



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

rbe@anped.org.br

Associação Nacional de Pós-Graduação
e Pesquisa em Educação
Brasil

GONTIJO CASTRO, MARIA; ALVES DE ALVES, DANIELA
Ensino, pesquisa e extensão na Universidade Federal de Viçosa: origem e trajetória
institucional (1926–1988)
Revista Brasileira de Educação, vol. 22, núm. 70, julio-septiembre, 2017, pp. 752-773
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27553034009>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Ensino, pesquisa e extensão na Universidade Federal de Viçosa: origem e trajetória institucional (1926–1988)

MARIA GONTIJO CASTRO

Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, Brasil

DANIELA ALVES DE ALVES

Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, Brasil

RESUMO

Neste artigo, a trilogia ensino, pesquisa e extensão constitui o foco para o qual se direciona uma análise histórica, procurando situar sua gênese, enquanto prática institucional, no contexto particular da Universidade Federal de Viçosa (UFV) e em contraposição ao significado construído, no contexto nacional, como princípio que baliza atualmente o padrão de qualidade da universidade brasileira. A abordagem histórica feita nesse duplo viés analítico possibilitou identificar a distinção entre o sentido funcionalizado que orientou a trilogia que marca o projeto institucional de origem da UFV inspirado no modelo dos *land grant colleges* e o sentido social e político que a trilogia vem a significar para as universidades brasileiras a partir de sua afirmação como princípio constitucional desde de 1988.

PALAVRAS-CHAVE

ensino-pesquisa-extensão; Universidade Federal de Viçosa; história da universidade brasileira.

TEACHING, RESEARCH AND EXTENSION AT THE UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA: ORIGIN AND INSTITUTIONAL TRAJECTORY (1926-1988)

ABSTRACT

This article uses a historical analysis to focus on the trilogy of teaching, research and extension. Its purpose is to situate the trilogy's origin as an institutional practice in the particular context of the Universidade Federal de Viçosa (UFV) and contrast it with its constructed meaning in the national context, as a principle that currently guides Brazilian universities' quality standards. The historical approach adopted in this double analytical bias has made it possible to identify the distinction between the functionality of the trilogy, which is characterized by UFV's original institutional project inspired by land grant colleges, and the social and political significance that the trilogy has for Brazilian universities, starting from its affirmation as a constitutional principle in 1988.

KEYWORDS

teaching-research-extension; Universidade Federal de Viçosa; history of Brazilian universities.

ENSEÑANZA, INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN EN LA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA: ORIGEN Y TRAYECTORIA INSTITUCIONAL (1926-1988)

RESUMEN

En este artículo, la trílogía *enseñanza, investigación y extensión* constituye el eje por lo que se desarrolla un análisis histórico, buscando ubicar su génesis, como práctica institucional, en el contexto particular de la Universidade Federal de Viçosa (UFV) y en contraposición al significado fijado a nivel nacional, como principio que direcciona actualmente el estándar de calidad de las universidades brasileñas. El enfoque histórico propuesto bajo estos dos distintos niveles analíticos propició identificar la diferencia entre el sentido *funcionalizado* que condujo la trílogía que caracteriza el proyecto institucional de origen de la UFV, inspirado en modelo de los *land grant colleges*, y el sentido *social y político* que la trílogía viene a significar a las universidades brasileñas a partir de su afirmación como principio constitucional desde 1988.

PALABRAS-CLAVE

enseñanza-investigación-extensión; Universidade Federal de Viçosa; historia de la universidad brasileña.

INTRODUÇÃO

Este artigo teve como objetivo apresentar o desenvolvimento histórico da concepção de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para a qual são orientadas as instituições universitárias brasileiras. Para isso, apresentamos a trajetória da Universidade Federal de Viçosa (UFV) como caso singular no contexto nacional. A particularidade que marca o projeto institucional de origem dessa universidade, calcado na adaptação do modelo americano de escola superior agrícola (*land grant colleges*), é analisada a partir da construção de uma referência analítica na história do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, uma conquista legal presente na Constituição de 1988 que representa a síntese da luta por um ideal de universidade brasileira.

A perspectiva da reconstrução histórica trabalhada por Saviani (2013)¹ é apropriada metodologicamente para trazer, de forma comparativa, elementos da história institucional nos fazeres do ensino, pesquisa e extensão da UFV. Mostramos a trajetória que levou à conquista do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no contexto da constituinte de 1987, processo esse com estreitos vínculos com a história de consolidação da própria universidade brasileira (Mazzilli, 1996; Maciel, 2010).

No que tange à relevância dessa “reconstrução”, este estudo busca suprir uma lacuna identificada na narrativa histórica dessa instituição. A abordagem sócio-histórica busca entender a gênese e o desenvolvimento da trilogia ensino, pesquisa e extensão na UFV e nas demais universidades brasileiras, distinguindo e pontuando os processos e interesses sociais, políticos e econômicos aos quais ela se vincula.

Os momentos que marcaram a trajetória da UFV na assunção dessa trilogia enquanto projeto institucional e os momentos que marcaram, no cenário nacional, a construção da ideia de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão enquanto princípio contemporâneo das universidades brasileiras são abordados de forma sincrônica, a partir da cronologia relativa às configurações institucionais da UFV. O cenário de sua criação como Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Estado de Minas Gerais (ESAV — 1926-1948), sua transformação em Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (UREMG — 1948-1969) e finalmente sua posterior ampliação para Universidade Federal (UFV — a partir de 1969) são pontuados até o período de 1988, data da conquista do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para todas as universidades brasileiras.

1 A noção de reconstrução histórica pressupõe a construção do conhecimento existente sobre o objeto, o que “não é outra coisa senão reconstruí-lo no plano do pensamento” (Saviani, 2013, p. 49). Na visão do autor, reconstruir historicamente implica admitir a existência da instituição investigada que, pelo seu caráter durável, tem uma história a qual necessitamos conhecer, processo possível pela compreensão das condições efetivas em que se deu a construção histórica dessa instituição, tomando as fontes secundárias que tematizaram sua história como objeto deste estudo.

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

A história da UFV tem sua especificidade reconhecida nos estudos sobre o ensino agrícola em Minas Gerais e no país, devido à implantação de um modelo organizacional inspirado nas *land grant colleges*² americanas, em que “ensino, pesquisa e extensão” compõem a proposta de formação considerada “moderna” para a época. Essa é uma história que marca a imagem da UFV no passado, uma espécie de mito de origem, vinculada ao ensino das ciências agrárias e à contribuição dada à pesquisa agropecuária e ao desenvolvimento do serviço de extensão rural no país.

A ESAV foi fundada, conforme a sua lei de criação, como uma instituição destinada ao “ensino prático-teórico de agricultura e veterinária” e à realização de “estudos experimentais que concorram para o desenvolvimento de tais ciências no Estado de Minas Gerais” (Borges; Sabioni, 2010, p. 14). Ela surgiu e se manteve na condição institucional de escola isolada de ensino superior, de 1926 a 1948, oferecendo os cursos de agronomia e medicina veterinária. Sua criação teve influência da decisão política do então presidente do estado de Minas Gerais, Arthur Bernardes (1918–1922), que posteriormente assumiria a presidência da República (1922–1926).

No Brasil, a primeira escola federal superior agrônômica — Escola Superior de Agricultura e Veterinária³ (ESAMV) — foi criada no Rio de Janeiro em 1910, com a instituição das regras do ensino agrônômico traçadas pelo governo brasileiro (Otranto, 2005). Nesse processo, foi de grande influência a ação de Gustavo d’Ultra, professor de destaque no meio acadêmico agrônômico e primeiro diretor da escola, que acreditava que o ensino superior agrícola somente poderia ser eficiente se ministrado nos grandes centros (Otranto, 2005). Com a ESAMV, o ensino agrônômico ganhou *status* de nobreza no país e seguiria modelos de organização de origem predominantemente europeia.

Já a ESAV, criada em 1926 no interior de Minas Gerais, tem sua especificidade devido ao modelo de ensino norte-americano buscado por Bernardes, que optou por trazer um americano — Peter Henry Rolfs⁴ — como organizador técnico da Escola, tendo em vista seu propósito de garantir feição e dinâmica de *college* agrícola americana para ela. A opção por esse modelo — símbolo da fórmula exitosa adotada pelos EUA no campo educacional ao qual se atribui o vertiginoso crescimento e desenvolvimento desse país como potência econômica mundial (Oliveira, 1987) — representou a demanda da elite agrária mineira por uma agricultura mais racional e produtiva em consonância com uma moderna concepção pedagógica (Azevedo, 2005), a segunda atuando de forma a justificar a primeira.

2 As escolas desse modelo foram construídas em terrenos concedidos pelo governo americano aos estados que se comprometeram com a criação de instituições destinadas ao ensino prático para jovens da agricultura (Ribeiro, 2006). A denominação *land grant* faz alusão à essa dinâmica de criação.

3 Atual Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

4 Especialista americano reconhecido pela experiência com o sistema *land grant*. Foi formado no *Iowa State Agricultural College*, primeira instituição desse modelo dos Estados Unidos.

No contexto dos EUA, o modelo *land grant college* foi instituído no século XIX, introduzindo novidades para se pensar o sistema universitário, que buscava responder às transformações no ensino advindas das exigências do desenvolvimento capitalista e tecnológico (Santos, 2008). Nesse sentido, figurou-se como uma instituição de orientação pragmática de treinamento técnico-profissional, buscando responder aos novos desafios postos no espaço da produção.

A configuração das *land grant colleges*, mediante parcerias com um complexo de instituições e agências voltadas para a pesquisa (que mantinham estações experimentais) e extensão (que cediam técnicos para o campo), sedimentou a caracterização desse modelo pautado em atividades de ensino, pesquisa e extensão, vistas como complementares dentro de um sistema de articulação da instituição de ensino com a produção agrícola e industrial do país (Oliveira, 1987).

A influência e o sentido da adoção desse modelo na origem da ESAV devem ser entendidos em conjunto com as origens sócio-históricas que motivaram sua criação (Silva, 2007), estas vinculadas ao cenário da realidade mineira que se apresentava, no início do século XX, com dinâmica sociopolítica e condições produtivas bem diferentes da realidade americana (Coelho, 1992). Nesse contexto, devemos considerar que a criação da ESAV está relacionada ao projeto de recuperação e dinamização da economia mineira, esboçado pelo Estado e pela elite agrária, vítima dos efeitos da crise cafeeira (Silva, 2007). Nesse projeto, a educação adquiriu importância no debate ruralista da época, que via na disseminação do ensino agrícola a fórmula de superação da crise da agricultura brasileira na primeira República.

O contexto da modernidade foi fundamental na forma como a filosofia das *land grant colleges* se conjugou com os objetivos da elite agrária em Minas Gerais. Associada aos quesitos pedagógicos dessa “moderna” escola está a dimensão política (e ideológica) da formação oferecida pela ESAV, explicada por sua forte relação com a constituição histórica do campo profissional agrícola. Desse modo, o ensino da instituição se circunscreveu em um novo paradigma na modalidade de ensino agrícola, que forneceu gestores ao mundo rural, e que cumpriu papel bem específico no projeto de desenvolvimento em vigor de rearranjo da estratégia das elites agrárias mineiras, se firmando frente à perda de hegemonia em relação ao estado de São Paulo (Barbosa, 2004).

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

O projeto da escola foi desenvolvido dentro de um programa de racionalização do meio rural, sob contornos ideológicos reformistas, sem questionar a estrutura fundiária e respectivas relações de trabalho que a sustentavam. De acordo com Coelho (1999):

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

Nesta breve exposição, buscamos caracterizar a ESAV enquanto um projeto vinculado à dinâmica de modernização conservadora da agricultura mineira (Barbosa, 2004). Sob influência do modelo dos *land grant college*, as atividades de pesquisa e de extensão da ESAV foram desenvolvidas precocemente dentro de uma instituição de ensino superior e tiveram especificidades que irão demarcar uma prática de formação em que o ensino teórico-prático, a pesquisa utilitária e a prática extensionista consolidaram uma estrutura eficiente de ação em prol da modernização do campo.

A pesquisa nesta instituição, conforme estudo realizado por Coelho (1992), faz-se presente desde a origem e se desenvolveu de forma vinculada à necessidade de intercâmbio científico entre a sociedade mineira e os fomentos externos americanos. A referência científica sempre foi internacional, inicialmente com o impulso dado por americanos que se instalaram na escola e, posteriormente, pelo treinamento dos professores da escola nos EUA, fortalecendo uma influência via aquisição de competências e via efeito-demonstração dos professores da instituição, pois estes retornavam e assumiam o comando das investigações em curso na escola (Coelho, 1992). As prioridades das pesquisas eram dirigidas para o fomento da produção agrícola, definidas em função e na dependência das relações internacionais estabelecidas, uma marca da intencionalidade política que permeava a produção científica da escola.

Quanto às atividades de extensão, vemos que a estrutura da escola, em seus primeiros anos, já visava a uma interação com os agricultores da Zona da Mata mineira, com a criação de estações experimentais, serviços de demonstração e prática de pesquisa utilitária voltada à solução de problemas imediatos encontrados. Essas atividades engendraram uma dinâmica própria das atividades de extensão, caracterizadas como ações que deram corpo a um serviço de apoio e auxílio aos agricultores da região. As atividades de maior projeção, que marcaram a perenidade desse serviço e que deram grande visibilidade à escola, foram a Semana do Fazendeiro e o Mês Feminino (ou Semana das Fazendeiras). A Semana do Fazendeiro surgiu em 1929 como estratégia anual e permanente de difundir técnicas agrícolas, sendo um evento de oferta de cursos variados lecionados por professores da escola e que, ao longo de suas edições, cresceu significativamente. Essa atividade tornou-se símbolo das atividades de extensão realizadas neste período, e demarcou a configuração da identidade institucional da UFV até os dias de hoje (Silva, 1995). Já o Mês Feminino, dedicado à instrução das esposas, foi realizado somente por duas edições, em 1934 e 1935.

A natureza demonstrativa dos cursos (principalmente mostras de experimentos e de alternativas tecnológicas) da Semana do Fazendeiro fortaleceu, ao longo dos anos, a noção de extensão como uma forma de socialização da produção técnica e científica, fazendo dela a dimensão justificadora da elaboração de conhecimentos de caráter pragmático que se desenvolveram na instituição (Silva, 1995). A extensão justificava o sentido utilitário das pesquisas, voltadas para a aplicabilidade e os objetivos econômicos.

As atividades de extensão e eventos da ESAV expressavam o compromisso dela para com a difusão de uma nova mentalidade no trabalho agrícola, mediante intensa divulgação de seus produtos e difusão de uma concepção técnica e tecnológica como recursos para a modernização da agricultura. Essas ações precederam o serviço de extensão rural e assistência técnica estruturado posteriormente no estado de Minas Gerais (Cometti, 2005). A ESAV, nesse sentido, contribuiu para a geração das bases do serviço oficial de extensão rural no final dos anos 1940, num contexto em que a modernização da agricultura foi assumida como o projeto de desenvolvimento para o qual a instituição se orientava. Em sintonia com esse projeto, a feição difusionista da extensão na instituição prevaleceu, a despeito de experiências iniciais da escola, de natureza mais comunicativa e de trocas de conhecimento com os agricultores da região.

A partir de 1948, a ESAV é transformada na UREMG, uma universidade criada em ato legal pela junção de Escolas e Serviços componentes: Escola Superior de Agricultura; Escola Superior de Veterinária; Escola Superior de Ciências Domésticas; Escola de Especialização; Serviço de Experimentação e Pesquisa e Serviço de Extensão. De forma coincidente com a criação da UREMG, data de 1948 a assinatura do convênio entre a *International Association for Economics and Social Development* (AIA)⁵ e o estado de Minas Gerais, que deu origem à criação do serviço oficial de extensão rural do estado, junto ao qual a UREMG teria participação efetiva. Nesse convênio, a extensão rural surgiu como um dos instrumentos de transferência de modelos americanos de difusão de práticas modernas da agricultura e as instituições de ensino ocuparam lugar destacado nessa tarefa, tornando-se base dos programas de cooperação e assistência técnica. Conforme apontado por Lopes (1995), a criação da UREMG representou a consolidação do modelo das *land grant colleges*, dado que é nessa nova condição institucional que os laços com o modelo foram fortalecidos, adquirindo maior estrutura na concretização de práticas de pesquisa e de extensão.

A UREMG, criada num período de muitas dificuldades financeiras por parte do estado mineiro para sua manutenção, encontrou, na interação com os convênios internacionais de cooperação americana, amparo para o seu desenvolvimento institucional diferenciado, garantindo alocação de recursos para as atividades de ensino, bem como para a pesquisa e extensão da universidade. Assim, o desenvolvimento da pesquisa e da extensão na UREMG esteve relacionado à assinatura de convênios de assistência técnica no âmbito do Acordo Brasil-EUA da década de 1950⁶, entre os quais se destacam os acordos assinados com a Universidade de Purdue⁷.

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

6 Acordo resultante da aproximação dos EUA, no pós-guerra, com os países subdesenvolvidos da América Latina via cooperação técnica nas áreas de agricultura e educação (Ribeiro, 2007). Tais acordos são fundamentados no Ponto IV, nome como ficou conhecido o programa de cooperação técnica e científica lançado no final da década de 1940 pelo Presidente Truman.

7 Universidade americana que se destacou entre as mais influentes na difusão do modelo *land grant* na América Latina.

O convênio Purdue-Brasil (1951-1973)⁸ é tido na história da instituição como um exitoso empreendimento de ajuda estrangeira à agricultura, responsável pelo intenso intercâmbio de professores da UREMG com os americanos, além de proporcionar recursos que viabilizaram a organização e a estruturação do curso de economia doméstica⁹, treinamento para técnicos em extensão rural, bem como ações em prol do desenvolvimento institucional da pesquisa científica (Silva, 2014). Nesse quadro, não há como negar que a criação da ESAV no modelo das *land grant colleges* permitiu o estabelecimento de uma estrutura institucional que facilitaria, mais adiante, a manutenção de vínculos com os EUA através desses intercâmbios, constituindo-se em centro difusor do modelo americano (Coelho, 1999).

Em Minas Gerais, o serviço de extensão foi estruturado e conduzido, desde o início, como parte de uma proposta mais abrangente de desenvolvimento que as elites agrárias e o estado engendravam para o país, estando em suas preocupações a formação de recursos humanos para atuar na transformação da base científico-tecnológica da agricultura, processo esse imbricado a um conteúdo ideológico difusionista. Diante dessas considerações, devemos entender o papel desempenhado pela UREMG num período em que a extensão se firmaria enquanto prática de intervenção sistemática do estado no meio rural brasileiro (Oliveira, 1987), agindo funcionalmente no propósito de formação de técnicos para atuarem no serviço de extensão rural e na promoção de pesquisas para abastecer o quadro de conhecimentos técnicos dessa formação, estas ancoradas no padrão moderno intensivo de agricultura.

A TRILOGIA NA ESCOLA SUPERIOR DE AGRICULTURA E VETERINÁRIA DO ESTADO DE MINAS GERAIS/UNIVERSIDADE RURAL DO ESTADO DE MINAS GERAIS: CONTRAPONTO COM O CENÁRIO NACIONAL

A ESAV surgiu num contexto em que as classes conservadoras encontravam nas ideias de progresso, via técnica e científica, a saída para o desenvolvimento do espaço agrário (Coelho, 1999). Nesse cenário, “ensino, pesquisa e extensão” apareceram como uma marca moderna do projeto educacional da escola que se integrou ao discurso de consenso na primeira República de modernização tanto do meio rural, almejado pelas elites agrárias, quanto da própria escola, semeada pelos defensores dos preceitos do Movimento da Escola Nova no Brasil.

As primeiras atividades de extensão da ESAV acenaram para experiências próprias da dinâmica da escola advindas da sua relação com a região, gerando, inclu-

8 O convênio foi inaugurado em 1951 para dar apoio à criação do curso de economia doméstica; renovado em 1958 para apoio à pesquisa e pós-graduação, estendendo-se até 1973.

9 A criação do curso de economia doméstica resguarda estreita ligação com o engendramento do serviço de extensão rural no país. Através desse curso, a UREMG importa o modelo de ensino americano destinado às mulheres (*home economics*) formando extensionistas para atuar na extensão rural, ao mesmo tempo em que se consolida como centro de difusão desse modelo de formação para novos cursos desse tipo no Brasil (Lopes, 1995).

sive, o desenvolvimento de estruturas administrativas precursoras para essa atividade dentro de uma instituição de ensino superior. Já o incentivo dado à pesquisa, desde a origem, propiciou o entendimento dela como “correlata e necessária para legitimar a praticidade do ensino e a veracidade dos conhecimentos na prática de extensão” (Coelho, 1992, p. 48). Tais configurações iniciais sofrem intersecções dos efeitos da articulação da ESAV com o projeto de desenvolvimento ao qual serviu, adquirindo feições conformadas aos propósitos da modernização da agricultura, principalmente quando de sua transformação em UREMIG.

O modelo de inspiração importado permitiu o estabelecimento de uma estrutura institucional que facilitou os intercâmbios com os EUA e a manutenção de grande parte de suas atividades, via convênios de cooperação. O desenvolvimento precoce na ESAV e na UREMIG (em relação ao cenário das instituições de ensino superior do país) de práticas de pesquisa e de extensão merece análise de forma comparativa com o processo de gestação da universidade brasileira. No contraponto aqui intencionado, partimos da consideração que pesquisa e extensão fizeram parte da prática universitária brasileira de forma processual e histórica.

Conforme analisado por Schwartzman (1979), a atividade científica no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, era desenvolvida principalmente fora do sistema de educação superior, estando mais concentrada em institutos de pesquisa. Dessa forma, o desenvolvimento da pesquisa na ESAV, ainda na década de 1920, pode ser analisado como uma prática atípica em relação às demais instituições de ensino superior da época¹⁰.

A ideia de universidade no Brasil começou a ser desenvolvida, no âmbito legal, a partir da Reforma Francisco Campos de 1931, preconizando a formação de um sistema universitário pela junção de escolas profissionais. Embora o estímulo à investigação científica estivesse presente nas orientações desse Estatuto, a pesquisa não recebeu, até fins do Estado Novo, reais condições de estrutura e financiamento para seu desenvolvimento nas instituições existentes.

As primeiras atividades de extensão da ESAV, ainda nos anos 1920, enquadram-se entre as experiências pioneiras de extensão no Brasil, em uma vertente originária do modelo de extensão norte-americano e que se difere, conforme classificação feita por Gurgel (1986), da vertente oriunda da influência das universidades populares europeias. Ambas as vertentes se fizeram presentes no Brasil no início do século XX e carregam sentidos diferenciados. A extensão de inspiração do modelo americano influenciou os países da América Latina em direção a uma “extensão universitária técnica associada a programas de desenvolvimento” (Gurgel,

10 A introdução da prática científica nas universidades advém do despondimento, no cenário nacional, da mobilização de intelectuais (principalmente no ambiente da Associação Brasileira de Educação - ABE) em torno da crítica ao modelo essencialmente profissionalizante do ensino superior no Brasil, nas primeiras décadas do século XX. Tais esforços têm sua concretização realizada na criação da Universidade de São Paulo (USP), primeira universidade organizada sob inspiração do modelo humboltiano de associação do ensino e pesquisa e na instituição da Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935 (Luckesi *et al.*, 1987).

2001, p. 17). Nessa vertente também se filia a visão oficial de extensão universitária presente no Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, que veiculou uma formulação da extensão como prestação de serviços, operacionalizada por meio de cursos e conferências (Nogueira, 2005).

A extensão universitária baseada na experiência das universidades populares se ancora num paradigma que tem raízes no movimento deflagrado pelo movimento estudantil, na Universidade de Córdoba (Argentina), em 1918 (Gurgel, 1986; 2001). A esse movimento atribui-se a assunção da extensão, pela universidade latino-americana, como elemento componente e revestido de função política na universidade¹¹.

Considerando essas duas vertentes, analisamos que os fundamentos econômico-sociais e pedagógicos da ESAV eram de natureza pragmática e dirigida a determinados fins, articulados ao projeto de desenvolvimento para o qual a Escola deveria servir e que será sedimentado na sua transformação em UREMG. Nesta análise, extensão é a dimensão principal de concretização dessa “funcionalização” para a qual o ensino e a pesquisa já davam sinais de direcionamento. Caracterizamos as práticas de ensino, pesquisa e extensão realizadas na ESAV como os primeiros “suspiros” da funcionalização da Escola ao projeto de intervenção e modernização da agricultura mineira. Na condição de Universidade Rural, essa articulação se fortalece com o apoio dado à institucionalização do serviço de extensão rural do estado de Minas Gerais, através da criação da Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR-MG). A UREMG atuava de forma complementar às ações realizadas pela ACAR: a primeira formava os técnicos extensionistas e gerava conhecimentos técnicos para serem aplicados, e a segunda fornecia a estrutura para realização da extensão. Nessa prática, a extensão universitária se fundia com o serviço de extensão rural e teria sua diferenciação somente após a autonomização desse serviço da universidade.

Quanto às especificidades do cenário nacional referentes ao período da UREMG (1948–1969), destacamos o processo ativo de modernização demandado e vivenciado pelas universidades brasileiras (Cunha, 1983). Modernização, nesse contexto, era entendida como a adoção dos padrões de organização universitária vigentes nos EUA¹², aspecto que explica, em parte, a entrada da pesquisa como componente das funções da universidade. No quadro das forças produtivas que se instalaram após a segunda guerra, verifica-se, sob a égide da experiência dos EUA, a disseminação da visão do caráter utilitário das instituições universitárias, expressa pela busca de articulação do desenvolvimento da ciência à organização, em termos

11 O Plano de Sugestões da UNE de 1938 representou o gérmen da presença da ideia de extensão desenvolvida sob influência do ideário de Córdoba no movimento estudantil brasileiro (Sousa, 2000). Nele, a ideia de extensão universitária aparece associada a questões relativas à democratização da universidade, autonomia e reorganização da vida acadêmica.

12 Os vários convênios firmados entre o MEC e a USAID nas décadas de 1950 e 1960 trouxeram a presença de consultores americanos no delineamento das políticas educacionais brasileiras (Cunha, 1983), ação que certamente favoreceu influências nas ações de reforma das universidades brasileiras (Vieira, 2010).

de estrutura e financiamento, destas para a pesquisa (Castro, 1985). O contexto pós-guerra será, pois, incidente para as universidades brasileiras, favorecendo a ressonância, no âmbito do financiamento estatal, da antiga aspiração da pesquisa como componente da prática universitária.

As iniciativas rumo à viabilização de uma estrutura de investigação acadêmica ocorreram de forma concomitante ao fomento governamental da atividade de pesquisa no Brasil, tendo como marco inicial a criação do Conselho Nacional de Pesquisas¹³ (CNPq) em 1951. Essa agência foi criada num clima excepcional em favor da ciência e da tecnologia diante do prestígio que ambas as atividades adquiriram nesse período, tendo como missão implementar a política de energia nuclear e promover a investigação científica e tecnológica (Motoyama, 2002). Internamente, o estímulo à pesquisa na universidade ocorreu através da organização de cursos de pós-graduação para aumento de especialistas e atendimento às necessidades da investigação científica e tecnológica de alto nível (Cunha, 1983), dinâmica favorecida também pela atuação da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior¹⁴ (CAPES), criada em 1955.

Quanto à extensão, durante todo o Estado Novo até o golpe de 1964, verificamos uma ausência de qualquer concepção original de prática universitária, que se resumia na promoção de cursos e conferências que aconteciam esporadicamente e sem estruturas institucionais que garantissem continuidade de ações (Sousa, 2000). A despeito dessa realidade, os estudantes universitários foram os atores que despontaram nesse cenário trazendo o aceno de mudança da concepção de extensão, através de ações concretas, em direção a uma prática de compromisso da universidade com as classes populares (Nogueira, 2005). Vale ressaltar que o debate em torno da extensão universitária no Brasil acompanha o processo de recuperação política do movimento estudantil que assume ações mais efetivas a partir de 1956, fase em que a União Nacional dos Estudantes (UNE) se destaca nacionalmente mais politizada, trazendo a reforma universitária como objeto específico de discussão em encontros convocados para esse debate¹⁵ (Sousa, 2000; Vieira, 2010).

A extensão universitária, nesta trajetória, surgiu dentro do debate da reforma universitária liderada pelo movimento estudantil, e de forma articulada às mobilizações populares em torno das reformas de base. As atividades extensionistas daquela época receberam uma conotação de envolvimento político-social, tal como os estudantes acreditavam que a universidade deveria ter, sendo resultantes principalmente da mobilização de programas de educação popular, alfabetização de adultos e educação de base. Das formulações utilizadas nesse período, e que foram caracterizadas, segundo Sousa (2000), como extensão universitária, quatro assumiram maior projeção: o Serviço de Extensão Cultural (SEC), o Movimento Cultura Popular (MCP), o Centro Popular de Cultura (CPC) e a Universidade Volante

13 Hoje denominado Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

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

15 Podemos elencar neste período os Seminários Nacionais de Reforma Universitária realizados pela UNE em 1961 (Salvador), 1962 (Curitiba) e em 1963 (Belo Horizonte) (Vieira, 2010).

(UNE-Volante). Esse foi o contexto de surgimento de uma nova significação da extensão universitária, com conteúdo crítico e potencial na orientação de um novo paradigma de universidade e que será sufocado, posteriormente, pela ditadura militar.

Os contrapontos trazidos neste texto referentes à entrada da pesquisa e da extensão universitária no cenário mais amplo das universidades brasileiras desafiam uma análise questionadora sobre a criação da UREMG. A ESAV, ao transformar-se em Universidade Rural, aperfeiçoa sua função com o apoio de programas governamentais, tornando-se uma instituição de grande utilidade para o desenvolvimento das ciências agrárias e do serviço de extensão rural do país. Nessa transformação, a busca por uma identidade universitária não estava em questão (aspecto presente no debate da intelectualidade brasileira) e sim a absorção acrítica do discurso da modernização da agricultura. Ensino, pesquisa e extensão, assim, não surgiram como práticas que fomentaram uma reflexão sobre o sentido desta universidade na sociedade e sim como atividades funcionalizadas a um objetivo externo a ela e que pouco contribuíram para sua inserção no debate mais amplo sobre a questão universitária do país.

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

Em 1969 foi instituída, sob a forma de fundação, a UFV, vinculada ao Ministério da Educação e Cultura. Nessa nova condição, não levou o nome de Universidade Rural pela tendência de expansão prevista para a instituição, que passou a acompanhar mais diretamente as diretrizes voltadas para as universidades públicas federais brasileiras. A federalização ocorreu num momento de maior investimento nas universidades, em sintonia com as modificações advindas da Reforma Universitária de 1968. Conforme aponta Cunha (1988), a marca da racionalização impunha-se, em médio prazo, à reestruturação do ensino superior. Encarada como questão técnica e perseguindo uma melhor articulação entre a universidade e as necessidades do desenvolvimento do mercado de trabalho, as medidas de racionalização se efetivaram a fim de absorver maior contingente de estudantes (Cunha, 1988). Na rasteira dessas medidas, a transformação da UREMG em UFV inaugurou um período de expressivo crescimento de novos cursos, ampliando as áreas de conhecimento de atuação da universidade, antes restrita ao campo das ciências agrárias. Em termos organizacionais, a reforma preconizou uma estrutura baseada na universalidade de campo e não mais na justaposição de escolas (Vieira, 2010). Como reflexo dessa orientação, o primeiro Estatuto da UFV (de 1970), já expõe objetivos mais amplos, não apresentando, de forma específica, tal como era explícito nos estatutos da UREMG, a função de apoiar o desenvolvimento agropecuário do país,

Com a reforma universitária, o *slogan* “ensino, pesquisa e extensão” se materializa, enquanto discurso, no cenário administrativo, estrutural e organizacional das universidades brasileiras. A UFV integra esse novo discurso e prática, apropriando-se das orientações da reforma universitária de forma associada ao culto das práticas de origem da instituição, promovendo uma espécie de rearranjo institucional de atualização da trilogia de origem:

A Universidade Federal de Viçosa que, desde os seus primórdios orientou-se pelo espírito filosófico do desenvolvimento integrado do ensino, da pesquisa e da extensão, tem por objetivos: ministrar, desenvolver e aperfeiçoar o ensino superior, visando a formação e aperfeiçoamento profissionais de nível universitário, estimular, promover e executar pesquisas e experimentos científicos e tecnológicos; promover o desenvolvimento das ciências, letras e artes, estender à comunidade sob forma de cursos e serviços especiais as atividades do ensino e dos resultados da experimentação e da pesquisa (UFV, 1983 *apud* Silva, 1995, p.58-59, grifos nossos).

O ideário de modernização da universidade brasileira ganhou mais fôlego com a instalação do regime militar e se desenvolveu de forma associada ao processo de expansão/integração do ensino superior (Cunha, 1983). Além da expansão de vagas e de cursos, a reforma trouxe consigo a operacionalização de políticas de pesquisa e de extensão universitária de forma subordinada à função da universidade como propulsora de desenvolvimento (Cunha, 1988). Considerando que a UREMIG foi transformada em universidade federal em pleno período do milagre econômico, vê-se que foi convocada para contribuir para a modernização efetiva da economia nacional, alinhamento este que se repercutirá nas atividades de pesquisa e extensão desenhadas na instituição (Silva, 1995).

A política de apoio à pesquisa nas universidades, caracterizada pelo financiamento estatal, recebeu impulso com a reforma de 1968, uma vez que trouxe a formulação oficial de associação entre ensino e pesquisa nas universidades, marcando uma condição em que as universidades se tornariam locus privilegiado da política científico-tecnológica do governo militar. Entre as medidas propostas para efetivar essa associação, estão a instituição da pós-graduação e a criação de uma carreira docente única, esta acompanhada da instituição do regime de dedicação exclusiva (Vieira, 2010). Ainda em direção ao fortalecimento da atividade científica, podemos destacar as ações de criação, em 1969, do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT) que teve suas aplicações coordenadas pela Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), agência que se tornou, com o CNPq, fundamental no financiamento da pesquisa no país (Castro, 1985). Num plano mais amplo, amadurecia-se uma política governamental de promoção de ciência e tecnologia dando início, na década de 1970, à instituição de Planos Básicos de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT).

Como assinalado anteriormente, na UFV, até 1973, foi preponderante a influência da Universidade de Purdue nas relações de treinamento em nível de pós-graduação e na mediação de recursos para a pesquisa da instituição. Com o fim do convênio, a UFV passou a interagir com os programas federais de incentivo à pesquisa e pós-graduação, período que coincide com uma maior especialização das profissões agrárias e institucionalização da pesquisa no campo agropecuário em articulação com a aceleração do processo de modernização da agricultura brasileira (Silva, 2014). O desenvolvimento pioneiro da pós-graduação, associado aos incentivos posteriores advindos da política do governo militar, foi decisivo para o despontamento da UFV como instituição forte de pesquisa no campo agropecuário.

Uma simbiose favorecida entre a instituição e os programas de desenvolvimento do regime militar expressava-se na produção científica da universidade que sinalizava uma concepção de agricultura moderna, visando alcançar níveis de produtividade em larga escala, principal trunfo do discurso da modernização e importante orientador do desenvolvimento das pesquisas agropecuárias na instituição (Silva, 2014).

As ações de extensão universitária da UFV neste período podem ser analisadas sob duas perspectivas: uma relativa à extensão rural, que marcou historicamente a prática da instituição em colaboração com o sistema oficial deste serviço, e outra relativa à forma como a UFV participou das propostas oficiais de extensão universitária trazidas pelas políticas do governo militar. Segundo Gurgel (1986), a extensão rural alcançou uma configuração própria nas décadas de 1960/70, engendrando-se sem ampliar organicamente sua relação com o MEC. Nessa condição, ela era vista simplesmente como uma função disseminadora de técnicas agrícolas modernas, ampliando relações com o Ministério da Agricultura no tripé fomento, pesquisa e extensão e sem relação com o processo educativo. Esta foi uma transição acompanhada pela transformação da Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR) em Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMBRATER) em 1974, organização que se estruturou em bases empresariais através de unidades estaduais descentralizadas.

A autonomização do sistema oficial de extensão rural da universidade revelou a falta de identidade universitária da extensão praticada até então na UFV, que passou a compartilhar de alguns programas oficiais de extensão promovidos pelo governo. O discurso governamental da extensão universitária foi absorvido pela UFV com a reforma de 1968, e operacionalizado a partir de mecanismos de apoio institucional à ação da universidade junto às populações carentes. Desde o decreto lei nº 252 de 1967, a extensão universitária foi oficialmente compreendida como forma de exercício do ensino e da pesquisa, através de cursos, seminários e prestação de serviços, formulação que gerou a conjunção entre extensão e estágio (Gurgel, 1986). De maneira geral, as primeiras experiências estimuladas por políticas oficiais revelaram uma concepção de extensão como assistencialismo prestado por estudantes, desvinculado da participação do docente universitário, consagrando, ao mesmo tempo, o envolvimento do estudante na ideologia desenvolvimentista do governo (Nogueira, 2005). Dois programas se destacaram como exemplos dessa primeira política de extensão universitária, são eles: a experiência de implantação de Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTACs), que conjugava treinamento de estudantes com a assistência às comunidades rurais, e o Projeto Rondon.

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

Sob influência dessas políticas oficiais de extensão, a UFV passou a identificar, em meados da década de 1970 e início da década de 1980, a prática de extensão com estágios e treinamentos de estudantes. Entre as experiências desenvolvidas, podemos citar o Programa *Campus* Avançado de Altamira, no Pará¹⁶, e o Programa Gilberto Melo (PGM)¹⁷. O PGM foi uma proposta que integrou duas perspectivas sobre extensão: a de treinamento de estudantes, proveniente das políticas oficiais, e a de assistência técnica a comunidades rurais, vinculada à concepção difusionista que embasou a prática histórica de extensão rural da ESAV/UREMG. Dado seu contexto de criação e visando propor uma extensão universitária capaz de abarcar todos os cursos, podemos interpretar o PGM como uma tentativa de atribuir identidade à extensão universitária da UFV, para atender uma universidade que ampliou suas áreas de conhecimento. Sua prática foi caracterizada por uma dinâmica de atuação em que técnicos e estudantes realizavam a articulação da universidade com comunidades rurais e/ou carentes, sendo, portanto, uma ação desvinculada da ação docente:

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

O CONTEXTO DA ABERTURA POLÍTICA: SINTOMAS DE UMA POLÍTICA UNIVERSITÁRIA EM CRISE

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

Como sintoma da crise, no âmbito da educação superior, emergiram críticas dirigidas à legislação universitária que deram origem à criação do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) em 1983 (Cunha, 1997). Neste programa, as críticas foram canalizadas principalmente para a forma como se efetivou, de fato, a relação ensino/pesquisa nas universidades, conforme apreçoado na lei 5540/68. Segundo Rocha *et al.* (1986), o incentivo dado à pesquisa, vinculado à assunção do Estado na formulação e financiamento de uma política de ciência e tecnologia para o

16 Programa criado em 1971 por intermédio do convênio entre o Projeto Rondon e as Escolas Superiores de Uberaba (ESUB) dentro do qual a UFV, a partir de 1974, passou a colaborar com atividades relacionadas às ciências agrárias, dada a característica essencialmente de economia agrícola da região. As ações da UFV neste programa estenderam-se até 1986.

17 Programa criado em 1980 e viabilizado por convênio entre o Banco Central do Brasil, Caixa Econômica do Estado de Minas Gerais e a UFV. Recebeu a denominação de “Programa de treinamento de estudantes mediante assistência técnica e social a pequenos e mini produtores rurais e a comunidades carentes”.

país, trouxe efeitos de direcionamento da pesquisa nas universidades às demandas do desenvolvimento econômico. Nesta análise, as agências de fomento exerceram forte influência no processo de modernização das universidades, gerando desigualdade entre pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento no que tange à distribuição de recursos e estimulando uma adequação das instituições de ensino superior às suas demandas de prioridade. Os conflitos oriundos dessa prática impossibilitaram a integração ensino/pesquisa em todas as áreas nas universidades, além de terem favorecido a pesquisa apenas no nível da pós-graduação, desvio que também se associou à ênfase dada às práticas de estímulo à produtividade acadêmica, aspecto considerado controverso no ambiente universitário (Maciel, 2010).

Da mesma forma, críticas foram lançadas à extensão universitária praticada, vista como um instrumento político que foi posto a serviço do governo militar (Mazzilli, 1996). Conforme analisado por Sousa (2000), o período militar inaugura uma fase em que o Estado assumiu a extensão, bandeira do movimento estudantil na década de 1960, institucionalizando-a mediante incentivo a projetos de base ideológica assistencialista, dentro de uma concepção governamental de proposição de ações em sintonia com projetos de desenvolvimento econômico. Porém, vale ressaltar que, no âmbito da América Latina, a extensão universitária era alvo de debate como componente de um processo de mudança social, discussão que atingiu seu ápice na década de 1970 (Gurgel, 2001).

Nos anos 1980, desmoronaram-se as promessas do milagre econômico ao mesmo tempo em que fortes críticas eram dirigidas, pelos movimentos sociais, aos profissionais e ao serviço de extensão rural do país. Nesse contexto, a extensão rural, marca da história da UFV, viveu um período de crise e questionamento de forma relacionada à crise da política de modernização agrícola fortalecida pelo governo militar e da qual a UFV foi tributária.

Num outro ângulo de análise, a década de 1980 foi também o período que a extensão universitária foi assumida pelas instituições de ensino superior públicas do país, reagindo às propostas militares e trazendo para si o debate de sua institucionalização. Como marco desse processo, em meio à realização de vários fóruns no período da constituinte de 1987, foi realizado o I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, com participação de 33 instituições. Nesse encontro, um conceito de extensão foi elaborado, concebendo-a como uma dimensão da atividade acadêmica que viabiliza a articulação ensino e pesquisa e a relação transformadora entre universidade e sociedade (Forproex, 2001). Percebe-se, nesta orientação conceitual, que as defesas provenientes da atuação da UNE na década de 1960 — entre as quais figuram o compromisso social da universidade, a articulação entre o ensino e pesquisa e a interdisciplinaridade — são revigoradas no discurso do meio acadêmico universitário.

O PRINCÍPIO DA INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: PROCESSO E SIGNIFICADO DE UMA CONQUISTA LEGAL

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão tem sua origem no contexto histórico e político da década de 1980, momento de grandes

contestações e expectativas de mudanças, dado o despontamento da sociedade civil organizada na busca pela conquista de direitos e liberdades democráticas. A conquista do princípio tem relação com o quadro das políticas de ensino superior conduzidas pelo Estado brasileiro, que levaram ao fortalecimento da pesquisa e da extensão como fundamentais no espaço universitário brasileiro, originalmente calcado no ensino voltado a uma formação profissionalizante.

O estudo de Mazzilli (1996) demonstra que a construção do princípio da indissociabilidade advém de um processo histórico de formulação conjugado ao processo de constituição da universidade brasileira. Podemos identificar as origens dessa trajetória no esforço de intelectuais, desde a década de 1930, que almejavam a construção de uma personalidade universitária livre e crítica que alinhava a preocupação de fazer gerar e crescer uma autêntica universidade em compromisso com os problemas nacionais, processo este que a extinta Universidade do Distrito Federal (UDF) veio a representar como uma primeira tentativa (Luckesi *et al.*, 1987).

Os desdobramentos da Reforma de 1968 trouxeram incidências no fomento do debate, no ambiente universitário, em torno do projeto político-social da universidade brasileira. Entre esses desdobramentos, podemos destacar as insatisfações quanto às consequências da forma como a pesquisa foi incentivada dentro das instituições — funcionalizada a projetos de desenvolvimento e como atividade restrita à pós-graduação —, bem como a denúncia acerca da forma cooptada que as propostas propugnadas pelos estudantes na década de 1960 foram apropriadas pela extensão universitária oficial. As dimensões políticas em torno desse debate foram intensificadas no quadro de redemocratização que marcou a década de 1980, especialmente diante da organização dos movimentos político-educacionais que foram fundamentais no contexto de gestação do princípio da indissociabilidade entre as funções no Brasil.

O capítulo referente ao ensino superior na carta constitucional de 1988 resultou dos debates que se travaram entre movimentos, entidades científicas, sindicais e o MEC, este representado por Comissões nomeadas para formular propostas para a nova Constituição. As propostas do governo foram realizadas por grupos de trabalho, dentre os quais se destaca o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES). Já o movimento social organizado se reuniu em torno do Fórum da Educação na Constituinte que incluía teses sobre o ensino superior, grande parte originada da Plataforma dos Docentes do Ensino Superior para a Constituinte, elaborada pelo movimento docente, representado pela Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) (Mazzilli, 1996; Maciel, 2010).

Do lado oficial, o relatório do GERES representou a principal referência de uma proposta que trouxe bastante polêmica e reação da comunidade acadêmica, anunciando um retrocesso em relação à luta histórica de conquista da função pesquisa como parte da prática universitária. O documento defendia um modelo de universidade baseado em princípios de produtividade e fundamentado numa concepção de avaliação do trabalho acadêmico focado em desempenhos individuais, sem circunstanciar as condições concretas e históricas, do ponto de vista social e institucional, em que este trabalho ocorre (Mazzilli, 1996). Conforme aponta Maciel (2010), a crítica fomentada pelo documento do GERES fortaleceu o movimento

docente que trouxe, de forma mais premente, argumentos em prol da inclusão do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Maciel, 2010). Assim, a ideia de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ganhou força nos debates e no movimento promovido pela ANDES e pelo Fórum da Educação Constituinte, sendo ratificada como um princípio que baliza a qualidade da universidade brasileira, presente em artigo da Constituição Federal juntamente com a autonomia universitária¹⁸.

Apesar de aparecer na constituinte como bandeira de luta mais protagonizada pelo movimento docente, a defesa em prol da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na universidade tem suas raízes na “bagagem do patrimônio político forjado nas lutas do movimento estudantil” (Maciel, 2010, p. 118). Em direção contrária à funcionalização da universidade, esse princípio se relaciona a um novo paradigma de universidade que a qualifica como instituição que contribui para o pensamento crítico e para a transformação da sociedade. Nessa significação, o sentido da extensão universitária, como função crítica e política, é que atribui sentido social ao princípio. À luz de uma análise histórica da gestação desse princípio, Mazzilli (1996) o identifica como uma síntese da luta histórica dos movimentos sociais (educadores, docentes, comunidade científica, estudantes e sociedade civil organizada em geral) em defesa de um padrão ideal de referência de qualidade de uma universidade:

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

Nesse cenário, podemos relacionar a assunção, por parte das universidades públicas, da extensão universitária como componente integrante de sua identidade com a criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) em 1987, instância que assumiu e vem assumindo importante papel no apoio à mudança conceitual e prática da extensão nas universidades brasileiras (Nogueira, 2005).

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

ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO: SENTIDOS EM TRANSFORMAÇÃO

Ensino, pesquisa e extensão constitui uma expressão que se faz presente no discurso institucional da UFV desde sua origem, ainda na década de 1920, aspecto

18 Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 1988).

sempre proclamado e reverenciado na produção historiográfica oficial da universidade. Na caracterização feita neste artigo, percebemos que a trilogia praticada na ESAV/UREMG, e atualizada no período militar, carrega um sentido diferente daquele preconizado no princípio constitucional ratificado em 1988. Desenvolvida a partir da adaptação da filosofia das *land grant colleges* e de forma comprometida com o projeto de desenvolvimento agrícola do estado de Minas Gerais, a ESAV trouxe os novos métodos e o estilo de trabalho do americano, engendrando, ao longo de sua trajetória, uma concepção pedagógica moderna de ensino em que a trilogia serviu aos pilares da estratégia política e agrícola do Estado mediante ensino teórico-prático, pesquisa utilitária e prática extensionista rural (Silva, 2007). Ensino, pesquisa e extensão surgiram como atividades que se integraram ao projeto de adaptação de um modelo de instituição que se almejava eficaz para o projeto econômico do país. Não estava no horizonte da adaptação desse modelo a reflexão sobre a função de uma instituição universitária, mesmo porque a adaptação do modelo foi feita ainda nos moldes de uma escola superior isolada.

Gestado em contexto diferente, o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, preconizado no artigo 207 da Constituição Federal de 1988, advém de um longo processo de debates em torno do questionamento da função estritamente profissionalizante do ensino superior brasileiro, consolidando-se como um princípio que atualmente diferencia uma instituição universitária de outras instituições de ensino superior. Sendo assim, pode ser interpretado como uma conquista resultante de uma proposta sistematizada de universidade, historicamente gerado pelas forças sociais que incorporaram o discurso contra hegemônico em direção a um projeto de universidade socialmente referenciada (Maciel; Mazzilli, 2010).

Em contraposição à prática funcionalizada da trilogia, o princípio da indissociabilidade das funções carrega um significado construído em solo brasileiro, sendo fonte utópica e instrumento teórico e político para se pensar o sentido social da universidade na sociedade. E, nesse aspecto, a extensão universitária, dentro da vertente oriunda da influência do movimento de Córdoba e atualizada no Brasil, pela UNE, nos anos 1960, é a função dinâmica que faz perceber a diferença entre a trilogia do passado e a do presente, afirmada na Constituição Federal. Quando assumida em sua feição técnica, a extensão que marcou o passado da UFV favoreceu um projeto conservador de identidade da prática universitária. No presente, ante o desafio constitucional da prática da indissociabilidade, a extensão assume uma função crítica e transformadora no projeto institucional das universidades brasileiras.

Compreendemos que a trilogia de origem da ESAV/UREMG, atualizada no contexto da reforma universitária de 1968, ocasião da transformação em universidade federal, vivenciou um estado de crise no contexto da abertura política, uma vez que a conquista do princípio da indissociabilidade tem relação com as críticas dirigidas ao modelo funcionalizado de universidade aos propósitos governamentais orientado pela ditadura militar. A constatação dessa crise, na realidade, é uma metáfora construída buscando traduzir a reconfiguração institucional que o princípio constitucional atual incita para essa universidade de praticar o sentido histórico e social dessas funções. Assim, entendemos também que, desde 1988, a UFV vem mediando os dois sentidos aqui pontuados, um advindo do passado e o

outro advindo do contato com o debate nacional, pautado na indissociabilidade das funções ensino, pesquisa e extensão e que compõem o projeto institucional em prol de uma relação transformadora da universidade com a sociedade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, D. S. *Melhoramento do homem, do animal e da semente*. O projeto político-pedagógico da Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Estado de Minas Gerais (1920-1948): organização e funcionamento. 2005. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

BARBOSA, L. S. *Roupa nova para a velha senhora agrária: os engenheiros-agrônomos e a modernização do campo*. 2004. 175f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – UFV, Viçosa.

BORGES, J. M.; SABIONI, G. S. (Orgs.). *Legislação de importância histórica: Escola Superior de Agricultura e Veterinária – ESAV- 1926-1948, Universidade Rural do Estado de Minas Gerais – UREMIG – 1948-1969, Universidade Federal de Viçosa – UFV -1969 - Viçosa: Editora UFV, 2010.*

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 28 de mar. 2015.

CASTRO, C. M. *Ciência e Universidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

COELHO, F. M. G. *A produção científico-tecnológica para agropecuária: da ESAV à UREMIG, conteúdos e significados*. 1992. 243f. Tese (Mestrado em Extensão Rural) – UFV, Viçosa.

_____. *A construção das profissões agrárias*. 1999. 329f. Tese (Doutorado em Sociologia) – UNB, Brasília.

COMETTI, E. S. *A Extensão na Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa (ESAV): 1926-1948*. 2005. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFJF, Juiz de Fora.

CUNHA, L. A. *Universidade crítica: o ensino superior na república populista*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

_____. *A Universidade Reformanda*. O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. Nova Reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. *Cadernos de Pesquisa*, n. 101, p. 20-49, jul.1997.

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

GURGEL, R. M. *Extensão universitária: comunicação ou domesticação?* São Paulo: Cortez: Autores Associados: Universidade do Ceará, 1986.

_____. A construção do conceito de extensão universitária na América Latina. In: FARIA, D. S. (Org.). *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. p. 13-27.

- LOPES, M. F. *O sorriso da paineira*: construção de gênero em Universidade Rural. 1995. 332f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional da Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.
- LUCKESI, C. C.; Barreto, E.; Cosma, J.; Baptista, N. *Fazer universidade*: uma proposta metodológica. São Paulo: Cortez, 1987.
- MACIEL, A. S. *O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*: um balanço do período 1988-2008. 2010. 195f. Tese (Doutorado em Educação) – UNIMEP, Piracicaba, 2010.
- MACIEL, A. S.; MAZZILLI, S. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: percursos de um princípio constitucional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33, 2010, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/tp33.htm#gt11>>. Acesso em: 17 de jul. 2013.
- MAZZILLI, S. *Ensino, pesquisa e extensão*: uma associação contraditória. 1996. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – UFSCAR, São Carlos.
- MOTOYAMA, S. *50 anos do CNPQ*: contados pelos seus presidentes. São Paulo: FAPESP, 2002.
- NEVES, L. F. *A extensão universitária como prática institucional*: o caso da Universidade Federal de Viçosa. 1993. 415 f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – UFV, Viçosa, 1993.
- NOGUEIRA, M. D. P. *Políticas de Extensão Universitária Brasileira*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- OLIVEIRA, A. G. *Origem e evolução da extensão rural no Brasil*: uma análise histórico-crítica. 1987. 138f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – UFV, Viçosa, 1987.
- OTRANTO, C. R. Do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio ao Ministério da Educação e Cultura: a trajetória histórica da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. *Educação*, v. 30, n. 2, p. 71-86, 2005. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revista>. Acesso em: 25 de nov. de 2015.
- RIBEIRO, M. G. M. Caubóis e caipiras. Os *land grant colleges* e a Escola Superior de Agricultura de Viçosa. *História da Educação*. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n.19, p.105-120, abr. 2006.
- _____. Educação superior e cooperação internacional: o caso da UREMG (1948-1969). *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, UFMS, n. 25, p. 50-63, jan/jun 2007.
- ROCHA, L. M. F.; PORTO, M. S. G.; SANTOS, M. V. M.; PILATI, O.; RIBEIRO, S. C. A relação pesquisa/ensino nas instituições de ensino superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, n. 67, n. 155, p. 5-51, jan./abr. 1986.
- SANTOS, B. S. Da ideia de universidade à universidade das ideias. In: _____. *Pela mão de Alice*: o social e o político na pós-modernidade. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.187-233.
- SAVIANI, D. Instituições Escolares no Brasil: a questão da reconstrução histórica. In: _____. *Aberturas para a história da educação*: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2013. p.45-60.

SCHWARTZMAN, S. *Formação da comunidade científica no Brasil*. São Paulo: Ed. Nacional; Rio de Janeiro: Financiadora de Estudos e Projetos, 1979.

SILVA, F. V. *Ensino agrícola, trabalho e modernização no campo: a origem da Escola Superior de Agricultura e Veterinária do Estado de Minas Gerais (1920-1929)*. 2007. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFU, Uberlândia, 2007.

SILVA, G. B. *A ciência em rede: os vínculos entre instituições e cientistas no contexto da modernização da agricultura (1958-1973)*. 2014. 146f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – UFV, Viçosa, 2014.

SILVA, U. M. *Extensão universitária: a interação do conhecimento na semana do fazendeiro* – UFV. 1995. 199p. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – UFV, Viçosa, 1995.

SOUSA, A. L. L. *A história da extensão universitária*. Campinas: Editora Alínea, 2000.

VIEIRA, S. L. 1968: a reforma que não terminou. *Educação Brasileira*, Brasília, n. 64, v. 32, p. 79-106, jan/jun. 2010.

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

SOBRE AS AUTORAS

MARIA GONTIJO CASTRO é mestre em educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Pedagoga da mesma instituição.

E-mail: mariag.castro@ufv.br

DANIELA ALVES DE ALVES é doutora em sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

E-mail: danielaa.alves@ufv.br

Recebido em 16 de junho de 2015

Aprovado em 1º de fevereiro de 2016