estavam tanto a origem dos cursos de extensão quanto a origem da prestação de serviços extensionista. Retratei também a Reforma Universitária de Córdoba de 1918 e mostrei que ela constituiu as bases para um modelo universitário latino-americano calcado pela maior participação social da universidade e por cursos de extensão universitária formadores de pensamento crítico, não apenas propagadores de uma cultura hegemônica.

Mostrei que a prestação de serviços como função da universidade provém do contexto do ensino superior norte-americano, caracterizado principalmente pela assistência técnica prestada pelas universidades aos agricultores rurais, fomentada pelos estados federados, para desenvolver a agricultura em suas áreas de abrangência. Essa experiência, somada à uma maior participação dos professores universitários nos assuntos estatais e nos assuntos do governos, vinculou a extensão universitária à ideia de desenvolvimento.

Notei então que a vinculação entre extensão, universidade e desenvolvimento, ou melhor, a atribuição de um papel a ser desempenhado pela universidade, por meio da

extensão, para a promoção do desenvolvimento econômico e cultural do país, aparece nos vários momentos da trajetória da universidade, da sua institucionalização às reformas e mudanças na sua organização.

Mostrei que essa relação é retratada na *exposição de motivos do Estatuto das Universidades*, na qual a universidade deveria estar vinculada ao desenvolvimento e ao crescimento econômico e cultural do país; no *Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária de 1968*, por meio de críticas ao distanciamento da universidade da realidade nacional e de uma suposta incapacidade da universidade de criar conhecimentos necessários à expansão industrial do país; no *Relatório da Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior*, um dos trabalhos que precederam a Constituição de 1988, cujo conteúdo, no campo das proposições, procurava colocar a extensão universitária a serviço do desenvolvimento e do setor produtivo, no campo das recomendações, aconselhava a participação das universidades nos planos e programas de desenvolvimento nacional, regional e local e também estimulava os convênios com empresas estatais e privadas para subsidiar uma política industrial e para produzir inovações tecnológicas. Essa relação aparece também na LDBEN de 1996, colocada agora como uma finalidade da universidade de estimular o conhecimento dos problemas nacionais e regionais e prestar serviços especializados; aparece nos discursos propagados pelos organismos internacionais, Banco Mundial, OMC e Unesco, como uma aproximação da universidade do setor produtivo; a relação também aparece, por fim, nas políticas de Ciência, Tecnologia e Inovação Tecnológica, por meio de um estímulo ao desenvolvimento tecnológico brasileiro, mediante programas de pesquisa científica e tecnológica cooperativa entre universidades e setor produtivo instalado no país.

O fato de a relação entre universidade e desenvolvimento nacional estar sempre presente nos discursos propagados pelo Estado me impeliu a tentar apreender o que motiva esse relacionamento. Isso me fez buscar entender os discursos em prol do desenvolvimento e fez com que eu procurasse compreender o Estado Brasileiro para daí apreender suas políticas para a universidade pública.

Por isso, ainda no capítulo 01, discorri também acerca das características fundamentais do Estado Brasileiro, a sua forma de atuação na sociedade, o seu modo de inserção na economia capitalista, as relações que ele estabelece no âmbito interno, que vi como essenciais para a compreensão dos condicionamentos da prestação de serviços nas universidades ontem e hoje.

Foi dessa incursão nas características do Estado que entendi e expus a prevalência da orientação do Estado em prol das relações capitalistas em solo nacional, mesmo em contextos

diferentes, como durante o período do chamado Estado desenvolvimentista e o período atual, compreendido como Estado neoliberal.

O Estado Desenvolvimentista no Brasil é retratado na literatura¹⁹⁵ a partir de 1930, quando se tem mais claramente um novo direcionamento do Estado na economia e na transformação da sociedade brasileira, de base rural-exportadora, para uma sociedade industrializada. Naquele momento, o Estado implementou transformações estruturais e administrativas em sua própria ordenação e nas políticas sociais, entre elas a política educacional, para possibilitar o projeto de desenvolvimento. A partir de 1964, com o golpe militar, a relação entre educação e desenvolvimento se tornou mais estreita e a universidade foi vinculada mais diretamente à necessidade de formação de recursos humanos e de atendimento tecnológico do processo de industrialização.

O Estado Neoliberal começa a ser implantado no Brasil a partir dos anos de 1990, com uma orientação contrária à que era o cerne do desenvolvimentismo, a ativa participação e intervenção estatais na economia e nas instituições sociais nacionais. O Estado se reestrutura para deixar de planejar e induzir diretamente o sistema econômico para se tornar apenas um regulador do processo de produção material da sociedade protagonizado pelo mercado. Sob essa nova orientação, o Estado se desfaz das suas empresas públicas e retira-se da atividade econômica, restringe também o seu campo de atuação social e permite que a iniciativa privada atue nos mais diversos campos, inclusive na educação.

A reforma do Estado e sua redução no campo econômico e social não significaram a total ausência do Estado, ele continua atuando em favor do desenvolvimento e da acumulação capitalista, não mais como responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social, mas como regulador das relações de mercado. Mesmo sob orientação neoliberalizante, o Estado mantém a vinculação entre universidade e desenvolvimento, agora motivada pela importância do conhecimento de ponta para a concorrência no mercado.

A vinculação entre universidade e desenvolvimento, de cuja relação emerge a importância de se prestar serviços, encontra reforço hodiernamente nos discursos propagados pelos organismos internacionais: o Banco Mundial, que apregoa uma vinculação mais estreita entre ensino superior e setor produtivo, uma maior participação do setor produtivo na condução dos programas acadêmicos, um direcionamento da pesquisa universitária para esse setor, capaz de produzir conhecimentos úteis e aplicados e de produzir inovação; a OMC, retratada principalmente pela recomendação de que a educação é uma mercadoria e que as

¹⁹⁵Rodrigues (1987). Cf. página 53.

instituições de ensino superior devem buscar novas fontes de recursos e parcerias com setor produtivo; a Unesco, que, apesar de ressaltar que o setor produtivo não deva determinar as prioridades do fazer universitário, também considera importante a participação de representantes dos setores produtivos-empresariais nos órgãos de direção da universidade e também faz recomendações para o relacionamento da Universidade com o setor produtivo.

O relacionamento da Universidade com o setor produtivo é reforçado também por uma desresponsabilização do Estado com a integral manutenção financeira das Universidades Públicas Federais, resultando em uma redução do financiamento da Universidade pelo Estado que vem acompanhada de discursos em prol da prestação de serviços como modo de captação de recursos financeiros complementares. A necessidade de se prestar serviços é fortalecida adicionalmente pela responsabilização atribuída à universidade de produzir conhecimentos úteis, pesquisa aplicada e inovação tecnológica competitivas e pelos incentivos dados pelos governos para esse fim.

Neste ponto já é possível destacar que, em maior ou menor grau, de acordo com cada estágio de desenvolvimento do Estado e da Universidade Brasileira, a Universidade e a prestação de serviços são colocadas pelo Estado como meio para o alcance dos propósitos ligados ao desenvolvimento capitalista, por que essa é uma das funções primordiais do Estado brasileiro inserido na economia capitalista e posicionado na periferia do sistema.

Embora o Estado neoliberal não deva interferir nas questões econômicas, hoje, há uma dualidade entre livre mercado e intervenção Estatal no campo das universidades e da sua relação com o desenvolvimento. Enquanto elas, por um lado, são instadas a buscar no mercado recursos financeiros para sua sustentação, há uma intervenção estatal que cria um aparato normativo para facilitar a prestação de serviços da universidade para o setor produtivo. A começar pela já citada LDBEN de 1996, que coloca a prestação de serviços como finalidade da educação superior, seguida posteriormente pela criação de Leis que, em seu conjunto, têm sido chamadas de Políticas de Ciência, Tecnologia e Inovação Tecnológica (CT&I) – das quais se destacam a Lei de Inovação Tecnológica (Lei 10.973/2004) e o Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação (Lei nº 13.243/2016) – que representam uma facilitação e uma concentração da prestação de serviços direcionada para o atendimento das demandas do setor produtivo instalado no Brasil.

Como explicitarei no capítulo 03, a adaptação da universidade a essas demandas, agudizadas e intensificadas nos anos recentes, não é fácil. Elas colocam a universidade em um contexto de crise institucional, ocasionada pela redução do financiamento pelo fundo público, geradora de outras crises, como crise financeira ou crise orçamentária, de precarização

estrutural da instituição, a qual, por sua vez, gera tensões internas ocasionadas pelo desequilíbrio orçamentário entre as áreas da universidade.

A demasiada inclinação das universidades aos interesses do setor produtivo e à necessidade de se venderem pesquisas e serviços leva as instituições a uma crise de identidade, ocasionada por uma relativa perda da sua autonomia na definição dos seus objetivos e de seus valores, geradora de desestabilização e de questionamentos quanto às finalidades da universidade, propiciadora de redefinições das funções da universidade frente à diversidade de interesses dos grupos sociais e de perda da unidade e do propósito comum do corpo docente. Sem atender às demandas do Estado e aos interesses dos grupos dominantes, a universidade tem a sua legitimidade questionada, resultando numa crise de legitimidade da instituição. Dessas manifestações de crises nas universidades, cabe uma necessidade de reflexão sobre a sua relação com a ciência e a tecnologia, seus sentidos éticos e sociais, para que ela não incorpore acriticamente as lógicas sociais que lhes são exteriores e não responda reativamente, mas sim planejadamente.

Até aqui, destaquei a perspectiva da prestação de serviços como modo de relacionamento da universidade com o setor produtivo com vistas ao desenvolvimento do país e com vistas ao incremento tecnológico desse setor. Como abordei também na dissertação, há outra mediação para o campo da prestação de serviços. Uma mediação que segue o desenvolvimento do aprimoramento das práticas da própria extensão, que tem raízes principalmente (i) no movimento de reforma universitária de Córdoba de 1918, que evocou a responsabilidade social da universidade; (ii) no movimento estudantil universitário no início dos anos de 1960, que conduziu iniciativas de extensão universitária que procuraram integrar a universidade à vida social, que procuraram formar pensamento crítico e que trouxeram para o âmbito acadêmico a discussão dos problemas populares; (iii) nas práticas de extensão universitária nas décadas de 1970 e 1980, que levaram ao reconhecimento da extensão como uma atividade acadêmica capaz de estreitar os laços da universidade com a sociedade e apta a colaborar para o desenvolvimento do ensino e da pesquisa.

Essas mediações foram tomadas e trabalhadas pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), que, como mostrei, desde o final da década de 1980 tem se ocupado da construção do conceito de extensão, dos princípios e diretrizes para orientar a sua prática, da política de extensão desejada para as universidades públicas, tudo isso com base na construção coletiva e no consenso. É no âmbito do Fórum que a prestação de serviços é discutida, diagnosticada como uma realidade nas universidades brasileiras e debatida como uma atividade que pode integrar o projeto político acadêmico das

universidades, como atividade pedagógica que integre o processo formativo do discente e que esteja comprometida com a realidade social do país; e, ainda, vista como uma atividade que seja emancipatória e não uma atividade assistencialista ou com fim em si mesma, isto é, que possibilite a socialização do conhecimento, com a sua transferência para a sociedade e não a manutenção da exclusividade do saber e da técnica pela instituição.

Desde quando realizava a pesquisa documental na UFMG, em busca das suas políticas institucionais de extensão e de prestação de serviços, notei a existência de discursos de alinhamento da universidade como veículo de desenvolvimento local, regional e nacional, capaz de contribuir para o desenvolvimento econômico, social e cultural do país; ademais notei que cabia à extensão o papel de ampliar a relação da Universidade com a sociedade. Essas perspectivas estão retratadas em seu Estatuto, em seu Regimento Geral e em seus Planos Quinquenais de Desenvolvimento Institucional.

Notei também que a política institucional da Universidade trazia mediações para a garantia de que essas finalidades e objetivos fossem alcançados por meio de suas atividades acadêmicas. Por exemplo, o Regimento Geral regulamenta que as atividades de extensão integrem os planos de trabalho dos docentes envolvidos em sua realização e das Unidades Acadêmicas que as promovem.

Observei que essa regra foi repetida na Resolução do Conselho Universitário que regulamenta a prestação de serviços na UFMG – a Resolução nº 10/1995 –, estabelecendo como pré-requisito para a aprovação e o desenvolvimento da prestação de serviços a explicitação da sua vinculação às atividades acadêmicas e ao plano de trabalho da Unidade Acadêmica de origem dos serviços. Além disso, encontrei também mediações que buscavam colocar todas as atividades de extensão universitária – que como destaquei chegou à atualidade subdividida entre as tipologias de programas, projetos, prestação de serviços, eventos e cursos – como atividades propícias à participação de discentes com vistas a contribuir para sua formação acadêmica e profissional.

A pesquisa documental mostrou que a extensão universitária e a prestação de serviços encontram-se devidamente reconhecidas na instituição, regulamentadas e orientadas de acordo com os propósitos institucionais da universidade. Mostrou que a prestação de serviços reproduz características que são corroboradas pela empiria, a prestação de serviços como ligação da universidade com o meio, que abarca tanto as necessidades de desenvolvimento como assegura que essas atividades estejam vinculadas aos propósitos da instituição. Quero dizer, enquanto encontramos na política institucional da UFMG duas orientações discursivas para a prestação de serviços na UFMG – desenvolvimento da sociedade e formação

acadêmica – também a empiria mostrou essas duas tendências no contexto mais amplo da educação superior brasileira. Em momento algum, ressaltado, a prestação de serviços aparece nos documentos institucionais motivada pela necessidade de a universidade captar recursos financeiros, embora o Regimento Geral defina como *recursos próprios* os recursos captados pela prestação de serviços e disponha que a cobrança de taxas, contribuições e emolumentos obtidos pela UFMG deva ser fixada pelo Conselho Universitário.

A empiria mostrou ambas as tendências encontradas na UFMG – desenvolvimento e formação – como tendências dicotômicas, não como discursos que se opunham, mas que eram retratados separadamente, isto é, de um lado estão os discursos e as induções estatais para que a universidade preste serviços, colabore com o setor produtivo instalado no Brasil e com o desenvolvimento nacional, e de outro lado estão os discursos que vinculam a atividade de se prestar serviços com a finalidade acadêmica na instituição de ensino superior; de um lado estão os já citados discursos propagados pelos organismos internacionais, reproduzidos pelos governos federais, incrementados com a redução de financiamento para a universidade pública, e de outro estão as instituições de representação coletiva como Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) e Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – Sindicato Nacional (ANDES-SN).

Cabe ainda destacar que na instituição foram encontradas também outras regulamentações para organizar internamente as induções estatais para a prestação de serviços que procuram concentrar esforços para produção de Ciência Tecnologia e Inovação Tecnológica aplicadas ao setor produtivo – como a norma que regulamenta os critérios para a participação de servidores e para a concessão de bolsas no âmbito dos projetos de ensino, pesquisa, extensão e estímulo à inovação; e uma norma que regulamenta o uso não só do capital intelectual da universidade como também o uso das suas instalações e da sua infraestrutura para a finalidade de se produzir pesquisa aplicada, inovação tecnológica e transferência de tecnologia.

Mostrei também que, além de uma regulamentação institucional de caráter amplo, isto é, a regulamentação que abarca toda a instituição, encontrei também regulamentações da prestação de serviços no âmbito de algumas das Unidades Acadêmicas da UFMG, regulamentação esta que, como apontei, passou por atualizações para contemplar os serviços remunerados de modo geral, ou seja, os serviços ligados a projetos de ensino, ligados às atividades de extensão na forma de programas, projetos, prestação de serviços, eventos e cursos, ligados à pesquisa aplicada e aos projetos de inovação tecnológica.

Aqui preciso criar um ponto de síntese, um apanhado que justifica as categorias para análise de conteúdo das ações registradas como prestação de serviços no Sistema de Informação da Extensão da Universidade (SIEX/UFMG).

Até aqui, evidenciei as duas grandes motivações que gravitam a prestação de serviços: uma que historicamente liga a prestação de serviços à necessidade de desenvolvimento do país e que hoje é pautada pela inovação tecnológica e pela necessidade de desenvolvimento do setor produtivo instalado no Brasil – motivação que já era encontrada na organização da universidade pelo Estado no início dos anos de 1930 e que igualmente se fez presente na Reforma Universitária de 1968 –, à qual foi conectada, na atualidade, uma necessidade de a universidade captar recursos financeiros próprios para a sua manutenção; e outra motivação que luta para que os serviços não estejam indissociados da atividade acadêmica, do próprio fazer universitário, algo que deva estar coadunado ao projeto político pedagógico da instituição, que deva estar vinculado aos seus objetivos institucionais de participar ativamente da sociedade e contribuir com ela – perspectiva que aparece nas mediações do FORPROEX, do ANDES-SN e também nas próprias normas e documentos institucionais da UFMG.

Considerando essas duas motivações, esses dois discursos encontrados no campo da pesquisa, procurei entender como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão estava sendo praticada pela universidade, representada pela vinculação da prestação de serviços às atividades de ensino e pesquisa e pela participação de discentes; bem como procurei explicitar os tipos de serviços que eram prestados, para entender quais eram as demandas de serviços para a universidade, quem eram os contratantes e em que medida essas práticas depunham a favor das atividades acadêmicas ou a favor das relações mercantis, dos serviços realizados com fim no próprio serviço.

Procurei expor as características dos serviços prestados de duas maneiras, por meio dos números obtidos nos relatórios de gestão da PROEX e do Sistema de Informação da Extensão, reunindo dados para evidenciar o perfil quantitativo da prestação de serviços institucional da UFMG; e por meio da análise qualitativa, isto é, da leitura dos registros de prestação de serviços produzidos pelos seus coordenadores.

Do perfil da prestação de serviços da universidade, mostrei que ela se concentra predominantemente na Escola de Engenharia da UFMG e, em segundo lugar, no Instituto de Ciências Exatas. Mostrei que os serviços eventuais e os exames e laudos técnicos são os principais tipos de prestação de serviços registrados, que as “Engenharias” são a área do conhecimento que mais concentra serviços e que “Tecnologia e Produção” é a área temática de extensão predominante. Retrarei que a maioria dos serviços registrados é realizado sem

vínculo declarado com o ensino e a pesquisa, sem vínculo declarado com programas e projetos de extensão e sem vínculo com políticas públicas ou edital de fomento. Retratei também que mais de 70% dos serviços registrados possuem parceiros e que eles são predominantemente instituições privadas com finalidade lucrativa e, em segundo lugar, instituições da administração pública direta.

Caminhei, então, para a análise do registro das 10 unidades acadêmicas que mais realizaram serviços no período analisado (2010-2017), por meio da seleção de uma amostra intencional com o objetivo de expor as práticas do campo da prestação de serviços.

Na análise dos registros de prestação de serviços coletados no SIEX/UFMG, procurei apreender textos que mostrassem a relação da prestação de serviços com as atividades acadêmicas da Universidade e também a relação da Universidade com os demandantes/contratantes de serviços, o financiamento ou os recursos captados por essas ações. Contudo, as informações preenchidas pelos coordenadores constantes nos registros do SIEX se revelaram insuficientes para a incursão qualitativa pretendida nesta etapa da pesquisa e o tempo exíguo não me permitiu coletar e analisar dados de outras fontes, por exemplo, dados da Procuradoria Jurídica da Universidade, das Fundações de Apoio, da Divisão de Convênios da Pró-Reitoria de Planejamento, etc.

Com os dados que foram possíveis de acessar, evidenciei que há uma pequena participação de estudantes de graduação e pós-graduação na prestação de serviços e uma pequena vinculação dessas ações ao ensino e à pesquisa. Tendo em conta a carência de informações nos registros, essas duas questões – inserção de alunos e vínculo com ensino e pesquisa –, podem estar subnotificadas. Foi possível demonstrar também que a prestação de serviços atende em maior número às demandas do setor privado do que às demandas do setor público, mobilizando o seu pessoal, suas instalações e seus recursos para atendimento das suas necessidades.

As lacunas encontradas nos registros podem evidenciar uma distinção entre a concepção de prestação de serviços regulamentada, exposta no capítulo 04, a prestação de serviços que tem sido aprovada pelas instâncias departamentais e a praticada na Instituição. Quero dizer, tendo em conta o contexto de prática das políticas públicas, no qual as políticas são passíveis de serem reinterpretadas e modificadas, enquanto a norma tenta assegurar uma situação ideal, condizente com os propósitos institucionais, a prática pode apontar para um descompromisso dos professores prestadores de serviços com as atividades acadêmicas e a formação dos alunos, pode apontar para descompromisso com a transparência dos serviços

prestados ou pode significar que os serviços podem estar sendo justificados pela finalidade do próprio serviço.

Diante dessas inferências, é possível indagar sobre alguns apontamentos evidenciados na literatura que trata da política educacional para a universidade pública que tem apontado o estreitamento das relações da/na universidade rumo à privatização e à mercantilização do conhecimento. Essas análises precisam ser aprofundadas para que sejam corroboradas ou refutadas, tendo em vista que os dados não me permitiram fazer generalizações. Esses temas merecem ser aprofundados.

Por fim, destaco que me empenhei para alcançar nesta pesquisa um sentido institucional para a prestação de serviços. Esse sentido foi captado no contexto das políticas institucionais, isto é, a prestação de serviços é uma atividade permitida pela instituição, regulamentada de acordo com os propósitos institucionais de participar do desenvolvimento do seu entorno por meio das suas atividades acadêmicas, no entanto, quando olhamos para as práticas dentro das unidades acadêmicas, vemos que a prestação de serviços assume características diferentes das regulamentadas.

No campo das práticas, foi possível perceber que cada Unidade Acadêmica apresenta particularidades e, por isso, optei por tomar a própria unidade acadêmica como categoria para exposição das práticas. Do conjunto da prestação de serviços, observei a marcante presença dos serviços realizados por contratação, demandas que utilizam a *expertise* dos professores da instituição para a solução de problemas, para realização de diagnósticos, para desenvolvimento de produtos e tecnologias, deixando evidente um alinhamento com as políticas de CT&I e com as perspectivas de participação da universidade no setor produtivo. Com essas características, encontrei serviços de pequena temporalidade, menos complexos, de menor vulto e com equipe reduzida algumas vezes apenas ao coordenador; e também serviços bastante complexos, com equipes numerosas e interdisciplinares, de alta temporalidade e grande vulto.

Igualmente as empresas públicas demandam a universidade para esses mesmos fins, embora em menor proporção. Observei também muitas demandas da Administração Pública Direta, buscando soluções para questões complexas, contando com os estudos da universidade para melhorar serviços públicos, como o SUS, o transporte público e a coleta de lixo.

Dentro da pluralidade dos serviços observados, há também aqueles que são oferecidos pela universidade como um portfólio, um serviço disponível para contratação quando a demanda surgir. Esses são principalmente os casos dos laboratórios da instituição, disponíveis para realizar exames e testes diversos, conforme a unidade acadêmica e a área em que se

encontram. Identifiquei também, em número muito menor, serviços assistenciais, não remunerados, vinculados a políticas públicas, interdisciplinares e com inserção de alunos.

Enfim, a prestação de serviços na UFMG não é homogênea, ela constitui uma pluralidade de ações e não uma homogeneidade, ela se vincula ao fazer das Unidades Acadêmicas, que possuem identidades diferentes, propósitos diferentes e, por isso, geram resultados próprios, distintos.

Um aprofundamento acerca das concepções e principalmente das finalidades da prestação de serviços no âmbito das Unidades Acadêmicas pode comportar o uso de outras metodologias de pesquisa, como a entrevista. As relações da prestação de serviços com as empresas e órgãos demandantes somadas às questões referentes ao financiamento das ações poderiam ser obtidas com comparação dual ou triangulação de dados, com os dados do SIEX/UFMG, os dados dos contratos e convênios firmados pela Universidade e os dados das Fundações de Apoio presentes na instituição, como citei anteriormente. No espaço desta dissertação, isso não foi possível, mas certamente será objeto de futuras investigações.

Por fim, destaco que as informações registradas no Sistema de Informação da Extensão para a prestação de serviços não são suficientes para uma análise qualitativa dessas ações. Isso implica a gestão da universidade no sentido de monitorar o conteúdo dos registros para permitir não apenas a sua mensuração como também a sua qualificação e a sua transparência.

Esta dissertação se encerra tendo alcançado e relatado as políticas de prestação de serviços nas universidades públicas brasileiras desde a sua origem; tendo discutido os projetos de universidade nos momentos que precederam momentos-chave da instituição – Estatuto das Universidades de 1931, Reforma Universitária de 1968, Constituição Federal de 1988, e todo o contexto das políticas dos anos de 1990, com destaque para os organismos internacionais, para a LDBEN de 1996, para as alterações normativas fragmentadas da universidade, para as mediações acerca das crises, do FORPROEX e das Políticas de CT&I – e os resultados desses momentos que impactaram a extensão universitária e a prestação de serviços; tendo discutido extensão universitária e a prestação de serviços como política pública educacional; tendo levantado e relatado as políticas institucionais na UFMG; e, por fim, tendo avançado na exposição das práticas da prestação de serviços na instituição, necessárias para compreender e transformar o seu fazer.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Paulo. *Método e ciência: uma abordagem filosófica*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013. 219 p.
- ALENCAR, Edson Rildo Penha. Ensino Superior no Brasil: entre o estado e o mercado. (Tese de Doutorado). São Paulo: PUC-SP, Educação, 2011.
- ALVES, Miriam Fábila. OLIVEIRA, João Ferreira de. Pós-Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. *RBPAE*. v. 30, n. 2, p. 351-376, mai./ago. 2014
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v.36, n.129, p.637-651, set/dez 2006.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 1999.
- AMARAL, Nelson Cardoso. A educação superior brasileira: dilemas, desafios e comparações com os países da OCDE e do BRICS. *Revista Brasileira de Educação*. v. 21 n. 66 jul.-set. 2016, 717-736.
- AMARAL, Nelson Cardoso. Autonomia e financiamento das IFES: desafios e ações. *Avaliação* (Campinas), Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 647-680, nov. 2008.
- AMARAL, Nelson Cardoso. Expansão-avaliação-financiamento: tensões e desafios da vinculação na educação superior brasileira. In: MANCIBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis da; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. (Orgs.). *Reformas da educação superior: cenários passados e contradições do presente*. São Paulo: Xamã, 2009. p. 113-146.
- AMARAL, Nelson Cardoso. *Financiamento da educação superior: Estado x Mercado*. São Paulo: Cortez; Piracicaba, SP: Ed. UNIMEP, 2003.
- AMARAL, Nelson Cardoso. *Financiamento da educação superior: Estado x Mercado*. São Paulo: Cortez; Piracicaba, SP: Ed. UNIMEP, 2003.
- AMARAL, Nelson Cardoso. Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil. Brasília: Liber Livro, 2012. 224p.
- ANDES, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior. *Cadernos ANDES*. Brasília n. 25 p. 1-41. Ago. 2007.
- ANDES, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Proposta do Andes-SN para a Universidade Brasileira. *Cadernos ANDES*. Brasília n. 02. p. 1-65. Jan. 2013.
- ANDES, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. *Marco legal de Ciência, Tecnologia e inovação (lei 13.243/16): riscos e consequências para as universidades e a produção científica no Brasil*. Cartilha. Março de 2017.
- ARAÚJO, José Carlos Souza. Concepções de universidade e de educação superior no *Inquérito de 1926* de Fernando de Azevedo. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, Nº 17, V. 8, N. 2 [17] 2008. P. 73-102
- ARAÚJO, José Carlos Souza. Universidade brasileira segundo o inquérito de 1928: Ensino, pesquisa e extensão. *Revista HISTEDBR On-line, Campinas*, nº 51, p. 373-382, jun 2013. Acesso em abril de 2018.

- ARBIX, Glauco; CONSONI, Flávia. Inovar para transformar a universidade brasileira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo, v. 26, n. 77, p. 205-224, Out. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092011000300016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 fev. 2017.
- ATCON, Rudolph P. *Rumo à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira*. Rio de Janeiro: MEC 1966
- AVILA, Sueli Fátima Ourique. *Mercantilização do Ensino Superior: as consequências das mudanças produtivas para os docentes do Ensino Superior*. (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: UERJ, Políticas públicas, 2010.
- BALL, Stephen J. Título do capítulo. in: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J; GANDIN, Luis Armando.; MONTEIRO, Cristina. *Sociologia da educação: análise internacional*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BECKER, Howard S. Observação Social e Estudos de Caso Sociais. In: BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Editora Hucitec, 1997. (p.117-133).
- BHARKAR, Roy. Modelo – verbete. In: OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, T. B.; LESSA, Renato; SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. 970p.
- BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA. Resolução nº 01 de 16 de outubro de 2014. Regulamenta a proposição de cursos de extensão na Biblioteca Universitária. Diretoria da biblioteca Universitária. 2016.
- BONTEMPI JR., Bruno. Nacionalismo e regionalismo em dois inquéritos sobre o ensino superior brasileiro nos anos 1920. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 33, n. 65, p. 35-50, jul./set. 2017
- BORGES, M. de C. A Unesco e o direito à educação superior. In: Congresso ibero-americano de política e administração da educação. 2011. p. 1-15. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0344.pdf>. Acesso em: 10 jan 2018.
- BORGES, Maria Creusa de Araújo. A educação superior numa perspectiva comercial: a visão da Organização Mundial do Comércio. *RBPAAE*. v.25, n.1, p. 83-91, jan./abr. 2009. p. 83-91.
- BORGES, Maria Creusa de Araújo. A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. *RBPAAE* – v.26, n.2, p.367-375, mai./ago. 2010. p. 367-375.
- BORGES, Maria Creusa de Araújo. Regulação da educação superior brasileira: a Lei de Inovação Tecnológica e da Parceria Público-Privada. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 961-973, dez. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000400961&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 18 abril 2016.
- BRASIL. Decreto n. 19.851 de 11 de abril de 1931. *Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm> Acesso em: 10 jun 2017.

BRASIL. Decreto-lei n. 19.852 de 11 de abril de 1931. *Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro*. Brasília, 1931c. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/InfDoc/novoconteudo/legislacao/republica/Leis1931vI625p/pdf39.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2017.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <<http://www.pfc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968. *Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências*. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109783/lei-5540-68>>. Acesso em: 10 jun 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 2010. Disponível em <www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/...05.../CON1988>. Acesso em 10 ago. 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394>. Acesso em 10 jun 2016.

BRASIL. Lei n. 10.973, de 02 de dezembro de 2004. *Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 dez. 2004a.

BRASIL. Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004. *Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 dez. 2004b.

BRASIL. Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016. *Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação e altera a Lei no 10.973, de 2 de dezembro de 2004, a Lei no 6.815, de 19 de agosto de 1980, a Lei no 8.666, de 21 de junho de 1993, a Lei no 12.462, de 4 de agosto de 2011, a Lei no 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei no 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei no 8.010, de 29 de março de 1990, a Lei no 8.032, de 12 de abril de 1990, e a Lei no 12.772, de 28 de dezembro de 2012, nos termos da Emenda Constitucional no 85, de 26 de fevereiro de 2015*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13243.htm>. Acesso em 10 set. 2017.

BRASIL. *Uma nova política para a educação superior*. Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior. MEC. Novembro de 1985.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. SPINK, Peter (Organizadores). *Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial*. 7 ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2006.

BURAWOY, Michael. Ensino superior em crise: o contexto global. In: LEHER, Roberto, BRAGA, Ruy, BURAWOY, Michael, MÉSZÁROS, István e LUKÁCS, György. Dossiê: a universidade em crise - dilemas, desafios e perspectivas. *Margem Esquerda*, n. 25. São Paulo: Boitempo, 2015. p. 43 - 51.

CAMPOS, Francisco. Exposição de motivos. In: Fávero, M. de L. *Universidade e poder: análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45*. 2. ed. Brasília: Plano, 2000. p. 121-158.

CAMPOS, Renata Azevedo. Projetos empresariais para a educação: o IPES e os CONEPES na Ditadura Empresarial-militar brasileira. *movimento-revista de educação*, n. 5, 2016.

- CARNEIRO, P. C. O.; CUNHA, E. P.; QUEIROZ, C. O Fomento à Extensão Universitária na UFMG. In: XII Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria, 2013, Quito/Ecuador. Anais do XII Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria, 2013.
- CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para o Ensino Superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. In: SILVA JR, João dos Reis. OLIVEIRA, João Ferreira. MANCIBO, Deise (orgs.). Reforma Universitária: dimensões e perspectiva. Campinas: Alínea, 2006.
- CARVALHO, Cristina Helena Almeida. *A política pública para a educação superior no Brasil (1995-2008): Ruptura e/ou Continuidade?* (Tese de Doutorado). Campinas: UNICAMP, Ciência Econômica, 2011.
- CARVALHO, Elaci Costa Ferreira. A Privatização/mercantilização da educação superior brasileira no contexto do sistema do capital e da sua crise estrutural. (Dissertação de Mestrado). Maceió: UFAL, Serviço Social, 2010.
- CARVALHO, José Murilo. Mandonismo, coronelismo, clientelismo, república. In: Lilia Moritz Schwarcz e André Botelho (organizadores). *Agenda brasileira - Temas de uma sociedade em mudança*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 334-343.
- CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A educação superior. A organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição federal e na LDB. São Paulo: Editora Xamã, 2002.
- CATTANI, Álvaro Cesar. *A Influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais para a educação superior no Brasil*. (Dissertação de Mestrado). Curitiba: PUCPR, Educação, 2006.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. *A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-316.
- CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. In: CHAUÍ, M. *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP, 2001. 205 p.
- CHAUÍ, Marilena. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia (Orgs). *Os Sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. 2. ed. Petrópolis, RJ: [São Paulo]: Vozes; FAPESP, 2000. p. 27-51.
- CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e privatização da universidade pública: de Fernando Henrique a Lula da Silva. *Universidade & Sociedade*, Brasília, n. 38, p. 61-77, 2006.
- CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06 Jul. 2016.
- CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.
- COUTINHO, Gledson Luiz. *Administração universitária: a Reforma de 1968*. Belo Horizonte: Ed. do Autor, 2009. 256 p.
- COUTO, Sonia. Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São

Paulo, 1999. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/141>. Acesso em: 19 jun. 2018

CUNHA Edite da Penha. GUIMARÃES, Marília Barcellos. Sistema de Monitoramento e Avaliação. In: NOGUEIRA, M. D. P. et al. Avaliação da extensão universitária: práticas e discussões da Comissão Permanente de Avaliação da Extensão. Coleção Extensão Universitária, v. 8, 2013. P. 121-155

CUNHA, Luiz Antônio. A universidade brasileira. Entre o taylorismo e a anarquia. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 10, p. 90-96, jan./ abr. 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade crítica: o ensino superior na república populista*. São Paulo: Editora UNESP, 2007b.

CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. São Paulo: Editora UNESP, 2007c.

CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade Temporã: o Ensino Superior da Colônia à Era Vargas*. São Paulo: Editora UNESP, 2007a.

CUNHA, Luiz Antônio. O Ensino Superior no Octênio FHC. *Educação e Sociedade*., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003

CUNHA, Marcus Vinicius da, O “Manifesto dos Pioneiros” de 1932: razões e paixões. *Revista Brasileira de História da Educação*. n. 17, maio/ago. 2008. p.123-140.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Reforma Universitária na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional? *Cadernos de Pesquisa*. N. 101, julho 1997 p. 03-19.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, v.2, n.4, p.01-13, Sem II. 2008.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. v. 19, n. 3, p. 643-662, 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000300007&lng=e&nrm=iso>. Acesso em 26 jan. 2017.

DINIZ, Flávio Pereira. A extensão universitária como instrumento de política pública. 2012. 142p. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 23, n. 80, 234-252, set.dez/2002.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL. Resolução nº 06 de 19 de agosto de 2013. Estabelece os critérios para realização de atividades de extensão no âmbito da EBAP. Conselho Diretor da EBAP. 2013a.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL. Resolução nº 07 de 19 de agosto de 2013. Estabelece normas específicas para participação de servidores e para concessão de bolsas em ações de extensão realizadas no âmbito da EBAP desenvolvidos com a colaboração das Fundações de apoio da UFMG, similares ou com a participação e remuneração por entidades externas. Conselho Diretor da EBAP. 2013b.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL. Resolução nº 08 de 16 de setembro de 2013. Estabelece regras e valores para participação de servidores em projetos de extensão no âmbito da EBAP desenvolvidos com a colaboração de Fundações de apoio da

UFMG, similares ou com a participação e remuneração por entidades externas. Conselho Diretor da EBAP. 2013c.

ESCOLA DE ENFERMAGEM. Resolução nº 01 de 06 de maio de 2010. Altera a redação do artigo 12 e seu parágrafo da Resolução 01/1996, de 29 de outubro de 1996, com redação alterada pela Resolução 02/2002, de 24 de setembro de 2002, Resolução 01/2004 de 18 de maio de 2004 e Resolução 01/2005 de 20 de junho de 2005, que trata da prestação de serviços no âmbito da Escola de Enfermagem. Congregação da Escola de Enfermagem. 2010.

ESCOLA DE ENFERMAGEM. Resolução nº 01 de 29 de outubro de 1996. Regulamenta a prestação de serviços na Escola de Enfermagem. Congregação da Escola de Enfermagem. 1996.

ESCOLA DE ENGENHARIA. Resolução nº 01 de 10 de julho de 2015. Reedita, com alterações, os critérios para realização de atividades de extensão remuneradas realizadas no âmbito da Escola de Engenharia da UFMG, em substituição a resolução nº 01/2004, de 13 de fevereiro de 2004, que estabelece critérios para prestação de serviços no âmbito da Escola de Engenharia da UFMG, e a Resolução nº 02/2004, de 13 de fevereiro de 2004, que estabelece critérios para realização de projeto de pesquisa no âmbito da Escola de Engenharia da UFMG. Congregação da Escola de Engenharia. 2015.

ESCOLA DE ENGENHARIA. Resolução nº 01 de 13 de fevereiro de 2004. Estabelece os critérios para a prestação de serviços no âmbito da Escola de Engenharia da UFMG. Congregação da Escola de Engenharia. 2004.

FACULDADE DE DIREITO. Resolução nº 01 de 28 de março de 2005. Estabelece normas sobre prestação de serviços no âmbito da Faculdade de Direito. Congregação da Faculdade de Direito. 2005.

FACULDADE DE FARMÁCIA. Resolução nº 02 de 17 de dezembro de 2014. Estabelece normas específicas para regulamentar a prestação de serviços no âmbito da Faculdade de Farmácia da UFMG. Congregação da Faculdade de Farmácia. 2014.

FACULDADE DE ODONTOLOGIA. Resolução nº 02 de 17 de outubro de 2005. Estabelece normas específicas para a oferta de Cursos de extensão na Faculdade de Odontologia da UFMG. Congregação da Faculdade de Odontologia. 2005.

FACULDADE DE ODONTOLOGIA. Resolução nº 02 de 31 de outubro de 2016. Reedita com alterações a Resolução 04/2015 de 15 de dezembro de 2015 que estabelece normas Específicas para a prestação de serviços na Faculdade de Odontologia da UFMG. Congregação da Faculdade de Odontologia. 2016

FAGUNDES, José. *Universidade e compromisso social. Extensão, limites e perspectivas*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 1985.

FALETTI, E. La especificidad del Estado en América Latina. In: Garretón, M.A. (compilador). *Dimensiones políticas, sociales y culturales del desarrollo*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Clacso, 2009a, p.161-200.

FALETTI, E. Política social, desarrollo y democracia en América Latina: Las funciones del Estado. In: GARRETÓN, M.A. (compilador). *Dimensiones políticas, sociales y culturales del desarrollo*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Clacso, 2009b, p. 201-220.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade do Brasil. Um itinerário marcado de lutas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, s/v, n. 10, p.16-32, jan/fev/mar/abr. 1999.

- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Anísio Teixeira e a Universidade do Distrito Federal. *RBHE*. vol. 8, n. 17, mai./ago. 2008.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Quarenta anos da Reforma Universitária: significados, questões e desafios. In: MANCEBO, Deise *et al* (org). Reformas da Educação Superior: Cenários passados e contradições do presente. São Paulo: Xamã, 2009. p. 63 – 91.
- FÁVERO, Maria de Lourdes. A universidade no Brasil de 1930 a 1937. In Universidade e poder: análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45. 2a ed. Brasília: Plano, 2000. p. 29- 77.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade e Poder. Análise Crítica/Fundamentos Históricos (1930-45). 2. ed. Brasília: Plano, 2000.
- FERREIRA, Sueli. *A universidade do século XXI: concepções, finalidades e contradições*. 2009. 305 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.
- FILGUEIRAS, Luiz. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: Basualdo, Eduardo M.; Arceo, Enrique. *Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Agosto 2006. p. 179-206.
- FLICK, Uwe. Conceitos de triangulação. In. FLICK, Uwe. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 43-55.
- FORPROEX. Extensão Universitária: organização e Sistematização. In: CORRÊA, Edson José. *Coordenação Nacional do FORPROEX*. Belo Horizonte: Coopmed, 2007a. (112p.)
- FORPROEX. Extensão Universitária: organização e Sistematização. In: CORRÊA, Edson José. *Coordenação Nacional do FORPROEX*. Belo Horizonte: Coopmed, 2007. (112p.)
- FORPROEX. I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileira, 1987. In: NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org.). *Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas. Documentos básicos do FORPROEX 1987-2000*. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; o Fórum, 2000. p.11-18
- FORPROEX. III Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileira, 1989. In: NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org.). *Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas. Documentos básicos do FORPROEX 1987-2000*. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; o Fórum, 2000.
- FORPROEX. IV Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileira, 1990. In: NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org.). *Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas. Documentos básicos do FORPROEX 1987-2000*. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; o Fórum, 2000.
- FORPROEX. IX Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileira, 1995. In: NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org.). *Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas. Documentos básicos do FORPROEX 1987-2000*. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; o Fórum, 2000.
- FORPROEX. Plano Nacional de Extensão, 1998. In: NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org.). *Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas. Documentos básicos do FORPROEX 1987-2000*. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; o Fórum, 2000. (p.116-126)

- FORPROEX. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, PA/RS, 2012.
- FORPROEX. Sistema de Dados e Informações e RENEX, 1999. In: NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org.). *Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas. Documentos básicos do FORPROEX 1987-2000*. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; o Fórum, 2000.
- FORPROEX. V Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileira, 1991. In: NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org.). *Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas. Documentos básicos do FORPROEX 1987-2000*. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; o Fórum, 2000.
- FORPROEX. VII Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileira, 1993. In: NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org.). *Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas. Documentos básicos do FORPROEX 1987-2000*. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; o Fórum, 2000.
- FORPROEX. VIII Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileira, 1994. In: NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org.). *Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas. Documentos básicos do FORPROEX 1987-2000*. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; o Fórum, 2000.
- FORPROEX. X Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileira, 1996. In: NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org.). *Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas. Documentos básicos do FORPROEX 1987-2000*. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; o Fórum, 2000.
- FORPROEX. XI Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileira, 1997a. In: NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org.). *Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas. Documentos básicos do FORPROEX 1987-2000*. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; o Fórum, 2000.
- FORPROEX. XII Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileira, 1997b. In: NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org.). *Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas. Documentos básicos do FORPROEX 1987-2000*. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; o Fórum, 2000.
- FRANCO, Kaio José Silva Maluf. et al. Pesquisa qualitativa em educação: breves considerações acerca da metodologia materialismo histórico e dialético. *Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais* – UEG/UnU Iporá, v.2, n. 2, p. 91-103 – jul/dez 2013.
- FREITAS, Patrícia Lucias Vosgrau. Educação superior brasileira no período de 1998-2007: propostas, metas e diretrizes. Outro olhar sobre os mesmos problemas. Curitiba: UFPR, Educação, 2010.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia de pesquisa educacional*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 69-90.
- FRIGOTTO, Gaudencio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. 231p.

- GAMBOA, Silvio A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 91-116.
- GERMANI, G. Democracia y autoritarismo en la sociedad moderna. *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano*, Nº 38. CLACSO, enero 2011, p. 12.
- GIOLO, Jaime – Educação a Distância: Tensões entre o Público e o Privado, *Educação e Sociedade* (31)113, out/dez 2010, 1271-1298.
- GOERGEN, P. L. Prefácio. In: DIAS SOBRINHO, J. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- GURGEL, Roberto Mauro. *Extensão Universitária: comunicação ou domesticação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados: Universidade Federal do Ceará, 1986.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 25. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. 348 p.
- HOSPITAL DAS CLÍNICAS. Resolução nº 02 de 07 de maio de 2015. Dispõe sobre a regulamentação para realização de atividades de extensão no âmbito do Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Minas Gerais. Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão do Hospital das Clínicas. 2015.
- INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS. Resolução nº 01 16 de dezembro de 2000. Reedita com alterações no artigo 4º, a Resolução nº 01/96, de 25 de junho de 1996, que estabelece diretrizes para prestação de serviços no Instituto de Ciências Biológicas. Congregação do Instituto de Ciências Biológicas. 2000.
- INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS. Resolução nº 01 de 17 de março de 2017. Reedita, com alterações, a Resolução nº 04/2016, que estabelece os critérios para realização de atividades de extensão remuneradas no âmbito do Instituto de Ciências Biológicas da UFMG, em substituição à Resolução nº 01/2000, de 06 de dezembro de 2000, que estabelece diretrizes para prestação de serviços do Instituto de Ciências Biológicas. Congregação do Instituto de Ciências Biológicas. 2017.
- INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS. Resolução nº 01 de 23 de maio de 1996. Estabelece os critérios para prestação de serviços no âmbito ICEx e dá outras providências. Congregação do Instituto de Ciências Exatas. 1996.
- ISAAC, Pedro Henrique; BERMÚDEZ, Luís Afonso; AFFIUNE, Anne Augusta; DESSEN, Marina Campos. Extensão Tecnológica – uma Possibilidade Viável com Relevantes Impactos Sócio-Econômicos. In: *Revista Participação*, Brasília. nº 22. P. 60-67. 2012
- JANISSEK, Janice. *Et ali*. Concepções de universidade no brasil: uma análise a partir da missão das universidades públicas federais brasileiras e dos modelos de universidade. *Revista GUAL*, Florianópolis, v. 6, n. 4, p. 216-233, Edição Especial. 2013
- JEZINE, Edineide. *A crise da Universidade e o compromisso social da extensão universitária*. João Pessoa: UFPB Editora Universitária, 2006.
- KERR, Clark; SOARES, Debora Candida Dias. *Os usos da universidade: universidade em questão*. 15. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2005. 290 p.
- KUHN, Thomas S. *A Estrutura das revoluções científicas*. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013. 323 p.

- LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Ed. Unicamp, 1994, p. 535-549.
- LEHER, Roberto. Crise Universitária, Crise do Capital. In: LEHER, Roberto, BRAGA, Ruy, BURAWOY, Michael, MÉSZÁROS, István e LUKÁCS, György. Dossiê: a universidade em crise - dilemas, desafios e perspectivas. *Margem Esquerda*, n. 25. São Paulo: Boitempo, 2015. p. 27-35.
- LEHER, Roberto. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. In: GENTILI, Pablo (org.). *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001. p.151-187
- LEHER, Roberto. Reforma Universitaria de Córdoba, noventa anos Um Acontecimento Fundacional para a Universidade Latino-americanista. In: Sader, Emir; Gentili, Pablo; Aboites, Hugo (orgs). *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. - 1a ed. - Buenos Aires : Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2008. p. 52-65
- LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. v. 1, n. 1, (jul. 1944 -). – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2005. p. 163-178
- LIMA, Kátia Regina de Souza. *Contra-Reforma na Educação Superior: de FHC a Lula*. São Paulo: Xamã, 2007. 206p.
- LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. *Rev. katálysis*, Florianópolis , v. 14, n. 1, p. 86-94, June 2011 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802011000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 Jun 2018.
- LIMA, Kátia Regina de Souza. *Reforma da Educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luís Inácio Lula da Silva*. Rio de Janeiro: UFF, Educação, 2005.
- LUCKMANN, Luiz Carlos. BERNART Eliezer Emanuel. DA UNIVERSIDADE CLÁSSICA À UNIVERSIDADE BRASILEIRA: APROXIMAÇÕES E DESDOBRAMENTOS. *Unoesc & Ciência – ACHS*, Joaçaba, v. 5, n. 2, p. 211-220, jun./dez. 2014
- MACHADO, Ângelo José Penna. Universidades corporativas: oportunidade ou ameaça ao ensino superior tradicional? 2007. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2007.
- MAIA, Maria Zoreide Britto. Expansão da educação superior a distância no Brasil: o caso da Universidade do Tocantins. (Tese de Doutorado). Goiânia: UFG, Educação, 2011.
- MAIA, Maria Zoreide Britto. *Expansão da educação superior à distância no Brasil: o caso da Universidade do Tocantins*. (Tese de Doutorado). Goiânia: UFG, Educação, 2011.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. p. 47-69.
- MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. *Contrapontos*, v. 9, n.1, p. 4-16, Itajaí, jan./abr. 2009.
- MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.

23, 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100227&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 27 jun. 2018.

MANCEBO, Deise e VALE, Andréa. Expansão da educação superior no Brasil e a hegemonia do privado mercantil: o caso da Unesa – *Educação e Sociedade*, v 34 n 122, jan-mar 2013, 81-98.

MANCEBO, Deise. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 845-866, out. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 jun. 2018

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932), O. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006.

MASCARO, Alysson Leandro. Política e crise do capitalismo atual: aportes teóricos. *Rev. Direito Práx.*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 46-69, Mar. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2179-89662018000100046&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 04 July 2018.

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. UCF: IX Anped Sul, 2012. Disponível em: <<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/%209anpedsul/paper/viewFile/966/126>>>. Acesso em: 18 jan 2018.

MAZZILLI, Sueli. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE* – v.27, n.2, p. 205-221, maio/ago. 2011.

MELO, Jowania Rosas de. O Compromisso Social da UFPE na Extensão Universitária. Recife; Editora Universitária da UFPE. 2011. 193p.

MENDONÇA, Ana Waleska PC. A universidade no Brasil. *Revista brasileira de educação*, n. 14, p. 131-150, 2000.

MINTO, Lalo W. A educação da “miséria”: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

MORAES, Ignez Navarro de. Educação Brasileira: Uma nova Lei de Diretrizes e Bases. *Universidade E Sociedade*. nº 01. ANDES. 1991.

MORAES, Reginaldo C., SILVA, Maitá de Paula e, CASTRO, Luiza Carnicero de. Modelos Internacionais de Educação Superior: Estados Unidos, França e Alemanha. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

MORAIS, Lecio; SAAD-FILHO, Alfredo. Da economia política à política econômica: o novo-desenvolvimentismo e o governo Lula. *Revista de Economia Política*, São Paulo, v. 31, n. 4, p. 507-527, Dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31572011000400001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 jul. 2018.

MURILLO, Susana. Producción de pobreza y construcción de subjetividad. In: CIMADAMORE, A. & CATTANI, A.D. *Producción de pobreza y desigualdad en América Latina*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2008. p. 41-78.

NETO, José Alves de Freitas. A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto por uma universidade latino-americana. *Revista Ensino Superior Unicamp*. Campinas. 03 ed. Jun.

2011. Disponível em:

https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed03_junho2011/11.pdf. Acesso em: 23 jan 2018.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org). Extensão Universitária: Diretrizes Conceituais e Políticas. Documentos básicos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras 1987-2000. Belo Horizonte; PROEX/UFMG/FORPROEX, 2000. 196p.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. et al. Avaliação da extensão universitária: práticas e discussões da Comissão Permanente de Avaliação da Extensão. Coleção Extensão Universitária, v. 8, 2013.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. O Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras: um ator social em construção. Interfaces-Revista de Extensão da UFMG, v. 1, n. 1, p. 35-47, 2013.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. *Políticas de extensão universitária*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. (135 p.)

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. *Políticas de extensão universitária brasileira 1975 – 1999*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 1999.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Extensão universitária: diretrizes conceituais e políticas: documentos básicos do Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 1987-2000. Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Políticas de extensão universitária brasileira. Editora UFMG, 2005.

NUNES, Edson de Oliveira. Educação superior no Brasil: estudos, debates, controvérsias. Rio de Janeiro: Garamond, c2011, 2012. 590 p.

O'DONNELL, Guillermo. (1980) Anotações para uma teoria do Estado. *Revista de Cultura Política*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, v.3, nov 1980/jul 1981.

OLIVEIRA JUNIOR, Osmar. *Neoliberalismo, educação e emprego*. Juiz de Fora, MG: Feme, 2000. 156 p.

OLIVEIRA, Dalila A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.26, n. 92, p. 753-775, out. 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A atualidade dos ensinamentos da Reforma de Córdoba (1918) Ou qual a herança de Córdoba nas reformas atuais? In: Sader, Emir; Gentili, Pablo; Aboites, Hugo (orgs). *La reforma universitaria: desafios y perspectivas noventa años después*. - 1a ed. - Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2008. p. 66-78.

OLIVEIRA, Dalila. A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set. 2015, p. 625-646.

OLIVEIRA, Francisco de. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia (Orgs). *Os*

Sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global. 2. ed. Petrópolis, RJ: [São Paulo]: Vozes; FAPESP, 2000. p. 55-82.

OLIVEIRA, João Ferreira de. DOURADO, Luiz Fernandes. MENDONÇA, Erasto Fortes. Universidade de Brasília (UNB): da universidade idealizada à universidade modernizada. In: MOROSINI, Marília (org.). *A Universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 113-132.

OLIVEIRA, Marcos Barbosa de. O Inovacionismo em questão. *Scientiæ studia*, São Paulo, v. 9, n. 3, p. 669-75, 2011.

OLIVEIRA, Natália Fraga Carvalhais; MELO, Savana Diniz Gomes. Extensão universitária e educação básica: o caso do Programa Escola Integrada - UFMG. 2014. 421 f., enc. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

PAIVA, Carlos Henrique Assunção. A burocracia no Brasil: as bases da administração pública nacional em perspectiva histórica (1920-1945). *História*, Franca, v. 28, n. 2, p. 775-796, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742009000200027&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 Ago. 2018.

PAULA, João Antônio de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. *Revista Interfaces - Revista de Extensão*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, jul./dez. 2014.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. *Avaliação*, Campinas, v. 14, n. 1, p. 71-84, mar. 2009.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. USP e UFRJ: a influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. *Tempo Social Rev. Sociol.*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 147-161, out. 2002.

PAULANI, Leda M. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, Júlio C.; NEVES, Lúcia M. W. *Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006. p. 67-83.

PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda. UFMG: Projeto intelectual e político de universidade. In: MOROSINI, Marília (org.). *A Universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 97-112.

PENNAFORTE, Charles. Do fordismo ao pósfordismo: uma visão da acumulação flexível. V Encontro Brasileiro de Geógrafos" (AGB), Curitiba, 1994. Disponível em: <http://www.charlespennaforte.pro.br/acessexclusivo/bancodetextos/fordismo_e_posfordismo.htm>. Acesso em 10 out. 2017.

PERISSINOTTO, Renato. O conceito de estado desenvolvimentista e sua utilidade para os casos brasileiro e argentino. *Rev. Sociol. Polit.*, Curitiba, v. 22, n. 52, p. 59-75, Dez. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782014000400005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 Jul. 2018.

POLIDORI, Marlis Morosini. Políticas de avaliação da educação superior brasileira. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 14, n. 2, 2009.

PROEX. Concepções da extensão. [2018] Disponível em <<<https://www2.ufmg.br/proex/Sistemas/SIEX/Concepcoes-de-Extensao>>>. Acesso em 20 jul 2018

PRONI, Marcelo Weishaupt. História do capitalismo: uma visão panorâmica. *CADERNOS DO CESIT*. Campinas, Outubro de 1997.

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO. Orientações para preenchimento dos formulários de registro das ações de extensão no Sistema de Informação da Extensão. 2018. Disponível em <<https://www2.ufmg.br/proex/Sistemas/SIEX>>.

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO. *Relatório de Gestão 1995*. UFMG, 1995.

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO. *Relatório de Gestão 1996*. UFMG, 1996.

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO. *Relatório de Gestão 1997*. UFMG, 1997.

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO. *Relatório de Gestão 1998*. UFMG, 1998.

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO. *Relatório de Gestão 1999*. UFMG, 1999.

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO. *Relatório de Gestão 2000*. UFMG, 2000.

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO. *Relatório de Gestão 2001*. UFMG, 2001.

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO. *Relatório de Gestão 2002*. UFMG, 2002.

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO. *Relatório de Gestão 2003*. UFMG, 2003.

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO. *Relatório de Gestão 2004*. UFMG, 2004.

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO. *Relatório de Gestão 2005*. UFMG, 2005.

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO. *Relatório de Gestão 2006*. UFMG, 2006.

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO. *Relatório de Gestão 2007*. UFMG, 2007.

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO. *Relatório de Gestão 2008*. UFMG, 2008.

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO. *Relatório de Gestão 2009*. UFMG, 2009.

RIBEIRO, Maria das Graças. A educação superior norte-americana: gênese de um modelo. *História da Educação*, v. 20, n. 48, p. 75-93. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592016000100075&lng=e&nrm=iso>. Acesso em 22 jan. 2018.

RICHARDSON, Roberto Jarry. PERES, José Augusto de Souza. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

RISTOFF, D. A tríplice crise da universidade brasileira, in: TRINDADE, H. (org), *Universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. A Construção do Conceito de Extensão na América Latina. In: FARIA, Dóris Santos de (org). *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília, UnB, 2001. p. 13-29.

RODRIGUES, Neidson. Estado, educação e desenvolvimento econômico. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987. 158p.

ROSSATO, Ricardo. Universidade brasileira: novos paradigmas institucionais emergentes. In: Isaia, Silvia Maria de Aguiar (org). *Qualidade da Educação Superior: a universidade como lugar de formação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p. 15-34.

ROSSATO, Ricardo. Universidade: nove séculos de História. Passo Fundo: UPF, 2005.

ROTHEN, José Carlos. A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931. *RBHE*. vol. 8, n. 17, mai./ago. 2008.

RUBIÃO, André. *História da universidade: genealogia para um 'modelo participativo'*. Coimbra: Almedina, 2013. 256 p.

- SADER, Emir. A construção da hegemonia pós-neoliberal. In: SADER, E (org.). *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil – Lula e Dilma*. São Paulo: Boitempo, 2013, pp. 135-143.
- SAMPAIO JR., Plínio de Arruda. Desenvolvimentismo e neodesenvolvimentismo: tragédia e farsa. *Revista Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 112, p. 672-688, Dez. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282012000400004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 jun. 2018.
- SAMPAIO, Helena. Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil: conceitos para discussão. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. 2014, vol.29, n.84, pp. 43-55.
- SAMPAIO, Helena. Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990). Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991. Disponível em <<<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>>>. Acesso em 03 nov 2017.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2011. 3 ed.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Da ideia de universidade a universidade de ideias. In: _____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 187-233.
- SAVIANI, Demerval. Expansão do ensino superior no brasil: mudanças e continuidades. *Póiesis Pedagógica*. V.8, N.2 ago/dez. 2010; pp.4-17
- SAVIANI, Demerval. O legado educacional do Regime Militar. *Cadernos Cedes*. Campinas, SP, vol.28, n.76, set./dez. 2008.
- SCHNEIDER, Ben Ross. *O Estado desenvolvimentista no brasil: perspectivas históricas e comparadas*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2013.
- SERAFIM, Milena Pavan. O processo de mercantilização das instituições de educação superior: um panorama do debate nos EUA, na Europa e na América Latina. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 16, n. 2, 2011.
- SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R. *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.
- SGUISSARDI, Valdemar. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições? *Universidade e Sociedade*, Brasília, v. 10, n. 22, p. 66-77, 2000.
- SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil - 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 1021-1056, Out. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 06 Jul 2016.
- SGUISSARDI, Valdemar. *Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente*. São Paulo: Cortez, 2009. 341 p.
- SGUISSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: MOROSINI, Marília (org.). *A Universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p.353-372.
- SHIROMA, Eneida. et al. *Política educacional*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *The new brazilian university: a busca por resultados comercializáveis: para quem?*. Rede de Estudos sobre o Trabalho). Marília, SP: Projeto Editorial Práxis, 2017.

- SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do estado e mudança na produção*. Bragança Paulista: EDUSF, 1999. 279 p.
- SISTEMA DE INFORMAÇÃO DA EXTENSÃO. Universidade Federal de Minas Gerais. 2018. Disponível em <www.ufmg.br/proex/siex>.
- SOARES, Maria Susana Arroza. *A educação Superior no Brasil*. Porto Alegre, IESALC/Unesco. 2002.
- SOUSA, Ana Luiza Lima. *A história da extensão universitária*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2000. (138 p.)
- SOUZA, Maria Inez Salgado de. *Os empresários e a educação: o IPES e a política educacional após 1964*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981. 211 p.
- TAVARES, Maria das Graças Medeiros Os múltiplos conceitos de Extensão. In: FARIA, Dóris Santos de (org). *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília, UnB, 2001. p. 73-83.
- TAVARES, Maria das Graças Medeiros. *Extensão Universitária: novo paradigma de Universidade?* Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 1996.
- TRINDADE, Helgio. A metáfora da Crise: da “universidade em ruínas” às “universidades na penumbra” na América Latina. In: GENTILI, Pablo (org.). *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001. p.13-43.
- TRINDADE, Hélgio. O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira. IN *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?. La cosmética del poder financeiro*. Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2003
- TRINDADE, Hélgio. Universidade em perspectiva: sociedade, conhecimento e poder. *Revista Brasileira de Educação*. n. 10. Jan/Fev/Mar/Abr 1999.
- TÜNNERMANN BERNHEIM, Carlos. 90 años de la reforma universitaria de Córdoba (1918-2008). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2008.
- TURRA, F. A.; BARREIRO, J. H. de L. C. D. Em estudo exploratório sobre extensão tecnológica: suas bases e fundamentos para a gestão de políticas públicas. SEMINÁRIO LATINO-IBEROAMERICANO DE GESTIÓN TECNOLÓGICA, 11. Altec. Salvador/BA. 2005.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2008-2012*. 2008.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017*. 2013.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Portaria do Reitor nº 88 de 12 de dezembro de 2011. Regula a prestação de serviços realizada por meio de cursos de especialização na universidade. Reitoria. 2011.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Resolução Complementar nº 03 de 27 de novembro de 2012. Reedita, com alterações, a Resolução Complementar no 01/2010, de 16 de março de 2010, que aprovou o Regimento Geral da Universidade Federal de Minas Gerais. Conselho Universitário, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Resolução nº 10, de 23 de outubro de 1997. Estabelece diretrizes para celebração de acordos, convênios, ajustes pela Universidade Federal de Minas Gerais. Conselho Universitário. 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Resolução nº 01 de 03 de outubro de 2002. Estabelece recomendações para a organização dos Centros de Extensão das Unidades da UFMG. Câmara de Extensão do CEPE. 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Resolução nº 01 de 11 de março de 2011. Disciplina critérios para a participação de servidores e para a concessão de bolsas no âmbito dos projetos de ensino, pesquisa, extensão e estímulo à inovação, desenvolvidos com a colaboração das fundações de apoio da UFMG. Conselho Universitário. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Resolução nº 02 de 26 de abril de 2016. Estabelece critérios para aprovação, acompanhamento e certificação dos cursos de aperfeiçoamento. Câmara de Extensão do CEPE. 2016b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Resolução nº 03 de 12 de abril de 2016. Regulamenta os cursos de extensão na UFMG e revoga a Resolução do CEPE no 07/95, de 07/12/1995. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. 2016a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Resolução nº 03 de 17 de maio de 2016. Regulamenta a proposição, a aprovação, a certificação e o funcionamento das ações de extensão universitária. Câmara de Extensão do CEPE. 2016c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Resolução nº 04 de 04 de março de 1999. *Aprova o novo Estatuto da Universidade de Minas Gerais*. Conselho Universitário da UFMG, 1999. Disponível em www.ufmg.br/estatuto, Acesso em 28/11/2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Resolução nº 04 de 06 de março de 2018. Define os critérios para o compartilhamento e permissão de uso da infraestrutura e de capital intelectual da UFMG. Conselho Universitário. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Resolução nº 07 de 07 de dezembro de 1995. *Regulamenta os cursos de extensão na UFMG*. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFMG, 1995b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Resolução nº 10 de 30 de novembro de 1995. *Estabelece os critérios para a prestação de serviços no âmbito da UFMG*. Conselho Universitário da UFMG, 1995a.

VALLE, Marcos José. *Política pública de acesso ao Ensino Superior ou privatização?* (Dissertação de Mestrado). Curitiba: UTP, Educação, 2006.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Conferências Nacionais de Educação: intelectuais, Estado e discurso educacional (1927-1967). *Educ. rev.*, Curitiba, n. 65, p. 19-34, Set. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000300019&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Abr. 2018.

VIEIRA, Eurípedes Falcão. Planos Nacionais de Desenvolvimento. In: Instituto Histórico Geográfico do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<
<https://www.ihgrgs.org.br/#publicacoes>>>. Acesso em 09 mar 2018.

VIEIRA, Sofia Lerche. Reforma Universitária: Ecos de 1968. In: MANCEBO, Deise *et al* (org). *Reformas da Educação Superior: Cenários passados e contradições do presente*. São Paulo: Xamã, 2009. p. 92 – 112.

VINCENZI, Lectícia Josephina Braga De. A Fundação da Universidade do Distrito Federal e seu significado para a educação no Brasil. Fórum Educacional. Rio de Janeiro. n. 10 (3). p. 16-60, jul./set. 1986.

YIN, Robert K. *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXO I

Modelo do formulário de registro de prestação de serviços no SIEX/UFMG

 SIEX UFMG	Sistema de Informação da Extensão
PRESTAÇÃO DE SERVIÇO .	
Registro	
Revisão	
//	
Status	
Título	
Data de início	
Previsão de término	
Data da última aprovação pelo Órgão Competente	
Órgão Competente	
CARACTERIZAÇÃO	
Ano em que se iniciou a ação	
Unidade	
Departamento	
Caracterização	
Subcaracterização	
Programa vinculado	
Projeto vinculado	
Principal Área Temática de Extensão	
Área Temática de Extensão Afim	
Linha de Extensão	
Grande Área do Conhecimento	
Palavraschave	

DESCRIÇÃO						
Apresentação e justificativa						
Objetivos gerais						
Objetivos específicos						
Metodologia						
Forma de avaliação da ação de Extensão						
Site						
Origem do públicoalvo						
Caracterização do públicoalvo						
Captação por edital de fomento						
Articulado com política pública						
ESTUDANTES MEMBROS DA EQUIPE						
Plano de atividades						
Plano de acompanhamento e orientação						
Processo de avaliação						
INFORMAÇÕES ESPECÍFICAS						
Infraestrutura física						
Vínculo com Ensino						
Vínculo com Pesquisa						
Público estimado						
INFORMAÇÕES ADICIONAIS						
Informações adicionais						
EXECUÇÕES						
Data Início	Data Término					
EQUIPE						
Participação	Nome	Telefone		Unidade	Departamento/	Período
Coordenador						

PARCERIAS				
CNPJ	Nome	Caracterização	Tipo	
INFORMAÇÕES SOBRE O FINANCIAMENTO				
Valor Bruto Captado				
R\$ 0,00				
Obras (reforma e construção)				
R\$ 0,00				
Bolsas de estudantes				
R\$ 0,00				
Material permanente e acervo				
R\$ 0,00				
ABRANGÊNCIAS				
		Municí		Detalhes

Fonte: SIEX/UFMG (2018).