



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

ÉRICA DOS SANTOS

**ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO: UM ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO, NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE**

Mossoró
2019

ÉRICA DOS SANTOS

**ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO: UM ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO, NO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública (PROFIAP), da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Administração Pública.

Orientador: Prof. Napie Galve Araújo Silva
(UFERSA)

Mossoró
2019

ÉRICA DOS SANTOS

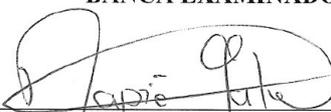
ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO: Um estudo de caso na Universidade Federal Rural do Semi-Árido no Estado do Rio Grande do Norte

Trabalho de Conclusão Final apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Administração Pública.

Orientador: Prof^o Dr. Napie Galve Araújo Silva.

Aprovado em: 16/08/2019

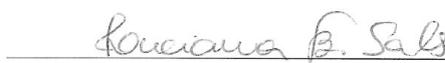
BANCA EXAMINADORA



Prof^o Dr. Napie Galve Araújo Silva
Presidente



Prof^o Dr. Carlos Alano Soares Batista
Membro Examinador



Prof^a Dra. Luciana Batista Sales
Membro Examinador

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei n° 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei n° 9.610/1998. O conteúdo desta obra tomar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

D237e DOS SANTOS, ERICA.
ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO: UM ESTUDO DE CASO
NA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO, NO
ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE / ERICA DOS SANTOS.
- 2019.
73 f. : il.

Orientador: Napie Galve Araújo Silva .
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal
Rural do Semi-árido, Programa de Pós-graduação em
--Selecione um Curso ou Programa--, 2019.

1. Universidade. 2. Ensino. 3. Pesquisa. 4.
Extensão. I. Galve Araújo Silva , Napie ,
orient. II. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

DEDICATÓRIA

A Deus, por sempre estar presente em tudo na minha vida, por ser minha fortaleza. A ele toda gratidão por tudo que sou e por tudo que conquistei até hoje em minha vida.

Ao meu pai (*in memória*), por ser meu maior exemplo de vida, a ele o meu amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

Ao prof. Napie Galve Araújo Silva, pela orientação, competência, profissionalismo e por sempre acreditar em meu potencial. Nosso contato ultrapassou a fronteira entre orientador e orientanda e hoje o tenho como um amigo.

Aos membros da banca examinadora, Prof^a Luciana Batista Sales e Prof. Carlos Alano Soares de Almeida, que tão gentilmente aceitaram participar e colaboraram significativamente com esta dissertação.

Ao prof. Jean Berg Alves da Silva, ao qual tenho imenso respeito. Sou grata pelas palavras de incentivo, pelos conselhos, pela compreensão e por sempre contribuir expressivamente.

À minha família, minha tia Geralda, minha irmã Hallane e meu cunhado Felipe, por sempre torcerem e acreditarem que eu conseguiria alcançar mais esta conquista.

Às minhas amigas Ariane, Alexandra, Danielle, Livia e Letícia, elas foram essenciais durante todo o meu mestrado.

Aos colegas de mestrado Renata, Oskarine, Isaque, Elayne, Raniere e Carlúcio por contribuírem, de forma particular, para a evolução da minha dissertação.

Aos entrevistados, por colaborar com informações para o desenvolvimento desta pesquisa.

Às demais pessoas que diretamente ou indiretamente contribuíram para este trabalho.

RESUMO

O ensino, a pesquisa e a extensão são os pilares de sustentação de uma universidade. Eles têm a garantia constitucional de serem inseparáveis e nenhum deles deve estar sobreposto ao outro em relação ao trato e relevância. Esta pesquisa teve como objetivo analisar o cenário universitário quanto à participação docente em cada um desses pilares na Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Para isso, propôs-se a identificar o quantitativo de docentes executando atividades nos pilares ensino, pesquisa e extensão, para assim esboçar um panorama demonstrando a distribuição dos professores nos pilares universitários; comparar a distribuição dos docentes, no tripé universitário (ensino, a pesquisa e a extensão) por *campus* da IFES; e verificar as perspectivas dos gestores de cada pilar universitário, acerca da participação docente no tripé universitário. Quanto à metodologia, a pesquisa apresenta natureza qualitativa, exploratória descritiva, realizada por meio de estudo de caso com abordagem de triangulação de dados através de observação, análise documental e entrevista semiestruturada, aplicada com os sete principais gestores institucionais responsáveis pela tomada de decisão quanto ao tripé universitário. Os dados referentes à distribuição docente foram tratados por meio do *software Microsoft Excel®* e os dados oriundos das entrevistas foram tratados por meio de análise de conteúdo. Neste, as entrevistas foram transcritas e inseridas no *software Atlas ti 8.4*. Em seguida, foi realizada a codificação de informações de acordo com a abordagem desta pesquisa para serem criadas as redes e finalizado com as análises e discussões. Os resultados mostram que a distribuição docente nos três pilares universitários é desproporcional: tanto a nível geral, quanto por *campus*, verificou-se que o pilar ensino tem o maior quantitativo de docentes, seguidos pelo pilar pesquisa e extensão. Em relação à perspectiva dos gestores acerca da participação docente, eles consideraram que o quantitativo de professores que se dedicam somente ao ensino é alto; satisfatório quando se trata de docentes envolvidos em atividades de pesquisa; e baixo quando se referem a professores dedicados às atividades de extensão. Os gestores apresentaram as dificuldades existentes no cenário atual e, mesmo diante delas, os entrevistados acreditam que essa realidade pode melhorar, ou seja, a pesquisa e a extensão podem ter uma maior adesão de docentes desde que haja investimentos internos e externos.

Palavras-chave: Universidade. Ensino. Pesquisa. Extensão.

ABSTRACT

Teaching, research and extension are the pillars which sustain a university, they are constitutionally guaranteed to be inseparable, and none of them should be superimposed on the other in terms of treatment and relevance. The objective of this research was to analyze the university scenario regarding the teaching participation in the teaching, research and extension pillars at the Federal Rural University of Semi-Arid. For this purpose, it was proposed to identify the number of teachers performing teaching, research and extension activities, in order to sketch an overview showing the distribution of teachers in these three university pillars; compare the distribution of teachers on the university tripod by IFES campus; and to verify the perspectives of the managers of each university pillar about the teaching participation in the university tripod. When it comes to the methodology, the research has a qualitative, exploratory and descriptive nature, conducted through a case study with data triangulation approach through observation, document analysis and semi-structured interview applied with the seven main institutional managers responsible for decision making regarding the University tripod. The data about teaching distribution were processed using the Microsoft Excel® software and the data from the interviews were processed through content analysis. Here, the interviews were transcribed and inserted in the Atlas ti 8.4 software. Then, information was coded according to the approach of this research to create the networks and finalized with the analysis and discourse. The results show that the distribution of the teachers in the three university pillars is disproportionate: both in general and by campuses, it was verified that the teaching pillar has the largest number of teachers, followed by the research and extension pillar. When it comes to the perspective of managers about teacher participation, they considered that the number of teachers who dedicate themselves only to teaching activities is high; satisfactory when it comes to teachers involved in research activities; and low when referring to teacher dedicated to extension activities. The managers presented the existing difficulties in the current scenario and, even facing them, they believe that this reality can change (be improved), that is, the research and the extension activities may have a greater adhesion of teachers as long as there are internal and external investments.

Keywords: University. Teaching. Research. Extension

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Ensino.....	51
Figura 2	- Pesquisa.....	55
Figura 3	- Extensão.....	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Gestores institucionais e respectivos <i>campi</i> de lotação.....	39
Quadro 2	- Questões do roteiro de entrevista.....	42
Quadro 3	- Principais elementos constitutivos do Atlas ti.....	44
Quadro 4	- Distribuição dos docentes em todos os <i>campi</i>	46
Quadro 5	- Distribuição dos docentes por <i>campi</i>	48

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil.
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	- Câmara de Educação Superior
CF/88	- Constituição Federal de 1988 (CF de 5.10.1988)
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSUNI	- Conselho Universitário
CRUB	- Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
FORPROEX	- Fórum de Pró-Reitores da Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
IC	- Iniciação Científica
IFES	- Instituição Federal de Ensino Superior
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	- Ministério da Educação
RUF	- Ranking Universitário Folha
PDI	- Plano de Desenvolvimento Interno
PET	- Programa de Educação Tutorial
PNE	- Plano Nacional de Educação
PROEC	- Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
PROEXT	- Programa de Extensão Universitária
PROGRAD	- Pró-Reitoria de Graduação
PROPPG	- Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PROUNI	- Programa Universidade Para Todos
REUNI	- Restruturação e Expansão das Universidades Federais
SIGAA	- Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

- SESu - Secretaria de Ensino Superior
- SUB - Sistema Universitário Brasileiro
- UFERSA - Universidade Federal Rural do Semi-Árido
- UFPB - Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	13
2	OBJETIVOS.....	17
2.1	Objetivo geral.....	17
2.2	Objetivos específicos.....	17
3	FORMULAÇÃO DO PROBLEMA.....	18
4	REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
4.1	O ensino superior no Brasil.....	19
4.2	A Reforma do Estado e os impactos nas universidades públicas.....	20
4.3	Os pilares universitários.....	22
<i>4.3.1</i>	<i>Ensino.....</i>	<i>23</i>
<i>4.3.2</i>	<i>Pesquisa.....</i>	<i>28</i>
<i>4.3.3</i>	<i>Extensão.....</i>	<i>34</i>
<i>4.3.4</i>	<i>A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.....</i>	<i>36</i>
5	ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	39
5.1	Sujeitos da pesquisa.....	39
5.2	Caracterização da pesquisa e instrumentos de coleta de dados.....	41
5.3	Coleta, codificação e categorização dos dados.....	41
6	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	46
6.1	Identificação do quantitativo dos docentes e esboço dos panoramas gerais de distribuição dos docentes nos <i>campi</i>.....	46
6.2	Comparação de distribuição docente no tripé universitário, por <i>campi</i> da IFES.....	47
6.3	Perspectiva dos gestores acerca da participação docente nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.....	49
<i>6.3.1</i>	<i>Ensino.....</i>	<i>50</i>
<i>6.3.2</i>	<i>Pesquisa.....</i>	<i>54</i>
<i>6.3.3</i>	<i>Extensão.....</i>	<i>57</i>
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
	REFERÊNCIAS.....	64
	APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	72

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

A formação histórica do Estado e da Administração Pública brasileira foi conduzida no decorrer dos anos por três diferentes modelos tradicionais de gestão, sendo eles divididos em: patrimonialista (1500-1930), burocrático (1930-1990) e gerencial (a partir de 1990). Esses modelos retratam um enredo econômico e político com naturezas diferentes de como administrar o bem público e cada um deles apresenta características inerentes ao período histórico governamental em que foi conduzido (SECCHI, 2009).

O modelo patrimonialista é peculiar dos Estados absolutistas e foi inserido no Brasil quando esta nação era colônia de Portugal, sua principal característica é a não distinção clara entre o bem público e o privado (SCHWARTZMAN, 1998). A burocracia tem como expoente o sociólogo e economista Max Weber, e foi implantada no Brasil durante o governo de Getúlio Vargas, destaca-se principalmente por ter o propósito de acabar com o nepotismo e a corrupção presentes no patrimonialismo. Entretanto, a burocracia no Brasil é reconhecida mais por suas disfunções do que pela teoria burocrata weberiana, e dentre as principais disfunções destacam-se o excesso de normas e papeladas, bem como a resistência à mudança e ineficiência, que segundo Bresser Pereira (1996), foi um modelo ineficiente no momento em que o Estado assumiu um número crescente de serviços sociais e econômicos. O terceiro modelo é o gerencial, que surgiu no Brasil com a reforma do aparelho do Estado, com o propósito de melhorar os serviços públicos oferecidos à sociedade, e dentre seus objetivos, dois se destacam: a finalidade de alcançar a eficiência e a eficácia na Administração Pública. Para Matias-Pereira (2013), não houve uma sobreposição exclusiva dos novos modelos em relação aos anteriores, assim, as características de todos os três modelos podem ser visualizadas na administração pública corrente.

Na esfera da Administração Pública, a Constituição Federal - CF/88, no artigo 37, trata da organização do Estado e de cinco princípios norteadores da Administração Pública, tendo a seguinte redação: “A Administração Pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência (...)”. A Administração Direta, representada por órgãos públicos despersonalizados, desempenha suas atividades de forma hierarquizada. A Administração Indireta é composta por entidades personalizadas, sem subordinação e hierarquia em relação à Administração Direta, e são constituídas pelas fundações públicas, as sociedades de economia mista, as empresas públicas e as autarquias.

Dentro da estrutura da Administração Pública Indireta, as universidades são instituições de ensino superior, com atribuições de formação científica e especialização profissional. Elas são classificadas como autarquia e tem a incumbência de desenvolver e reproduzir ciência, bem como formar indivíduos que contribuam para o progresso social. Estas instituições logram de independência didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e, sobretudo, obedecem ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, garantido no Art. 207 da Lei Maior e expressa na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 –, que revogou a Lei nº 4.024/61. Essa lei regulamenta o sistema educacional e o seu artigo 3º reafirma os princípios constitucionais norteadores da educação.

Por conseguinte, a atividade fim das universidades é desempenhada pelos docentes e está diretamente relacionada à execução dos três pilares universitários: ensino, pesquisa e extensão. Esses pilares são analisados neste estudo com um olhar direcionado aos ditames do modelo da Administração Pública Gerencial, de forma a compreender que o Estado tem entre os seus propósitos o de atender os anseios sociais, e para isso, é relevante ter o compromisso de zelar pelos princípios administrativos, os quais requerem do Estado uma boa administração, seja no âmbito interno, o qual insere os profissionais institucionais, seja no ambiente externo, perante a sociedade.

Entretanto, quantificar o que seria um cenário ideal quanto à distribuição docente nas atividades de ensino, pesquisa e extensão na universidade de forma que o princípio da indissociabilidade seja levado em consideração, chega a ser abstrato, visto que não há indicadores aplicáveis para mensurar essa realidade. Quanto às legislações, somente o pilar ensino está consolidado, ou seja, não há normas federais gerais em execução que abordem como a pesquisa e a extensão devem ser planejadas, executadas e acompanhadas pela universidade, então, fica a critério desta elaborar normativas que tratem sobre tema.

Segundo Schwartzman (1996), as universidades disponibilizam dados gerais institucionais, entretanto, a qualidade dos dados é precária e os indicadores existentes não são claramente definidos, impossibilitando comparações entre instituições e até mesmo na mesma instituição ao longo do tempo. Assim, a principal dificuldade é a ausência de um conjunto de dados e informações expressivas que evidencie as universidades em suas várias perspectivas. Esse autor também descreve que não há indicadores nem em nível do Ministério da Educação (MEC), ou Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) ou Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil (ANDIFES)

que retratem a evolução universitária, ao contrário, as informações coletadas se fazem sem um modelo teórico explícito que apontem as variáveis relevantes para análise.

Os dados existentes não são utilizados para distribuição de recursos, a não ser muito precariamente, não são significativos para fins de avaliação e nem são publicados de forma compreensível para a comunidade não universitária. Mesmo diante da ausência de indicadores internos para avaliar os pilares acadêmicos, existem indicadores gerais, externos à universidade, os quais são fundamentados em opiniões ou estatísticas gerais e que podem eventualmente ser convertidos em indicadores de desempenho. Dentre eles, destacam-se dois indicadores nacionais: o da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES) e o Ranking Universitário Folha (RUF).

O indicador da CAPES avalia a pós-graduação pontuando os cursos de acordo com os critérios exigidos para que eles funcionem, e o conceito atribuído pela CAPES indica a qualidade dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Este indicador avalia itens como publicação dos discentes e docentes, tempo de permanência nos cursos, estrutura física, dentre outros. Já o RUF é uma avaliação que ocorre anualmente desde 2012, realizada pela Folha de São Paulo, sendo representada por um ranking de universidades públicas e privadas e cursos, a partir de cinco indicadores: pesquisa, internacionalização, inovação, ensino e mercado. Os dados que integram os indicadores de avaliação do RUF são coletados pela Folha nas bases do Censo da Educação Superior do Inep – Ministério da Educação (MEC), Enade, *Scielo*, *Web of Science*, Inpi, Capes, CNPq, fundações estaduais de fomento à ciência e em duas pesquisas anuais feitas pelo Datafolha (Ranking Universitário Folha, 2018).

Outra realidade na qual está inserida a educação superior refere-se às relações em torno dos pilares acadêmicos. Segundo Moita e Andrade (2005), essas relações são sempre tema de debates, e por sua vez, levam em consideração as relações duais em torno dos pilares acadêmicos e podem ser vistas de três formas: primeiro, a articulação entre o ensino e a extensão, a qual aponta para uma formação direcionada aos problemas sociais contemporâneos, mas carece da pesquisa, responsável pela produção do conhecimento científico. Segundo, quando se observa a associação do ensino e pesquisa, destacam-se frentes como tecnologia, por exemplo, mas há o risco de perder a compreensão ético-político-social quando se pensa na sociedade, que é a destinatária final do saber científico. Finalmente e com pouca frequência, há um olhar para a articulação entre extensão e pesquisa que exclui o ensino, mas esse direcionamento faz perder a dimensão formativa que dá sentido à universidade. Assim, mesmo que sejam respeitadas essas articulações duais, o que se defende é o princípio da indissociabilidade que, se posto em prática, impede os reducionismos que são

visualizados na prática universitária: ou se ressalta a produção do novo saber, ou a intervenção nos processos sociais, ou ainda a transmissão de conhecimentos na formação profissional.

Segundo Sleutjes (1999), não é fácil realizar uma articulação entre ensino, pesquisa e extensão, pois ela exige, principalmente, equilíbrio e estabilidade, algo difícil devido ao período em que as mudanças são constantes. Entretanto, não se exclui a necessidade pela busca de articulação que pode ser materializada em áreas determinadas do conhecimento, não pela universidade como um todo, mas por meio de grupos de trabalho que ensinam, pesquisam e disseminam conhecimentos e que devem se organizar para exercer esta conexão da forma que lhes for mais conveniente. O importante é que os resultados atingidos sejam expressivos para a área, para a instituição e para a sociedade. Para Moita e Andrade (2005), a indissociabilidade é um princípio orientador de qualidade da produção na universidade, pois reconhece a necessidade da tridimensionalidade do fazer universitário.

Considerando o exposto, a presente pesquisa abordou o tema: “Ensino, Pesquisa, Extensão: Um estudo de caso na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), no Estado do Rio Grande do Norte”. Neste estudo, pretendeu-se analisar o cenário universitário quanto à participação docente nos pilares ensino, pesquisa e extensão, observando se há igualdade quantitativa na distribuição dos docentes neste tripé universitário, por meio da identificação do quantitativo de professores executando atividades nos pilares ensino, pesquisa e extensão na UFERSA, e com esses dados verificar a perspectiva dos gestores quanto à participação dos docentes nestas três áreas. Diante da carência de indicadores institucionais e de legislações que tratem especificamente do índice de comprometimento do educador universitário, principalmente no que se refere à pesquisa e a extensão, este trabalho justifica-se por provocar debates acerca da temática entre os envolvidos nesta pesquisa, entre instituições de ensino superior e a sociedade.

Os resultados desta pesquisa poderão contribuir para o aprofundamento do tema que trata da relação docente diante do desempenho em atividades em ensino, pesquisa e extensão de forma concomitante com os três pilares; dual no qual está relacionado ao empenho de atividades de ensino e pesquisa ou ensino e extensão; ou individual quando o docente desenvolve somente atividades de pesquisa dentro de uma universidade pública federal. Além disso, os resultados também podem servir como embasamento para o desenvolvimento de estratégias gerenciais que visem aumentar o índice de envolvimento dos docentes em mais atividades de extensão e pesquisa.

A relevância teórica desta pesquisa respalda-se na importância de estudar o ambiente universitário com a intenção de entender os motivos de existir docentes que não executam atividades em ensino, pesquisa e extensão simultaneamente, mesmo sabendo que há a prerrogativa constitucional da indissociabilidade do tripé universitário. Entretanto, sabe-se que há ausência de legislações que tratem da execução de ações de pesquisa e extensão da mesma forma que existem quanto à execução das atividades de ensino. Também é relevante mencionar que há poucas pesquisas desenvolvidas no Brasil que tratem especificamente desta temática.

2 OBJETIVOS

Os objetivos geral e específicos da pesquisa são delineados a seguir:

2.1 Objetivo geral

Analisar o cenário universitário quanto à participação docente nos pilares ensino, pesquisa e extensão.

2.2 Objetivos específicos

- Identificar o quantitativo de docentes que executam atividades nos pilares ensino, pesquisa e extensão, para esboçar um panorama que demonstre a distribuição dos professores nos três pilares universitários;
- Comparar a distribuição dos docentes, no tripé universitário, por *campus* da IFES;
- Verificar as perspectivas dos gestores acerca da participação docente no ensino, na pesquisa e na extensão.

3 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

No ambiente institucional universitário, o docente, assim como os demais profissionais que representam a Administração Pública, tem entre suas responsabilidades o dever de zelar pelos princípios administrativos como também devem ter o compromisso de obedecer às normas que norteiam o bom desenvolvimento das atividades funcionais. Dentro do âmbito interno institucional, o docente, ao candidatar-se a uma vaga em uma universidade, concorda em desempenhar as atribuições descritas nas legislações que trate da docência universitária e as do próprio edital de contratação. Ao visualizar os editais publicados pela Ufersa que tratam da contratação de docentes, observa-se que, comumente, há a descrição das atividades laborais que estão relacionadas ao compromisso profissional de dedicar-se ao exercício das atividades de ensino, pesquisa e extensão que, indissociáveis, visam à aprendizagem, à produção do conhecimento, à ampliação e transmissão do saber e da cultura.

A problemática deste estudo está relacionada a verificar se os docentes estão distribuídos proporcionalmente no tripé ensino, pesquisa e extensão dentro da universidade e quais as perspectivas dos gestores quanto a este cenário. A premissa que serve de motivação para a presente pesquisa reside na convicção de que um cenário universitário que atenda a indissociabilidade deve ter docente dedicando-se a atividades de ensino, pesquisa e extensão e que as ações de gestão devam ser elaboradas de forma a atender a este princípio constitucional. Dessa forma, esta pesquisa procurou analisar o cenário universitário quanto à participação docente nos pilares ensino, pesquisa e extensão.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 O ensino superior no Brasil

No Brasil, o ensino superior iniciou-se com a vinda da corte portuguesa no Brasil, após 308 anos do descobrimento, ou seja, surgiu lentamente, se comparado a outros países do continente da América do Sul. Com o passar do tempo, o ensino superior teve como principal barreira para a inovação dos setores a presença da burocracia governamental, pois, esta promoveu um espírito anticientífico e um pavor a coisas práticas. Esses fatos favoreceram a eclosão de um infundado humanismo e eruditismo ornamental (GUERRA, 2011).

A evolução do ensino superior perpassou por muitos fatos significativos. Um deles foi a reforma de 1968, a qual teve como razões norteadoras o controle político das universidades públicas brasileiras e a formação de mão de obra para a economia. Outro fato marcante foi a publicação da Lei 5.540/68, que favoreceu as mudanças organizacionais das universidades brasileiras e proporcionou o aumento das matrículas em instituições de ensino superior, principalmente em estabelecimentos privados, possibilitando a expansão da interferência dos pensamentos “revolucionários” na educação superior.

A reforma de 1968 não só declarou autonomia didática-científica e econômica das universidades públicas como também contribuiu para uma maior interação ensino-pesquisa, elevando o quantitativo de programas de extensão, atividades desportivas, cívicas e culturais, viabilizando a “ocupação” do corpo discente. Antunes et al. (2011) frisam que as instituições de ensino superior sempre tiveram intervenções indireta ou diretamente do governo no seu cursar, porém, o Regime Militar intercedeu de maneira relevante e a reforma militar veio propiciar ao governo meios mais eficientes para um controle de qualquer movimento oposto ao regime em execução.

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) em seu art. 207 afirma que as “as universidades gozam de autonomia didática científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial” menciona também que “obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Porém, a universidade deverá respeitar o que descreve o artigo 206 da Carta Magna, que dispõe sobre os princípios educacionais e traça um quadro geral e os limites que a autonomia deve respeitar. Outro instrumento legal relevante no contexto educacional é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96. Ela aborda temas relacionados aos recursos financeiros e formação dos profissionais da educação, ratifica o direito constitucional à educação e define as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Essa lei divide a educação

brasileira em dois níveis: a educação básica e a superior. O ensino superior é de competência da União, que, por sua vez, autoriza e fiscaliza as instituições privadas de ensino superior, mas não restringe que a educação superior seja ofertada pelos Estados e Municípios, desde que estes atendam os níveis pelos quais é responsável em sua totalidade.

4.2 A reforma do Estado e os impactos nas universidades públicas

Para Mancebo et al (2006), o modelo de acumulação flexível em vigor no Brasil exigiu reformas ao Estado e isso proporcionou a transferência das funções específicas do setor de serviços para o mercado. Foi atribuída ao Estado a culpa das dificuldades das sociedades contemporâneas e a responsabilidade pela desestabilização e perturbação do mercado por gerar iniciativas que provocava desperdício de recursos, pela ineficiência e pelo privilégio oposto ao setor privado, que se apresentava eficiente e com qualidade, ocultando, dessa forma, a crise do sistema capitalista. Então, o modelo de acumulação exigiu reformas do Estado, fazendo com que este deixe de ser interventor para ser gestor. Consequentemente, são repassadas as funções específicas do setor de serviços para o mercado e a privatização é realizada como uma maneira de eliminar as dificuldades que prejudicam a economia, assim, a concepção das relações entre os setores privado e público foi substancialmente modificada.

É neste cenário de crise global, vivenciada pelos Estados modernos desde os anos 70, que no ano de 1995 ocorre a reforma do Estado, conhecida como reforma gerencial do Estado Brasileiro. Assim, foi desenvolvido e publicado o Plano Diretor da Reforma do Estado Brasileiro (PDRE), de autoria de Luís Carlos Bresser Pereira, ministro do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) durante o primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso, o qual veio contribuir para traçar os principais elementos do Novo Estado Brasileiro, que buscava a adaptação da administração nacional a critérios da então moderna administração gerencial (LIMA, 2014).

Paes de Paula (2005) descreve que os principais objetivos da Administração Pública Gerencial dentro do Plano Diretor seria melhorar as decisões estratégicas da burocracia e do governo, promovendo o adequado funcionamento do mercado; garantindo a propriedade e contrato; proporcionando a autonomia e a capacitação gerencial do administrador público; e garantindo a democracia mediante a prestação de serviços públicos orientados para o cidadão-cliente e controlados pela sociedade. Nesse contexto, Bresser Pereira (1997) descreve que o Estado é um meio necessário para o êxito dos direitos positivos sociais e ao apresentar a Reforma do Estado descreve quatro principais problemas correlatos, sendo eles: a delimitação do tamanho do Estado (relacionadas à privatização, publicização e terceirização); a

redefinição da função regulamentadora do Estado (refere-se a financeiros, estratégico e administrativo; a recuperação da governança; e o aumento da governabilidade (este ponto objetiva buscar legitimar o governo frente à sociedade e adequar as instituições para a consecução do interesse público)).

Diante dessas mudanças, a educação passa a ser vista nas reformas educativas como um sistema que deve ser diversificado e flexível para haver aumento da competitividade e contenção dos gastos públicos. Essa flexibilização torna-se relevante com a disseminação do consenso referente à ineficiência e ineficácia dos serviços públicos em geral e nas universidades públicas traz impactos consideráveis, pois estimula o pensamento de que é interessante a presença de diversificação das fontes de financiamento por intermédio do setor privado e o fortalecimento da expansão do ensino superior privado, por intermédio da liberalização dos serviços educacionais (MANCEBO et al., 2006). Com pensamento semelhante, Dourado (2007) complementa que as mudanças de ordem jurídico-institucional e a reforma do Estado tiveram como resultado os novos modelos de gestão na esfera pública, ao inserir as noções de eficiência, racionalidade e produtividade, inerentes ao pensamento capitalista, o que influenciou incisivamente a formulação da política educacional brasileira na década de 1990.

A reforma do Estado trouxe para a administração pública os ideais gerenciais de eficiência e eficácia, além da tentativa de evitar as disfunções provindas da Administração burocrática. Para Cardoso (1999), reformar o Estado tinha o sentido de deixar de lado a visão de um Estado assistencialista e paternalista. Na educação, o gerencialismo provindo da reforma do Estado muda esta realidade por exigir que a produção de bens e serviços seja transferida para a sociedade e à iniciativa privada, pois há o entendimento de que a instituição privada desempenha essas atividades de forma eficiente e com menor custo para o consumidor. Dessa forma, seria sanada a deficiência de vagas para nível superior, uma vez que as universidades públicas não tinham como oferecer vagas suficientes para atender a demanda de alunos querendo ingressar nos cursos superiores.

Esse cenário reduziu consideravelmente o processo de expansão das universidades públicas, principalmente as federais, e foi com essa mudança que houve o incentivo para que as instituições privadas, e em menor proporção as instituições estaduais, fossem expandidas. Essa política foi adotada durante os oito anos de gestão do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), evidenciando-se a proposta formulada pelo MEC voltada para o Plano Nacional de Educação apresentada no ano de 1997. Diante da limitação de expansão das universidades federais, é no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva que os

investimentos nas universidades são retomados, com a expansão de vagas, a criação de novas instituições e a criação de novos *campi* no âmbito do Programa de Restruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Entretanto, houve continuidade ao incentivo a elevação de vagas no setor privado e de instituições recebendo alento adicional por meio do Programa Universidade para todos (PROUNI) (SAVIANI, 2010).

A evolução da educação brasileira não foi planejada. Teixeira (2000), Giles (1999) e Piletti (2003) expõem que a ausência desse planejamento proporcionou limitações em sua expansão e na qualificação no atendimento pleno da população. Segundo eles, persistem na atualidade as consequências das constantes reformas educacionais e de leis sobre as atribuições à educação pública e ao ensino superior. Souza (1996) faz uma reflexão do contexto do ensino superior no Brasil. Ele relata que no decorrer dos anos, na educação, buscou-se modernizar e democratizar os cursos superiores e obteve-se um maior controle governamental sobre o aparelho escolar. Entretanto, acredita-se que a “verdadeira universidade brasileira” ainda está em construção, pois convivemos em uma sociedade onde o ensino superior esforça-se para superar o atraso, e sabe-se que a política educacional de um país não pode ser estabelecida somente de acordo com indicadores do mercado econômico e de trabalho do setor produtivo. É necessário ser eficiente para guiar a educação de pessoas aptas para atuar nesses ambientes em permanente postura de crítica e constante disposição para a transformação.

Dessa forma, a universidade brasileira a ser pensada, deve estar organizadamente atrelada a projetos sociais concretos, sem deixar de lado a sua autonomia e independência, sem abrir mão das suas finalidades básicas de ensino, pesquisa (pura, aplicada e tecnológica) e considerando seu ambiente político de construção e discussão dos princípios de uma sociedade livre, independente e democrática (SOUZA, 1996).

4.3 Os pilares universitários

No âmbito da educação superior, a missão da universidade é produzir conhecimento e torná-lo acessível. Esse conhecimento deve colaborar para a solução de problemas sociais reduzindo as limitações impostas pela realidade e direcionar a sociedade de forma a justificar a existência do ensino superior. Já a pesquisa, cumpre na educação superior a missão de capacitar cidadãos que venham a contribuir para o progresso das condições de vida da sociedade. Então, se após passar pela vida acadêmica, o discente não estiver capacitado para desempenhar a profissão a qual se dedicou a aprender, a universidade não terá cumprido um de seus principais papéis. E por fim, e não menos importante, a extensão também está

presente na missão da universidade. Esse pilar vem a ser desenvolvido da realização do ensino e pesquisa (BOTOMÉ, 1996).

O artigo 52 da LDB menciona que as universidades são instituições pluridisciplinares, que formam quadro de profissionais de nível superior, pesquisa, extensão, de domínio e cultivo do saber humano. Elas são caracterizadas por desenvolver produção intelectual institucionalizada, mediante estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional, composta no mínimo por um terço do corpo docente, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, como também um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Os três pilares de sustentação da universidade não devem ser vistos como mera junção de três ações na formação dos cursos superiores, visto que há a garantia de serem inseparáveis e nenhum deles deve estar sobreposto ao outro em relação ao trato e relevância – o contrário implica em descumprimento de dispositivo constitucional. Cada pilar existe por si só, sendo independente em suas funções, mas estão também interligados e são indissociados, em prol da universidade. A noção da junção tem a intenção de desenvolvimento das atividades articuladas entre si, fazendo-se presentes como práticas pedagógicas, sejam como atividades de origem e/ou fim (SAMPAIO; FREITAS, 2010).

Sleutjes (1999) afirma que o ensino, a pesquisa e a extensão se iniciam naturalmente na atuação dos educadores verdadeiramente vocacionados e devidamente apoiados para exercerem sua opção de vida e trabalho. Nesta conjuntura, é significativo que os gestores possibilitem que os grupos já existentes se organizem, ultrapassem o caos da desesperança e construam pequenas ilhas de competências, que, unidas, se transformarão na universidade de pesquisa. É salutar que os gestores universitários se dediquem a proporcionar ao grupo de professores em desenvolvimento condições necessárias para o crescimento, quando o potencial realmente existe, como também é relevante deliberar em conjunto, com os docentes interessados, qual é a estrutura mais adequada e possível de ser construída, para que assim, essa articulação de fato exista, funcione e tenha uma direção que traga resultados efetivos para a sociedade. Portanto, qualquer que seja a direção a ser tomada, refletir sobre ensino, pesquisa e extensão é uma dinâmica de maturidade intelectual para as universidades.

4.3.1 Ensino

A educação é uma ferramenta de elevada isonomia, pois pressupõe-se que uma sociedade tenderá a ser mais justa e democrática se estiver fundamentada em educação de

qualidade para todos. Nesta perspectiva, constata-se como é incoerente o fato de a educação superior não ter acompanhado o processo de transformações sociopolíticas e econômicas que requerem alterações em sua forma de gestão (BARBALHO, 2007). Existe a necessidade premente de aumentar-se a oferta de educação superior nos países em desenvolvimento, sob pena de dificultar ainda mais que essas nações façam parte da economia mundial desenvolvida baseada no conhecimento (MARTINS, 2003; CABRAL NETO; 2007, BARBALHO, 2007). Durkheim (1972) descreve a educação como meio regulamentador e promotor da socialização, a qual o cidadão estaria destinado, apresentando-se, dessa forma, com uma função coletiva de adaptação social. Entretanto, a forma que as universidades federais foram estruturadas permitiu que elas se tornassem retardatárias em relação aos avanços em política de ensino, sistemas organizacionais, estratégias de ação e flexibilidade.

Então, mesmo sendo inquestionável que a qualificação do ensino superior é fundamental para o desenvolvimento do país, há muitas dificuldades para implantação de reformas e mudanças significativas (CHAUÍ, 2003). Retardar a mudança e a execução de inovações nas universidades federais significa permanecer no passado, afastando-as de padrões de funcionalidade que proporcionem a legitimidade e identificações capazes de justificá-las como públicas e de qualidade perante a sociedade que, afinal, as mantém (VIEIRA; VIEIRA, 2004).

Castro (2004) descreve que, historicamente, o conhecimento científico era uma forma privilegiada de conhecimento devido à importância adquirida para a vida das sociedades contemporâneas. Santos (2004) complementa dizendo que as formas privilegiadas de conhecimento sempre foram objetos de debate sobre sua natureza, potencialidades, limites e sua contribuição para o bem-estar social. Entretanto, o pilar ensino deve ser planejado com harmonia junto aos pilares pesquisa e extensão, mas muitas universidades focam seus esforços demasiadamente no ensino, deixando em segundo plano a pesquisa e a extensão, e em algumas instituições a extensão é exercida na medida exata da obrigatoriedade legal.

Dentro do cenário do ensino superior brasileiro, Martins (2000) descreve que um dos desafios é estabelecer uma política em que existam ações, as quais tenham como alvo o conjunto das instituições do sistema de ensino a ser enfrentado em sua totalidade. Ou seja, é relevante desenvolver mecanismos reais que qualifiquem academicamente o sistema como um todo. A política educacional desenvolvida a partir de 1995 instituiu condições favoráveis para a diversificação institucional do ensino superior, e estabeleceu mecanismos capazes de orientar um novo processo de expansão pautado pela qualidade acadêmica. Neste cenário, é

perceptível a formulação de planos gerais e integrados para englobar um conjunto de medidas estratégicas direcionadas ao sistema de ensino como um todo.

O histórico de como o ensino superior evoluiu no Brasil contribui de certa forma para que o docente universitário tenha o perfil de dedicar-se, inicialmente, mais ao ensino do que à pesquisa e à extensão. Segundo Masetto (1998), até a década de 1970, eram exigidos do candidato a professor de ensino superior praticamente somente o título de bacharel e o exercício competente de sua profissão, baseado no princípio de “quem sabe, sabe ensinar”. Para Libâneo (2004), o processo de construção de conhecimento do docente é permanente e é provável que seja o caminho por meio do qual poderá mostrar aos discentes a necessidade de atualização contínua. O cenário globalizado, além de exigir cada ainda vez desses profissionais essa atualização contínua, também abre um leque de oportunidades aliadas à revolução das tecnologias de informação, o que requer do professor universitário o desenvolvimento de habilidades além de lecionar, pois ele deve também ser pesquisador e, com isso, demonstrar aos seus alunos o interesse em sempre aprender e, simultaneamente, à vontade em ensinar num processo dinâmico.

Nesse contexto, o educador ao ensinar além do objetivo de formar estudantes, tem o compromisso de capacitar o estudante para o uso prático, seja para o desenvolvimento de habilidade e competência profissionais ou não, pois o ensino é deliberativo e dirigido, diferenciando-se das informações adquiridas espontaneamente (KOURGANOFF, 1990). O docente, ao ingressar na universidade, aprende a ser educador mediante o processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou seguindo a rotina dos demais professores institucionais (BENEDITO; FERRER; FERRERES, 1995). Essa ambientação inicial ao ser contratado, de certa forma, pode contribuir para que o professor dedique seus primeiros anos na universidade ao ensino, e com o tempo, passe a desenvolver projetos de pesquisa e extensão.

Dentre os estudos realizados sobre ensino, um de destaque é o do psicólogo e educador Dewey (1980). Ele iniciou o processo de reflexão na formação dos alunos defendendo que há três atitudes para o processo de ensino e aprendizagem ocorrerem: a “abertura da mente”, que equivale a estar alerta para novas interpretações de conhecimentos já prontos, de forma a aceitar a incerteza e sempre problematizar os conteúdos; a “responsabilização”, a qual requer o comprometimento pessoal de refletir sobre as consequências de cada resposta à situação vivenciada e sobre as possíveis direções de cada escolha realizada nos campos pessoal, acadêmico e político-social; e ainda, a

“reconfiguração”, que é a ação que provém das anteriores. Nela acontece a reorganização dos conceitos, valores, crenças e atitudes (pessoais, profissionais, sociais e políticas).

Quanto à legislação que trata da regulamentação do tripé universitário, o pilar ensino destaca-se por ter determinação legal quanto à carga horária a ser cumprida. A LDB em seu artigo 57 institui que o docente das instituições de educação superior fica obrigado ao mínimo oito horas semanais de aulas. Esse dispositivo é autoaplicável e deve ser implementado nas universidades, independentemente de sua explícita inclusão no texto do estatuto ou regimento geral. Entretanto, o mesmo não acontece quando se trata da prescrição de dedicação mínima de carga horária para a pesquisa e extensão.

Sobre essa temática, no âmbito da UFERSA, recentemente foi publicada a Resolução CONSEPE/UFERSA nº 01/2019 que dispõe sobre o regime de trabalho e distribuição de carga horária de professor do magistério superior. Em seu artigo 10, há a descrição das cargas horárias mínima e máxima a serem despendidas efetivamente em sala de aula, que variam de oito a vinte horas semanais, a depender do regime de contratação do docente. O docente contratado com regime de vinte horas deve dedicar entre oito a doze horas aulas semanais. Já o docente com regime de quarenta horas (com ou sem dedicação exclusiva) deve dedicar o mínimo de oito e máximo de vinte horas-aula semanais. O § 2 desta resolução também determina que oito horas-aula semanal deverá ser destinada ao ensino de graduação.

A mesma resolução, no artigo 11, determina que a integralização de carga horária docente deva ser dedicada a atividades de ensino e complementada com atividades de ensino, de pesquisa e/ou extensão e/ou gestão institucional. Entretanto, o docente que não complementar sua carga horária com ações de ensino ou de pesquisa, ou de gestão institucional, deverá dedicar-se o mínimo de doze horas-aula semanais até o limite de vinte horas-aula semanais.

Esta resolução descreve que o docente inserido no regime de quarenta horas que não integralizar a sua carga horária com outras ações de ensino, pesquisa, extensão ou gestão deve cumprir o total de doze até o limite de vinte horas-aula semanais e determina que as atividades desempenhadas além da carga horária destinada ao ensino devem ser registradas no plano de trabalho individual de atividade docente, inserida no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA). Quando comparada às resoluções de outras universidades que tratam desta temática, observa-se que essas normas, em sua maioria, são bem semelhantes, ou seja, há uma obrigatoriedade legal para dedicação a atividades de ensino, entretanto, o mesmo não ocorre para a pesquisa e extensão.

Outra legislação interna da UFERSA é a Resolução CONSUNI/UFERSA nº 010/2014, que trata do sistema de acompanhamento das atividades docentes, que de forma semelhante à Resolução CONSEPE/UFERSA nº 01/2019, permite que o docente venha a obter progressão na carreira mediante atividades de ensino e participações em ações que não necessariamente tem a integração da extensão e pesquisa. Contudo, no momento em que o professor atinge o topo de progressão de carreira, essa resolução passa a não ser inserida em sua vida laboral, o que não ocorre com a Resolução CONSEPE/UFERSA nº 01/2019, pois essa passa a ser aplicável por todo o período laboral, até que outra norma a torne sem efeito.

Observando por outra perspectiva, é relevante mencionar que, no âmbito do ensino universitário, também são desenvolvidas ações que requerem do docente uma participação além da sala de aula. Algumas dessas ações são supervisionar: ações direcionadas a reduzir o índice de evasão acadêmica; atividades de *mentoring*; ações de residência pedagógica; programa de educação tutorial (PET), dentre outras.

A evasão no ensino superior refere-se ao percentual de alunos que abandonaram os estudos universitários em determinado período, desligando-se de qualquer sistema educacional (LOBO, 2012). Holanda (2007) expõe que os índices de evasão se caracterizam como fonte de preocupação para as IES, seja pública ou privada, e que ela vem se impondo como realidade mais presente no âmbito da graduação. Em relação à ação *mentoring*, Bellodi (2007) descreve que é uma atividade de assistência e recepção aos ingressantes (calouros), tutorada por docentes e favorece o acolhimento e a adaptação do aluno no contexto universitário. Quanto ao programa de residência pedagógica, sua finalidade é induzir o aperfeiçoamento da formação de educadores nos cursos de licenciaturas e compreende que a formação de docentes nos cursos de licenciatura deve proporcionar aos seus egressos habilidades e competências que lhes possibilitem executar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica (CAPES, 2018). Já o PET é um programa do governo federal desenvolvido por grupos de alunos que recebem bolsas e são orientados por um docente que tem o objetivo de incentivar as atividades de ensino, pesquisa e extensão universitários na graduação, norteados pelo princípio da indissociabilidade entre esses três pilares de sustentação da universidade e da educação tutorial (MEC, 2018).

Essa ação de ensino vem a corroborar com a consciência de que a atividade do docente no pilar ensino vai além de repassar conhecimento e de habilitar o aluno em uma profissão: o educador tem a missão também de auxiliar na construção de sua autonomia, a qual está atrelada à condição de plenitude do discente como pessoa e como profissional. O professor universitário passa a ter o compromisso de desenvolver essa autonomia junto aos alunos nos

aspectos intelectual, emocional, social, profissional, cultural e político. Tal compromisso com as ações pedagógicas vai além de treinar mentes e transmitir conteúdo, devendo atender às necessidades do indivíduo, da sociedade e da humanidade, ou seja, espera-se do educador dimensões maiores do que a habilidade técnica das competências profissionais (PEREIRA, 2014).

4.3.2 Pesquisa

Da mesma forma que o ensino, a pesquisa requer a presença do professor junto ao aluno, pois há a necessidade de este ser acompanhado nas atividades de pesquisa. Nervo e Ferreira (2015) descreve que na relação entre docente e discente de haver um olhar científico e indagador, além de também despertar o potencial humano, considerando a complexidade do processo de aprendizagem. Pode-se falar que a pesquisa é resultado do amadurecimento do ensino e o aprofundamento do conhecimento já existente, provindo da busca por soluções, do gosto pela investigação, pela descoberta. Esta atividade pode ser visualizada como um exercício de maturidade científico-cultural. Segundo Sleutjes (1999), pesquisar é fazer parte de um universo qualitativo, de constante transformação e valorizado pelos novos conhecimentos que vão sendo adicionados ao longo desse processo. Assim, a pesquisa é a atividade que sustenta o ensino universitário, ou seja, não há universidade sem pesquisa.

A atividade de pesquisa é condição fundamental para a excelência da atividade docente e as instituições que estimulam os professores a pesquisarem possuem um ganho em qualidade maior do que as que não incentivam (COELHO, 1986). É preciso romper com a ideia de que somente oferecer os conhecimentos científicos é suficiente. O docente constantemente precisa levar seu aluno à investigação, criando e recriando as situações de aprendizagem (CERONI; CASTANHEIRA, 2012). As atividades de pesquisa são indispensáveis aos educadores universitários. Sem elas, os docentes seriam meros repassadores de informações livrescas, que, com a expansão das fronteiras do conhecimento, se tornam obsoletas e inúteis rapidamente.

Deste modo, mesmo que as atividades de pesquisas não demandem benefícios imediatos e diretos aos cidadãos, elas são essenciais para o bom desempenho de sua função privativa de ensino (JANKEVICIUS, 1995). Brandt e Larocca (2009, p.149) pontuam que a ação de pesquisar:

(...) implica um processo de aprendizagem intenso e criativo. A esse respeito é necessário lembrar que, para muitos mestrados, a pós-graduação representa o primeiro contato com as exigências próprias da pesquisa científica. Não se ignora que em nossa realidade, a escolaridade de grande

parte dos alunos é pautada pela mera transmissão/reprodução de conhecimentos e que muitos estudantes chegam à pós-graduação inibidos quanto às suas possibilidades criativas. Some-se a isso o fato de que a iniciação científica (IC), em nosso País, é ainda precária, com um número de bolsas insuficientes, alunos trabalhadores, docentes de ensino superior desinteressados pela pesquisa, entre outros problemas. Tudo isso faz com que a grande maioria dos mestrandos tome contato com a pesquisa científica e suas exigências pela primeira ou, no máximo, segunda vez, de modo que o processo de aprender a produzir conhecimentos, neste contexto, nem sempre é tranquilo. Emerge daí a premência em criar um intenso e eficiente processo de problematização e aprendizagem da pesquisa propriamente dita. (...) Esse diferencial fica bem claro nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em que se coloca “a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor conhecimentos e mobilizá-los para a ação como compreender o processo de construção de conhecimento”. Isso implica que a pesquisa seja diferenciada: no sentido de investigação da própria prática, princípio educativo, e no sentido de produção de conhecimento novo, princípio científico.

Na graduação, a pesquisa é materializada em forma de trabalhos de conclusão de curso e por meio de projetos de iniciação científica desenvolvidos durante o curso, geralmente subsidiada por órgãos financiadores voltados ao fomento da pesquisa científica e tecnológica e à formação de recursos humanos para a pesquisa nacional (FARIAS, 2010). Os trabalhos de conclusão de curso são uma forma de combinar ensino e pesquisa. Obrigatórios nas universidades para a obtenção de grau, essa metodologia é vista como positiva para a construção do conhecimento do discente, como evidenciam Pessoa Júnior e Lima (2015), ao declararem que o trabalho de conclusão de curso (TCC) consegue construir uma relação entre os aspectos da pesquisa e do ensino, apresentando-se como uma maneira de auxiliar na aprendizagem do aluno e no trabalho docente, conseqüentemente estimulando essas atividades.

Na pós-graduação, a exigência de elevado desempenho do pesquisador é maior que na graduação. Segundo Guimarães e Humann (1995), os programas de pós-graduação *stricto sensu* têm a finalidade de capacitar profissionais para exercer o magistério e a atividade de pesquisa e concentram a maior parte das investigações científicas e tecnológicas desenvolvidas no Brasil desde a década de 1990. Ao ofertar uma ampla área para o desempenho intelectual e ser considerada geradora de produção de excelência, a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil tem evoluído e conquistado resultados que fazem o país subir nos *rankings* mundiais.

Essa conjuntura, segundo Giannetti (2010), é comprovada, dentre outros indicadores, pela 13ª posição mundial de artigos publicados na base de dados *Web of Science*. A pesquisa brasileira tem sido destaque em editoriais e em estudos publicados e debatidos em revistas, fóruns e organismos internacionais, legitimando a pesquisa de forma a mostrar-se reconhecida

tanto em âmbito nacional como internacional. Para Santos e Azevedo (2009) esse reconhecimento é consequência da seriedade que as políticas públicas para a pós-graduação *stricto sensu* trilharam em relação às atividades relacionadas para essa área, repercutindo em sua expansão contínua e qualificada nos últimos anos.

A pós-graduação é responsável pela maior parte das publicações universitárias. Nela, há a construção dos estudos científicos que no Brasil está relacionada ao Sistema Universitário Brasileiro (SUB), e são desenvolvidas principalmente por meio das universidades públicas. Percebe-se que, nos últimos anos, as políticas de expansão na educação superior e o aumento das exigências de produção docente e discente que vêm sendo implantadas têm instigado o crescimento de ações investigativas, principalmente em áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento econômico e social do país. Dento desta conjuntura, os programas de pós-graduação *stricto sensu* são orientados pelo MEC por meio da CAPES, que assume o compromisso imediato de proporcionar ao aluno o aprofundamento do saber que lhe permita conquistar um alto padrão de competência científica ou técnica profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação (SOUZA; DE FELLIPO; SANZ CASADO, 2018).

No que tange à relação docente com a pesquisa, Freire (1998) afirma que é comum à natureza do educador a busca, o questionamento, a pesquisa. Então, passa a ser comum tornar a curiosidade cada vez mais exigente e metódica, pois a consciência crítica não é feita naturalmente. Entretanto, mesmo que o princípio da indissociabilidade universitária seja algo de conhecimento institucional, sabe-se que o tripé universitário desenvolve atividades diferentes.

Diante dessa realidade, Kourganoff (1990, p. 46-47) afirma que o ensino supõe uma ação de alguém que ensina sobre alguém que recebe um ensinamento; já a pesquisa “pretende produzir novos conhecimentos, novas técnicas, ou colocar novos problemas”. No ensino, o corpo docente dedica-se à pedagogia e à formação profissional; mas na pesquisa essa preocupação pedagógica não se destaca visto que é comum o trabalho ser desenvolvido de forma individual. Chizzotti (2001) defende que o ensino e a pesquisa devem se complementar, entretanto, o ensino deve ir além de transmitir conhecimento, ele deve auxiliar as pessoas a encontrarem soluções presentes na vida social. Por isso, mesmo sabendo das dificuldades de harmonizar o ensino e a pesquisa, defende-se que o ensino deve vincular-se à pesquisa.

É notório que nas universidades públicas federais a pesquisa científica é representativa se comparada às instituições privadas, mesmo diante da escassez de recursos. É nas universidades públicas que se concentra o maior número de pesquisadores de elevado nível,

até mesmo nos países desenvolvidos (JANKEVICIUS, 1995). Neste cenário, os educadores contam com o investimento público para o financiamento do desenvolvimento dos seus projetos (MOCELIN, 2009). Para Souza (2012), o investimento em pesquisa e educação está relacionado com a aplicação de recursos em desenvolvimento, mas a carência de recursos causa entraves internos tanto para o pesquisador atuante como para o novo pesquisador que venha a aparecer no cenário nacional.

4.3.3 Extensão

A extensão tem o comprometimento de expandir atividades acadêmicas e sociais, em um processo de aprendizagem mútua, além de contribuir para uma sociedade baseada em valores solidários e sustentáveis. São essas ações que agregam valor ao saber acadêmico, por meio de reflexões e experiências de caráter ético e político, que permitem mudanças de visão nos alunos, docentes e colaboradores envolvidos nos programas e projetos, favorecendo, assim, o amadurecimento da postura pessoal e profissional de todos os participantes (JANTKE; CARO, 2013).

Para Carbonari e Pereira (2007), o maior desafio do pilar extensão é repensar a relação do ensino e da pesquisa com as necessidades sociais, de forma a demonstrar as contribuições da extensão para o aperfeiçoamento da cidadania e para a transformação social efetiva. É relevante entender que a relação sociedade e extensão proporciona qualidade da assistência prestada para as pessoas. Sucintamente, Lima et al. (2017) descreve que a extensão é o pilar universitário que atua na comunidade, com a finalidade de impactá-la com conhecimento acadêmico e com a vivência social, cultural e política, de forma que os benefícios resultantes dessa prática alcançam todos os envolvidos.

Para Sousa (2000), a extensão universitária é desenvolvida como forma de projetar a universidade ao meio social, ou como maneira de integrar a instituição de educação superior à comunidade, ou ainda como ferramenta de formação humana do acadêmico e prestação de serviços à comunidade. Sampaio e Freitas (2010) acrescentam que a atividade de extensão é aquela direcionada para a comunidade, sob a forma de trabalhos de ensino ou ações de extensões sociais específicas, estando embasadas em conhecimentos estruturados naquele campo, contudo, se constituirão também em espaços propícios para a emergência de novas questões de pesquisas, capazes de gerar novos conhecimentos.

O dinamismo que a universidade recebeu com a introdução da Pesquisa, entretanto, por si só, não assegurou a integração com o meio. Para sanar esta

contradição (associando-se a outros fatores históricos, como por exemplo, os relacionados à pressão popular por acesso à universidade), foi pensada uma terceira função: a Extensão Universitária, criada com a finalidade e a expectativa de realizar o compromisso social da Universidade (SILVA, 2001, p. 93).

Um estudo desenvolvido em uma instituição de ensino por doutorandos em Educação na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o qual teve o propósito de dimensionar a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, chegou à reflexão que apesar da existência do princípio da indissociabilidade ser constitucional, ele não é levado em conta por muitos docentes e isso se deve porque na graduação a ênfase é no ensino e na pós-graduação o foco é a pesquisa (MOITA; ANDRADE, 2005), ou seja, o tempo de dedicação dos docentes e dos discentes à extensão é, conseqüentemente, inferior quando se comparada à pesquisa e a graduação.

Segundo Enumo (1996), há uma desvalorização por parte das universidades federais quanto às atividades de extensão, que recebe menos apoio quando comparadas às atividades de ensino e pesquisa. Isso pode ser visualizado quando os professores argumentam que suas disciplinas não têm caráter de aplicação ou quando as comissões internas ligadas à extensão universitária são vistas como menos exigentes em relação à avaliação dos projetos e relatórios, dentre outras situações. No entanto, docentes pouco comprometidos com a atividade de pesquisa costumam adaptar-se à exigência mínima laboral, realizando somente atividades de extensão para complementar sua carga horária semanal.

Considerando-se relevante a estruturação e a construção de política de extensão universitária, em 1987, foi criado o Fórum de Pró-Reitores da Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), responsável por ações como a construção de instrumentos de avaliação e acompanhamento de ações de extensão e da efetivação da institucionalização da extensão como dimensão indispensável da atividade universitária, atuando como principal interlocutor na definição das políticas públicas de fomento à extensão (DE PAULA, 2013).

A Forproex definiu que a extensão universitária deve atuar em oito áreas temáticas: saúde, educação, trabalho, meio ambiente, comunicação, direitos humanos e justiça, tecnologia de produção e cultura. Então, cabe à extensão incentivar a inteligência universitária nessas áreas temáticas, articulando-as e mobilizando-as de maneira a direcionar para o enfrentamento de questões atuais de acordo com a visão solidária e social. Trata-se, substancialmente, de ver a extensão acadêmica como uma cultura, uma prática, um compromisso, essencial à plena realização da universidade como instrumento emancipatório (DE PAULA, 2013).

Nesse contexto, é salutar mencionar que a extensão, embora reconhecida pelo MEC, não é prestigiada a ponto de haver em sua estrutura administrativa uma coordenadoria junto à Secretaria de Ensino Superior (SESU) voltada exclusivamente para ela, de forma que permita que a universidade e FORPROEX possa articular demandas e estruturar uma política representativa (GONÇALVES, 2015). Mais uma peculiaridade quanto à extensão, é que, mesmo com a permanência anual do Edital Programa de Extensão Universitária (PROEXT) uma situação recorrente é a incerteza quanto aos recursos que lhes serão destinados, e essa situação é ruim para aquelas universidades que contam com esse recurso como financiamento para a extensão. Outra questão importante seria se, no planejamento dos editais internos das universidades, fossem estimuladas ações de extensão e as universidades públicas assumissem, nesse ponto, a responsabilidade de direcionar recursos para estas atividades (DINIZ, 2012). Além disso, o PROEXT é voltado para programas e projetos de extensão, ou seja, não tem relação direta com o princípio da indissociabilidade, para além do retratado nessas ações.

Destaca-se também a ausência da extensão como componente da fórmula do MEC para o cálculo dos recursos orçamentários das Universidades, ainda que haja dados objetivos e auditáveis que poderiam ser utilizados (GONÇALVES, 2015). O Forproex (2012) descreve que as universidades encontram limitações em diversas áreas, se destacando: o financiamento instável, que interfere a continuidade dos projetos; o marco jurídico legal defasado, que emperra a gestão universitária; a organização acadêmica resistente, conservadora, algumas vezes elitista, que prejudica as mudanças nas direções demandadas pela sociedade. No entanto, essas dificuldades devem ser revistas para que sejam encontradas soluções, pois caso isso não ocorra, as universidades públicas colocam em risco o cumprimento de sua missão de construir conhecimentos capazes de proporcionar desenvolvimento ético, humano e sustentável. Gonçalves (2015) complementa descrevendo que alguns desses limites envolvem a ausência da extensão como elemento importante a ser considerado na contratação de novos professores pelas universidades, a extensão com menos peso em processos de avaliação ou progressão funcional, ou ainda, com reduzido quantitativo de bolsas institucionais ou até bolsas com menor valor, entre outros.

Entretanto, diante do cenário já exposto, há uma perspectiva que as atividades de extensão tenham uma maior adesão na universidade, pois através da Lei nº 13.005/2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) que prevê que seja assegurado o mínimo de 10% dos créditos curriculares nos cursos de graduação para programas e projetos de extensão universitária. Desta forma, os projetos pedagógicos dos cursos de graduação deverão comprovar que 10% de suas cargas horárias serão cumpridas mediante a execução de

programas ou projetos de extensão, podendo constar das cargas horárias de seus respectivos componentes curriculares (FAGUNDES, 2016).

Por fim, a ausência de uma extensão eficiente no ensino superior pode contribuir para o distanciamento entre a universidade e a sociedade (SLEUTJES, 1999). Segundo Ribeiro (2011, p. 85), “a universidade deve superar o enfoque da extensão universitária como um mecanismo meramente de projeção social, como um conjunto de ações bem-intencionadas junto à comunidade”. Para Mendes et al. (2010), a extensão complementa a formação dos universitários proporcionando a interação com o ensino e a prática dos conhecimentos adquiridos em sala de aula.

4.3.4 A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão

Neves e Malta (2014) consideram a integração entre ensino, pesquisa e extensão como um processo necessário no ensino superior quando se deseja atender aos reais objetivos para os quais foram planejados; quando o ensino pode oportunizar a interação e reflexão; quando a pesquisa se posiciona como um instrumento importante aliado ao ensino; e quando a extensão pode realmente assegurar a participação da comunidade no âmbito acadêmico à procura da emancipação social. Diante desse enfoque, ressalta-se a necessidade de todos os docentes terem a visão de que podem contribuir no processo de aprendizagem, de forma a tornarem-se mediadores e articuladores na aprendizagem dos discentes na procura de uma estruturação social.

Apesar da indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão ser um princípio constitucional, não há instrumentos jurídicos que tratam da obrigação de dedicação nas áreas de pesquisa e extensão. Contudo, dentre as resoluções existentes, a Resolução CNE/CES nº 02 do Conselho Nacional de Educação Nº, de 19 de fevereiro de 2002, dispõe da duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação básica dos professores de nível superior. Esta resolução dá um enfoque maior às atividades de ensino (determinando o cumprimento de 1800 horas de aulas para conteúdos curriculares). À extensão é dada uma carga horária bem inferior (400 horas de prática pedagógicas), onde o graduando também deve cumprir 200 horas extras de atividades acadêmico-científico-culturais que, na maioria dos casos são cumpridos sob a forma de pesquisa ou em trabalhos de conclusão de cursos. Por fim, 400 horas são constituídas de vivências práticas do processo de ensino-aprendizagem, sob a forma de estágio supervisionado. Esta realidade demonstra que o princípio da indissociabilidade não é obedecido na formação da grade curricular, visto que o

quantitativo de horas não é distribuído de forma proporcional entre ensino, pesquisa e extensão, sendo o ensino o pilar que tem a maior ênfase. Os pilares pesquisa e extensão aparecem como auxiliares do processo de formação do futuro docente (SOARES, 2014).

Farias et al. (2010), relatam que a legislação brasileira, ao determinar a indissociabilidade entre a tríade ensino-pesquisa-extensão, almeja que essas áreas tenham igual importância no processo de formação, entretanto, observou-se na prática acadêmica que essas instâncias são desenvolvidas de maneira bem desarticulada, fragmentada e sem nenhuma relação, além de não atenderem ao caráter interdisciplinar e menos ainda à ideia de uma formação multidimensional. O que é comum nas universidades é a articulação entre apenas dois elementos constituintes desse trio (ensino/pesquisa, ensino/extensão). A maior parte das universidades direcionam suas atividades ao ensino, sem articular com a pesquisa e a extensão, exercendo a extensão universitária na medida obrigatória, principalmente nas instituições privadas, as quais visam a maneiras de ganhar com o marketing por meio de projetos com intervenção social (GOMES et al., 2004).

Essa indissociabilidade representa um princípio que deve ser norteador no ambiente universitário e que possa ajudar a estreitar as relações junto às sociedades, proporcionando, assim, a construção do conhecimento mútuo, da formação profissional, da transformação da universidade e da sociedade. Sleutjes (1997) confirma essa realidade ao afirmar que os pilares universitários se encontram dissociados na maioria das universidades federais brasileiras e quando eles funcionam, funcionam apenas em algumas áreas, mesmo em um contexto nacional em que o trabalho de pesquisa desenvolvido pelas universidades possa ser considerado muito relevante.

Segundo Rays (2003, p. 73) a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é “um processo multifacetado de relações e de correlações que busca a unidade da teoria e da prática”. Na percepção de Andes (2003), o princípio da indissociabilidade na educação superior é materializado por meio da execução de projetos coletivos, de planejamentos institucionais, sendo respeitado o interesse da coletividade.

Entretanto, para Tauchen (2009), indissociabilidade dá ideia de que algo existe mediante a presença do outro, portanto, o todo deixa de ser todo quando se dissocia. Essa visão trata-se de um princípio simbólico e teoricamente complexo. Visto que, na prática observa-se que nem sempre o ensino, a pesquisa e a extensão são formulados e colocados em práticas de forma harmoniosa.

Outra problemática enfrentada pelas universidades que interfere demasiadamente no desempenho das atividades de ensino, pesquisa e extensão é a insuficiência de recursos, o que

afeta tanto as universidades públicas como as particulares e comunitárias. Para Buarque (1994), a falta de recursos é um indicativo de crise nas universidades públicas que, por não possuírem autonomia financeira, dependem de investimentos do governo para colocar em prática suas ações.

Dentro da problemática de insuficiência de recursos, a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão presente na Constituição Federal não é uma tarefa fácil de ser seguida por grande parte das universidades, pois elas não reúnem requisitos para desenvolver pesquisa em quantidade e qualidade razoáveis e nem poderão consegui-las a curto ou médio prazo. A criação de requisitos para que todas as universidades possam desenvolver ações de pesquisa que colaborem para aumentar a qualidade do ensino, para o desenvolvimento da ciência e para o progresso socioeconômico da região a que estão vinculadas, implica na formação e preservação de um corpo docente com avançado grau de capacitação, bem como na disposição de recursos para formar bibliotecas, equipar laboratórios e financiar os recursos da investigação científica. Para que se tenham essas condições, são necessários prazos longos e investimentos consideráveis ofertados por parte do governo federal e dos estados, dos fundos setoriais em processo de implantação e pelas fundações e fundos estaduais de amparo à pesquisa, desde que estes recebam dos estados os recursos que lhes são devidos. Assim, para a indissociabilidade universitária ser viável, é preciso converter muitas das atuais universidades em “Centros Universitários” e dar-lhes o apoio necessário para que possam, no futuro, reverter o cenário atual apresentado (SILVA, 2001).

Agravando ainda mais esse contexto de carência de recurso, foi aprovada em 2016 a emenda constitucional nº 95, que limita por 20 anos os gastos públicos. A aprovação de tal emenda foi criticada por alguns setores da sociedade, chegando a ter manifestações por todo o Brasil. Os opositoristas acreditam que essa decisão vai dificultar investimentos públicos, acentuar a recessão e prejudicar classes sociais mais pobres, pois reduz os recursos para áreas como educação e saúde (SENADO FEDERAL, 2016).

O desempenho das atividades de ensino, pesquisa e extensão fazem parte de discussões que configuram a universidade viva e é por isso que o debate em torno da indissociabilidade não tem fim e faz com que muitos professores trabalhem arduamente na sustentação desse tripé. A sincronização dessas áreas deve se transformar em opção estratégica relevante na busca de solução eficaz para o ensino superior, mesmo sabendo que está muito distante de significar um ideal atingível e, portanto, ainda é uma questão a ser superada. Devido à ausência de pesquisa, sabe-se pouco sobre o grau de correlação ensino-pesquisa, ensino-extensão, pesquisa-ensino-extensão, entretanto, é fácil observar que as

atividades de extensão quase sempre se restringem à atividade sociocultural. Evidentemente, não é fácil realizar essa articulação devido à exigência de um grau de equilíbrio e estabilidade em um cenário histórico no qual o homem está inserido, um ambiente de fragmentação presente na pós-modernidade, onde todas as coisas ficam meio soltas, meio estanques, ao sabor de toda a sorte de mudanças (SLEUTJES, 1999).

O docente deve desempenhar a tarefa de orientar, pesquisar e aproximar os seus orientandos da realidade da sua profissão. Essa orientação requer a participação do docente e discente em ações de ensino, pesquisa e extensão, que associem a teoria e a prática de conteúdos aprendidos no ambiente acadêmico com a teoria e a prática dos conteúdos aprendidos no ambiente profissional (COSTA; SOUZA; SILVA, 2014). Nessa relação ensino - pesquisa - extensão habita a essência do fazer universitário, então dissociar os pilares universitários irá fragilizar a universidade, pois o ensino e pesquisa quando intimamente relacionados, eleva consideravelmente a produção de conhecimento (SLEUTJES, 1999). É nas universidades que se encontra a maior quantidade de pesquisas do país. Esse pilar não só proporciona expansão em termos de reconhecimento e benefícios sociais, como também atrai recursos externos que, conseqüentemente, podem ser aplicados em áreas de inovação, aquisição de equipamentos para laboratórios, ofertas de bolsas de pesquisa, dentre outros.

O princípio da indissociabilidade vem refletir um conceito de qualidade do trabalho acadêmico, que contribui para a integração entre universidade e sociedade, a autorreflexão crítica, a emancipação teórica e prática dos estudantes e o significado social do trabalho acadêmico. A materialização deste princípio supõe a concretização de projetos coletivos delineados na avaliação institucional e no planejamento das ações que leve em conta o interesse da maior parte da sociedade (ANDES, 2003).

No entanto, Dias (2009) menciona que, nos últimos anos, tem sido recorrente o afastamento entre os eixos, causando distanciamento dessas três abordagens. Um dos fatores que influenciam essa realidade está relacionado ao nível de especialização dos docentes nas universidades, no qual foi observado que, quanto mais instruído o educador, mais ele tende a se dedicar à pesquisa na pós-graduação, assim as atividades de ensino e extensão passam a não serem integradas de forma mútua com a pesquisa.

Outro fator que pode ser verificado é que os professores passam pela adversidade de não terem recursos e apoio institucional, além da problemática em relação ao tempo, visto que existe uma elevada carga horária de trabalho e responsabilidades assumidas pelos docentes quando ele se dedica aos três pilares, o que permite que alguns docentes venham a optar por

um dos eixos, geralmente, pela pesquisa devido ao status que possui dentro da universidade e da comunidade (CESAR, 2013).

Neste contexto, Maciel e Mazzilli (2010, p.13) apontaram que há uma “baixa incidência da possibilidade de práticas efetivas da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão na universidade brasileira”, pois há pouca associação entre as atividades da graduação e pós-graduação com a condução e ações de pesquisa e extensão.

No desenvolver das atividades de ensino, pesquisa e extensão, a universidade não apenas proporciona socialização, produção, desconstrução e ressignificação de objetos de conhecimento, mas também se faz conhecer e se autoproduz como instituição. Desta forma, é instintivo emergir contribuições que incentivem a percepção de conexões numa visão integrada do princípio da indissociabilidade, que por sua vez retomam e reintegram a pluralidade e universalidade que são pressupostos do conhecimento universitário. A indissociabilidade do tríptico ensino, pesquisa e extensão além de ser uma questão legislativa é um princípio epistemológico imprescindível às universidades (TAUCHEN; FÁVERO, 2011).

Portanto, se esse princípio for pensando isoladamente, corre-se o risco de considerá-lo como um fim em si mesmo, e não como meio para a efetivação de determinado projeto universitário, nesse caso, público, no qual existe certo sentido de formação e de produção de conhecimento (GONÇALVES, 2015). É salutar frisar que quando se exige algo deve-se fornecer meios para que tal exigência não seja mera formalidade. Segundo Bordieu (2003), os diferentes campos sociais funcionam conforme os agentes invistam neles, nos mais diversos sentidos do conceito investimento, e que também destinem seus recursos e persistam seus objetivos, colaborando, assim, por seu próprio antagonismo, para preservar-lhe as estruturas ou, sob certas condições, para transformá-los.

5 ASPECTOS METOLÓGICOS

Este capítulo apresenta a estrutura desta pesquisa quanto à metodologia, características, formas e procedimentos.

5.1 Sujeitos da Pesquisa

A UFERSA tem 13 anos de institucionalização, e é uma das 18 universidades públicas federais da região nordeste do Brasil. Geograficamente encontra-se nas mesorregiões Oeste e Central do Rio Grande do Norte-RN, e tem atividades em quatro *Campi*: no município de Mossoró, Angicos, Pau dos Ferros e Caraúbas. Foi criada por meio da Lei 11.155/2015, por transformação da Escola Superior de Agricultura de Mossoró (ESAM), e dedica-se à educação superior, estando vinculada à rede federal de ensino (MEC). Tem entre os seus objetivos sociais o de contribuir para o desenvolvimento regional por meio da construção de alternativas e soluções para os problemas locais. Em consequência, assume o compromisso com a formação de profissionais capazes de atender as demandas do mercado de trabalho da região. No primeiro semestre de 2019, a UFERSA ofertou à sociedade 42 cursos de graduação com 11.400 discentes matriculados, e 19 cursos de pós-graduação (sendo 16 cursos de mestrado e 03 cursos de doutorado) com 558 alunos matriculados nos cursos de mestrado e 175 em cursos de doutorado.

Esta pesquisa é qualitativa, e segundo Gray (2012), este tipo de estudo trabalha com pequenas amostragens de pessoas, fenômenos ou casos inseridos em contextos determinados. Os sujeitos desta pesquisa são os docentes da UFERSA. Inicialmente, foi pesquisado o quantitativo de docentes em cada pilar e em posteriormente foram realizadas entrevistas com os oito gestores institucionais responsáveis, diretamente, pela tomada de decisões quanto às atividades institucionais de ensino, pesquisa e extensão, a saber:

Quadro 1- Gestores institucionais e respectivos *campi* de lotação

Cargo de representação na UFERSA	<i>Campus</i> de lotação
Vice-Reitor	Mossoró
Pró-Reitor de Graduação	Mossoró
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação	Mossoró
Pró-Reitor de Extensão	Mossoró

Cargo de representação na UFRSA	Campus de lotação
Diretor do <i>campus</i> Caraúbas	Caraúbas
Diretor do <i>campus</i> Pau dos Ferros	Pau dos Ferros
Diretor do <i>campus</i> Angicos	Angicos

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Conforme Rey (2005), o número ideal de pessoas a ser considerado na pesquisa qualitativa se define pelas próprias demandas do processo de construção de informação intrínseco à investigação em curso. Nesta pesquisa, o tamanho da amostra foi definido de acordo com a influência representativa do gestor ligada diretamente às decisões de ensino, pesquisa e extensão, e foram codificados, com intuito de manter o sigilo os entrevistados, como gestor 01, gestor 02, gestor 03, gestor 04, gestor 05, gestor 06 e gestor 07. Essa classificação não seguiu a ordem de apresentação do Quadro 1.

5.2 Caracterização da pesquisa e instrumentos de coleta de dados

A presente pesquisa está inserida na área de conhecimento das Ciências Sociais Aplicada, subárea da Administração Pública, e tem como objetivo analisar um evento identificado no âmbito da Educação, especificadamente nos pilares ensino, pesquisa e extensão de uma universidade do setor público brasileiro.

Quanto à natureza, esta pesquisa classifica-se como qualitativa. De acordo com Creswell (2010), a pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. O foco são as percepções e as experiências dos participantes.

Em relação ao método científico, ele pode ser estabelecido como um conjunto de etapas e instrumentos pelos quais o pesquisador direciona seu projeto de trabalho com critérios de caráter científico para alcançar dados que suportam ou não sua teoria inicial (CIRIBELLI, 2003). A literatura descreve que a tipologia de delineamento de uma pesquisa pode ser agrupada em 03 categorias: a pesquisa quanto aos objetivos, quanto à abordagem do problema e quanto aos procedimentos.

Quanto aos objetivos, esta pesquisa apresenta-se como exploratória descritiva. Segundo Gil (2007), a pesquisa exploratória tem uma abordagem que propicia uma maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito. Quanto a ser descritivo, Triviños (1987) diz que esse tipo de pesquisa tem a intenção de descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade.

Sendo uma pesquisa exploratória, este estudo tem o formato de estudo de caso com abordagem qualitativa. O estudo de caso utiliza dados coletados a partir de eventos reais, e que, conforme Yin (2009), tem a intenção de descrever fatos inseridos em seu próprio contexto e caracteriza-se por ser uma pesquisa detalhada que viabiliza conhecimentos profundos. Já a abordagem qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Como estratégia metodológica para o estudo de caso, optou-se pela abordagem de triangulação dos dados coletados por meio de entrevista, observação e análise documental. Para Decrop (2004), a triangulação significa observar o mesmo fenômeno a partir de mais de uma fonte de dados, o que limita os vieses pessoais e metodológicos e aumenta a generalização de um estudo. Quanto à técnica da observação, esta se justifica devido à autora ter vínculo funcional na UFERSA, o que permitiu observar e entender melhor, ao longo dos 05 anos de convivência na instituição, como são executadas as ações de ensino, pesquisa e extensão no cenário pesquisado.

Conforme a classificação proposta por Vergara (2009), quanto aos meios, a pesquisa é bibliográfica e de campo. A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida pela busca, seleção e mapeamento da literatura pertinente junto a livros, trabalhos monográficos, periódicos, anais de eventos e sites, os quais serviram de base teórico-metodológica sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Também foram coletados dados quantitativos diretamente no SIGAA, que permitiram descrever como estão alocados os docentes em cada pilar, na UFERSA. Por fim, efetuou-se a pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas alinhadas aos objetivos específicos do estudo.

5.3 Coletas, codificação e categorização dos dados

Os dados primários foram coletados por meio de entrevista semiestruturada e os dados secundários por meio de pesquisa documental desenvolvida a partir de informações, referente ao mês de abril de 2019, contidas no SIGAA, especificamente no módulo de pesquisa e no módulo de extensão. Os dados secundários serviram para descrever o panorama institucional da UFERSA quanto à distribuição dos professores no tripé universitário no cenário geral e para comparar a distribuição dos docentes, no tripé universitário, por *campi* da IFES em estudo.

Para Godoy (1995), a análise documental pode ser utilizada para validar e aprofundar dados obtidos por meio de outros meios de coleta. Segundo Collis e Hussey (2005), a

entrevista é um método no qual perguntas são feitas a participantes selecionados para descobrir o que fazem, pensam ou sentem. Ela se caracteriza pela interação ou troca direta entre o pesquisador e o participante que está sendo pesquisado (BREAKWELL et al., 2010) e pode ser usada como principal veículo de coleta de dados (GRAY, 2012; BREAKWELL et al., 2010). A entrevista semiestruturada permite fazer o aprofundamento das visões e das opiniões onde for desejável que os respondentes aprofundem suas respostas (GRAY, 2012).

Martins e Theophilo (2009) enfatizam que o roteiro de entrevista deve estar ancorado no referencial que concede suporte teórico ao estudo e em acordo com os propósitos deste. Dessa maneira, foram elaboradas 10 questões visando a verificar qual a perspectiva dos gestores de cada pilar universitário acerca da participação docente em atividades de ensino, pesquisa e extensão. O Quadro 2 mostra a finalidade das perguntas do roteiro de entrevista (APÊNDICE A) que foram baseadas nos objetivos desta pesquisa:

Quadro 2 – Questões do roteiro de entrevista

Número de questões	Finalidades das perguntas
04 questões	Coletar informações sobre as perspectivas dos gestores quanto às dificuldades em atender ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.
02 questões	Colher informações sobre a visão dos gestores quanto ao cenário institucional relativo ao pilar ensino.
01 questão	Obter informações quanto ao entendimento dos gestores diante do cenário institucional relativo aos pilares ensino e pesquisa.
01 questão	Colher informações sobre a visão dos gestores quanto ao cenário institucional relativo aos pilares ensino e extensão.
02 questões	Colher informações sobre a compreensão dos gestores quanto à pesquisa e extensão.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A coleta de dados foi realizada em duas etapas: a primeira diretamente no SIGAA, onde foram pesquisados todos os docentes que tinham projetos de pesquisa e projetos de extensão vigentes no mês de abril de 2019, considerando que todos desenvolvem atividades de ensino devido à obrigatoriedade legal. O tratamento desses dados atendeu aos dois primeiros objetivos específicos desta pesquisa, visto que as informações permitiram identificar o quantitativo de docentes executando atividades nos pilares universitários, permitindo o esboço do panorama de distribuição dos docentes tanto no cenário geral quanto por *campi*. Esta coleta foi aplicada no mês de abril de 2019 e permitiu verificar o quantitativo de docentes que estavam desempenhando ações somente de: ensino; ensino e pesquisa; ensino

e extensão; ensino, pesquisa e extensão. A segunda etapa da coleta foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, junto aos 07 (sete) gestores, apresentados no Quadro 1, as quais ocorreram no período de 27 de maio a 03 de junho de 2019, nos respectivos gabinetes dos gestores, de acordo com as disponibilidades deles e com agendamento prévio.

A entrevista teve o intuito de observar a perspectiva dos gestores quanto à realidade atual da UFERSA, quanto à distribuição docente nos pilares ensino, pesquisa e extensão. Assim, antes de aplicar o questionário foi apresentado o resultado oriundo da coleta de dados provindo do SIGAA. As entrevistas foram gravadas em áudio com a autorização prévia dos entrevistados. A duração média das entrevistas foi de 29 minutos, totalizando 201 minutos (03 horas e 21 minutos). Posteriormente, elas foram transcritas, gerando um total de 77 páginas.

Os dados coletados foram tratados em dois formatos: quantitativo quanto aos dados retirados do SIGAA, por meio do *software Microsoft Excel®*; e qualitativo quanto aos dados provindos das entrevistas - este por meio da análise de conteúdo. Para Bauer e Gaskell (2011), a análise de conteúdo é uma técnica que possibilita produzir inferências de um texto para seu contexto social objetivamente. Para esta análise, foi utilizado o *software Atlas ti 8.4* que serviu para a organização e categorização dos relatos, esta ferramenta auxiliou nas ações de codificação, busca e recuperação dos dados, potencializando o tempo de análise. As informações provindas das entrevistas foram transcritas e codificadas em unidades de registro. A unidade de registro “é a unidade de significação codificada e refere-se ao segmento de conteúdo considerado unidade de base” (BARDIN, 2011, p. 134).

Segundo Bardin (2011), o desenvolvimento de análise de conteúdo ocorre em três fases: inicialmente é realizado a pré-análise; depois, a exploração do material; e por fim, o tratamento dos resultados, interpretação e conclusão.

Na pré-análise, o pesquisador organiza o material para que se torne útil à pesquisa e realiza uma leitura flutuante para reconhecer o material (BARDIN, 2010). Na primeira etapa, foram definidos os objetivos, as categorias e o roteiro de entrevista, de acordo com o referencial teórico. Em relação à preparação do material, foi feito o cruzamento de dados da primeira coleta realizada via SIGAA e, posteriormente, de posse da segunda coleta realizada por meio das entrevistas, fez-se a organização, a ordenação e a classificação das entrevistas por entrevistado.

A terceira e última fase refere-se ao tratamento dos resultados, interpretação e conclusão (BARDIN, 2011). O tratamento dos dados é baseado na reflexão e busca o sentido da revelação dos dados tratados. É relevante destacar que esta pesquisa não examinou as relações de causa e efeito.

A visualização dos resultados foi realizada por duas ferramentas: a primeira por quadros gerados pelo software *Microsoft Excel*® para tratar os dados quantitativos. Nesta fase, foram identificados os docentes que desenvolviam atividades somente de ensino, atividades de ensino e pesquisa, atividades de ensino e extensão, e atividades de ensino, pesquisa e extensão, o que resultou em três cenários: um a nível institucional (cenário com todos os docentes da UFERSA); outro em nível de *campi* (quantitativo separado por *campi*); e o terceiro quanto ao envolvimento dos docentes que integram a pós-graduação (este teve o intuito de verificar se todos os docentes do quadro da pós-graduação estavam ou não envolvidos em projetos de pesquisa). A segunda ferramenta, o *software Atlas ti 8.4*, foi utilizada para codificar e categorizar os dados oriundos das entrevistas realizadas com os sete entrevistados responsáveis diretos pela administração das ações de ensino, pesquisa e extensão.

Walter e Bach (2009) apontam que o *software Atlas ti* analisa e gerencia diferentes tipos de documentos (áudios de entrevistas e reuniões, filmes, imagens, dentre outros) e recomendam o uso deste *software* como ferramenta na pesquisa em ciências sociais e humanas, por ser um aplicativo de análise de dados qualitativos útil nas etapas de organização, reagrupamento e na gestão de todos os dados obtidos em estudos observacionais, pesquisas documentais, entrevistas e outras técnicas de coleta, proporcionando um detalhamento profundo das análises.

A descrição dos elementos constitutivos do Atlas ti são apontados por Bandeira-de-Mello e Cunha (2003) de forma que auxiliam o entendimento dos relatórios gerados por esse *software*. Segue Quadro 03 elaborado por esses autores:

Quadro 3- Principais elementos constitutivos do Atlas ti

Elementos	Descrição
Unidade hermenêutica (Hermeneutic unit)	Reúne todos os dados e os demais elementos.
Documentos primários (Primary documents)	São os dados primários coletados. Em geral, são transcrições de entrevistas e notas de campo e de checagem. São denominados de Px, onde x é o número de ordem.
Citações (Quotes)	Trechos relevantes das entrevistas que geralmente estão ligados a um código. Sua referência é formada pelo número do documento primário onde está localizada, seguido do seu número de ordem dentro do documento. Também constam da referência as linhas iniciais e finais.
Códigos	São os conceitos gerados pelas interpretações do pesquisador. Podem estar associados a uma citação ou a outros códigos. São indexados pelo nome. Apresentam dois números na referência. O primeiro se refere ao número de

(Codes)	citações ligadas a ele; e o segundo, ao número de códigos. Os dois números representam, respectivamente, o grau de fundamentação (groundedness) e o de densidade (density) do código.
Notas de análise (Memos)	Descrevem o histórico da interpretação do pesquisador e os resultados das codificações até a elaboração final da teoria.
Esquemas (Netview)	São os elementos mais poderosos para exposição da teoria. São representações gráficas das associações entre os códigos (categorias e subcategorias). O tipo das relações entre os códigos é representado por símbolos.
Comentário (Comment)	Todos os elementos podem e devem ser comentados, principalmente os códigos, fornecendo informações sobre seu significado.

Fonte: Bandeira-de-Mello e Cunha (2003)

Considerando os elementos constitutivos do Atlas ti descritos no quadro acima, a codificação e categorização dos dados das entrevistas seguiram os seguintes passos: inicialmente, foram transcritas as sete entrevistas em documento *word* e em seguida elas foram inseridas no *software* ATLAS TI 8.4, as entrevistas foram nomeadas de Gestor 01, Gestor 02, Gestor 03, Gestor 04, Gestor 05, Gestor 06, Gestor 07, essa sequência usou como critério a ordem dos agendamentos das entrevistas, que por sua vez não seguiu a sequência apresentada no Quadro 1. Essas denominações foram utilizadas para proteger a identidade dos entrevistados. Após a transcrição, foram realizados recortes nas entrevistas, e relacionando cada corte a um código, estes códigos foram agrupados de acordo com a teoria estudada referente a ensino, pesquisa e extensão. Nos casos em que os códigos tinham relação realizou-se vínculos entre eles. Por fim, foram criadas a redes que foram analisadas e discutidas.

Nesta pesquisa, a unidade de análise selecionada correspondeu ao tema, que é a unidade de sentido, a qual se desprende espontaneamente de um texto examinado de acordo com determinados critérios, pertinentes à teoria que serve de guia à leitura. A realização de uma análise temática busca encontrar os núcleos de sentido, os quais estabelecem uma comunicação, cuja participação ou frequência de aparecimento pode denotar algo para o objetivo analítico selecionado (BARDIN, 2010).

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção apresenta a análise e a discussão dos resultados, procurando responder aos objetivos específicos desta pesquisa. Ela divide-se em quatro subseções, de acordo com as categorias de análise: panorama de distribuição dos docentes institucionais nos pilares universitários; comparação de distribuição docente no tripé universitário, por *campus* da IFES; e perspectivas dos gestores acerca da participação docente em atividades de ensino, pesquisa e extensão. As duas próximas subseções responderão ao objetivo geral e também, respectivamente, aos dois primeiros objetivos específicos. Já a terceira subseção atenderá ao terceiro objetivo específico.

6.1 Identificação do quantitativo dos docentes e esboço dos panoramas gerais de distribuição dos docentes nos *campi*

Nesta subseção, foi realizada uma análise da distribuição quantitativa dos docentes com a visão de todos os *campi*, no mês de abril de 2019, quanto à sua participação em atividades de ensino, pesquisa e extensão, de acordo com o que foi proposto no primeiro objetivo específico desta pesquisa. É importante frisar que todos os docentes têm a obrigação legal de ministrar aulas, ou seja, todos os docentes estavam desempenhando atividades de ensino, mas não necessariamente estavam envolvidos com atividades de pesquisa e/ou extensão.

A UFERSA, em Abril de 2019, tinha em seu quadro funcional total de 701 docentes, distribuídos nos *campi* de Mossoró, Angicos, Caraúbas e Pau dos Ferros. O Quadro 4 e o Gráfico 1 apresentam o cenário quantitativo dos docentes que estavam desempenhando atividades: somente de ensino; de ensino e pesquisa; de ensino e extensão; de ensino, pesquisa e extensão.

Quadro 4 – Distribuição dos docentes em todos os *campi*

Todos os <i>Campi</i>	Ensino	Ensino e Pesquisa	Ensino e Extensão	Ensino, Pesquisa e Extensão	Total de docentes
Docentes por Pilar	200	324	59	118	-
Percentual por Pilar	29%	46%	8%	17%	
Total de docentes			-	-	701

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

O docente deve desempenhar a tarefa de orientar, pesquisar e aproximar os seus orientandos da realidade da sua profissão. Essa orientação requer a participação do docente e discente em ações de ensino, pesquisa e extensão, que associem a teoria e a prática de conteúdos aprendidos no ambiente acadêmico com a teoria e a prática dos conteúdos aprendidos no ambiente profissional (COSTA; SOUZA; SILVA, 2014). Nesta relação ensino, pesquisa e extensão habita a essência do fazer universitário. Então, dissociar o ensino da pesquisa e da extensão irá fragilizar a universidade, pois o ensino e pesquisa, quando intimamente relacionados, elevam consideravelmente a produção de conhecimento (SLEUTJES, 1999). Entretanto, a observação dos dados percentuais sem levar em consideração o que motiva esses resultados, demonstra que não há distribuição proporcional de participação docente do tripé. Conforme os dados coletados, o quantitativo de docentes distribuídos nos três pilares universitários demonstra que a maior concentração de educadores institucionais (46%) desempenha atividade de ensino e pesquisa. Porém, o quantitativo que se dedica somente ao pilar ensino também é significativo, pois são 200 docentes (29%) de um total de 701 educadores. Quanto aos professores que desenvolvem atividades nos três pilares, foi verificado um percentual de 17%, sendo o pilar que apresentou o menor percentual de docentes integrados o constituído por professores que se dedicam ao ensino e a extensão, com 59 docentes, o que equivale a somente 8% de todos os professores.

6.2 Comparação de distribuição docente no tripé universitário, por *campi* da IFES

Nesta subseção, procurou-se atender ao segundo objetivo desta pesquisa que foi comparar a distribuição dos docentes em cada tripé, por *campi* da IFES. Nesta etapa, observaram-se as características específicas que cada *campus* tinha e aquilo que o diferenciava ou se aproximava dos demais *campi* pesquisados.

O Quadro 5 representa o cenário quantitativo de todos os *campi* de forma que demonstra o cenário quantitativo dos docentes que estavam desempenhando atividades somente de ensino; de ensino e pesquisa; de ensino e extensão; e de ensino, pesquisa e extensão.

Quadro 5 – Distribuição dos docentes por *campi*

<i>Campus</i>	Ensino	Ensino e Pesquisa	Ensino e Extensão	Ensino, Pesquisa e Extensão	Total de docentes
Mossoró	113	226	26	75	440
Percentuais Mossoró	26%	51%	6%	17%	-
Angicos	33	35	8	12	88
Percentuais Angicos	37%	40%	9%	14%	-
Caraúbas	36	25	19	16	96
Percentuais Caraúbas	37%	26%	20%	17%	-
Pau dos Ferros	18	38	6	15	77
Percentuais Pau dos Ferros	23%	49%	8%	20%	-
Total por Pilar	200	324	59	118	701

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

É nas universidades que se encontra a maior quantidade de pesquisa do país. Esse pilar não só proporciona expansão em termos de reconhecimento e benefícios sociais, como também atrai recursos externos que, conseqüentemente, podem ser aplicados em áreas de inovação, aquisição de equipamentos para laboratórios, ofertas de bolsas de pesquisa, dentre outros (SLEUTJES, 1999). Nesta pesquisa, ao realizar a análise por cada pilar, observou-se que a maior concentração de docentes, assim como no cenário geral, encontra-se desenvolvendo atividades de ensino e pesquisa. O *campus* de Mossoró é o que tem mais docentes envolvidos, que equivale nesse cenário a 51%. O *campus* de Pau dos Ferros se aproxima do *campus* de Mossoró, com 49%. Já o *campus* de Angicos tem o percentual de 40% e o *campus* de Caraúbas, que apresentou o menor percentual de integração docente quando comparado aos demais, com 26%.

Quanto aos docentes que se dedicam somente ao pilar ensino, os *campi* de Angicos e Caraúbas apresentam igualmente o maior percentual, que é de 37%, quando comparados aos demais *campi*. O *campus* de Mossoró apresentou o percentual de 26% e o *campus* de Pau dos Ferros, 23%. Isso significa que o *campus* de Pau dos Ferros é o *campus* que tem o percentual maior de integração de docentes envolvidos com atividades de pesquisa e extensão.

Os dados demonstram que os envolvimento em ações somente de ensino e extensão são bem inferiores quando comparados às demais relações. Entretanto, o *campus* de Caraúbas apresentou um percentual de 20%, sendo ele relevante quando comparado aos demais *campi* que apresentaram percentuais bem próximos: os *campi* de Angicos e Pau dos Ferros

apresentaram os percentuais de 9% e 8%, respectivamente, e o *campus* de Mossoró, 6%, o menor percentual apresentado.

Quando se trata dos percentuais quanto à integração dos docentes nas atividades simultâneas de ensino, pesquisa e extensão, observa-se que o *campus* de Mossoró tem o maior número de docentes envolvido: 75 docentes, o que equivale a 17% de seu quadro de docentes, mas em termos percentuais, quando comparado aos demais *campi* os números são bem aproximados. Os *campi* de Angicos e Caraúbas apresentaram respectivamente os percentuais de 14% e 17% e o *campus* de Pau dos Ferros apresentou o maior percentual, que foi de 20%, o equivalente a 15 docentes do quadro de docentes desse *campus*.

Segundo Sleutjes (1999), não é fácil realizar uma articulação entre ensino, pesquisa e extensão, pois ela exige, principalmente, equilíbrio e estabilidade, algo difícil devido ao período em que as mudanças são constantes na atualidade. Considerando que a presente pesquisa pretendeu observar se há igualdade quantitativa na distribuição dos docentes no tripé universitário com o tratamento dos dados coletados e apresentados por meio dos quadros expostos, observou-se que a distribuição docente apresenta-se de forma desproporcional nesta tríade. No tópico que trata das perspectivas dos gestores acerca da participação docente nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, foram descritas as razões, de acordo com a visão dos gestores entrevistados, para esse cenário desproporcional.

6.3 Perspectiva dos gestores acerca da participação docente nas atividades de ensino, pesquisa e extensão

Nesta subseção, busca-se responder ao terceiro objetivo específico desta pesquisa, que é verificar as perspectivas dos gestores acerca da participação docente nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Nesta fase da pesquisa, foram realizadas as entrevistas com os sete gestores institucionais que são responsáveis pela decisão direta de cada pilar universitário, de acordo com a competência de seu cargo. As entrevistas foram previamente agendadas e realizadas nos gabinetes laborais dos gestores. Antes de iniciar as entrevistas, foram apresentados os resultados, em Quadros, do primeiro e segundo objetivos específicos desta pesquisa, os quais são referentes ao panorama de distribuição dos docentes em seu total e por *campi* da IFES.

Ao expor os dados aos gestores, todos demonstraram que tinham uma breve noção do cenário de distribuição dos docentes nos pilares de ensino, pesquisa e extensão e que acharam relevantes os dados levantados nesta pesquisa para tomadas de decisões. Eles também

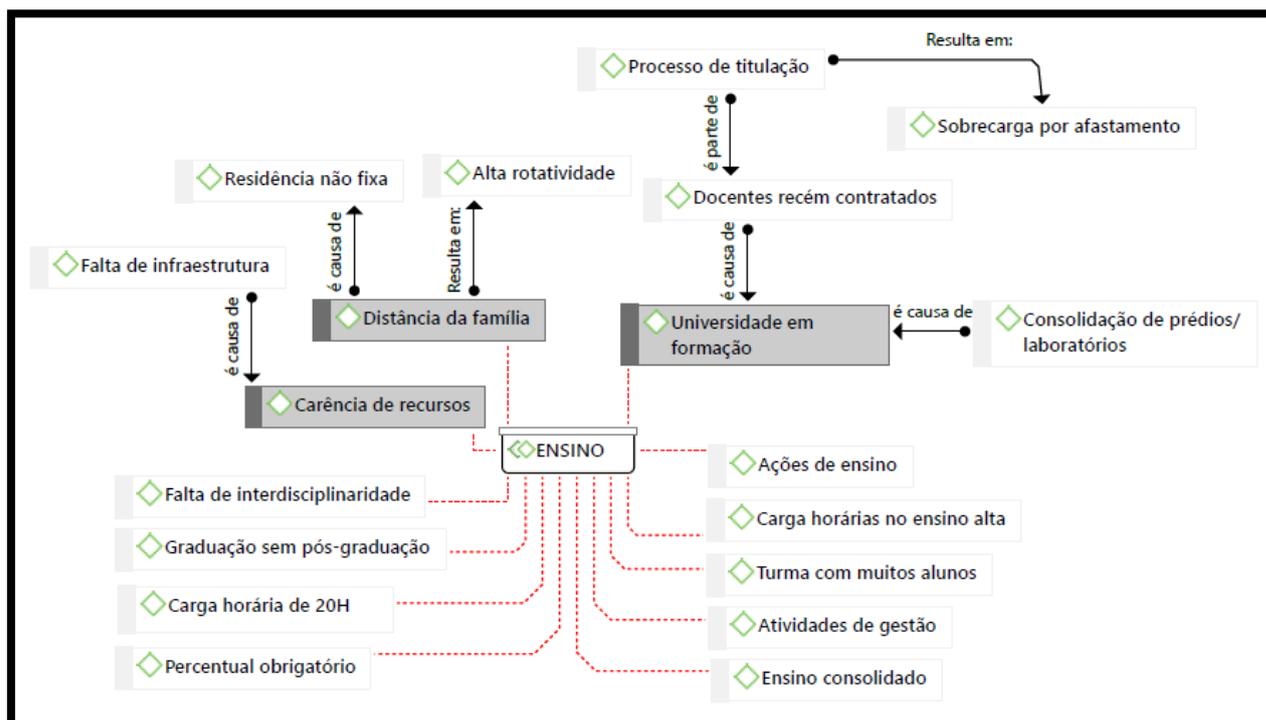
relataram que a inexistência de indicadores e acompanhamento destas informações, de certa forma, dificulta o planejamento de ações institucionais com foco a melhorar o envolvimento dos docentes em determinado pilar que venha mostrar-se com baixo percentual de educadores envolvidos. A ausência de indicadores relatada pelos gestores vai ao encontro do que Schwartzman (1996) explicita ao dizer que os dados universitários são precários e os indicadores existentes não são claramente definidos.

Com a intenção de atender ao terceiro objetivo desta pesquisa, esta subseção foi elaborada como o foco em cada tripé, conforme descrito nos próximos tópicos. Contudo, algumas descrições de percepções de determinado pilar têm relação direta com outro pilar ou com até com os três. Então, com a intenção de evitar repetição de informações, haverá algumas descrições em determinada subseção que caso relate sobre mais de um pilar, ela provavelmente não será repetida em outra subseção, entretanto, será exposta nas figuras de cada pilar.

6.3.1 Ensino

A aplicação da entrevista favoreceu visualizar vários aspectos quanto a cada pilar universitário, e quando relacionado ao ensino, a percepção dos gestores foi a de que na UFERSA há um alto índice de docentes envolvidos somente com atividades esta atividade e isso se deve a diversos fatores. As entrevistas inseridas no Atlas ti 8.4 resultaram nos seguintes códigos: carência de recursos; falta de regulamentação; universidade em formação; ações de ensino; atividades de gestão; turmas com muitos alunos; carga horária alta no ensino; graduação sem pós-graduação; falta de interdisciplinaridade; carga horária de 20 horas; ensino consolidado; falta de metas; falta de indicadores; falta de política de acompanhamento; consolidação de prédios/laboratórios; docentes recém-contratados; processo de titulação; sobrecarga por afastamento; bloqueio de recursos; falta de infraestrutura; desinteresse pessoal; distância da família; e alta rotatividade. Esses códigos originaram a rede ensino, demonstrada na Figura 01.

Figura 1-Ensino



Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Para Souza (2012), o investimento em pesquisa e educação está relacionado a investir em desenvolvimento, mas a carência de recursos causa entraves internos, tanto para o pesquisador atuante como para o novo pesquisador que venha a aparecer no cenário nacional. Os entrevistados acreditam que há o alto índice de docentes que estão somente realizando atividades de ensino, e um dos fatores para essa realidade deve-se à carência de recursos. Também foi relatado que devido aos cortes orçamentários recentes na Educação, não há boa perspectiva de manutenção e progressão das atividades universitárias. A escassez de recursos colabora para que principalmente os *campi* de Caraúbas, Pau dos Ferros e Angicos tenham que conviver com a falta de infraestrutura, o que faz com que as aulas que necessitem de laboratórios sejam realizadas fora dos *campi* em que o discente esteja matriculado, além de gerar custos com deslocamento e tempo para dedicar-se a esse planejamento de repasse de conteúdo.

Brandt e Larocca (2019, p.149) pontuam que a carência de recursos na educação contribui para que os docentes não tenham interesse em pesquisar. Na UFERSA, essa realidade ocorre, visto que alguns docentes têm esse sentimento de desinteresse quando precisam executar suas funções com ausência de laboratório para ministrar aulas e, em muitos casos, para desenvolver pesquisa, o que faz com que realizem somente as atividades obrigatórias no ensino, conforme relatado pelo Pesquisador 05. De acordo com os

pesquisadores 03, 04 e 05, esse desinteresse, aliado ao fato que muitos docentes residem em cidades diferentes daquelas em que estão lotados, faz com que a maioria se dedique exclusivamente a ministrar aulas e volte para a cidade onde reside. Este mesmo fator também colabora para que haja uma constante rotatividade de docentes, resultado de solicitações frequentes de redistribuição para a cidade em residiam antes de ingressar na UFERSA.

Os entrevistados mencionaram que o fato de a UFERSA ser uma instituição relativamente jovem, faz com que ela ainda esteja em processo de consolidação em todos os tripés. Porém, dos três pilares, o pilar ensino é o que mais se encontra estabilizado quando comparado aos demais. Ainda, por ser uma universidade em formação, existe uma parte considerável de docentes que estão em processo de obter titulação de doutorado ou pós-doutorado, o que faz com que estes docentes afastem-se das atividades acadêmicas para obtenção de titulação e outros docentes venham a assumir as disciplinas do professor afastado, que fica, muitas vezes, sobrecarregado.

Também foi mencionado que turmas com muitos discentes matriculados, como por exemplo, nos cursos de ciência e tecnologia, em que as aulas são ministradas em alguns casos em auditórios, requerem mais dedicação do docente, uma vez que este terá que, não só preparar e ministrar aulas, mas também corrigir uma quantidade considerável de atividades como provas e exercícios. Há também as situações em que o docente assume disciplinas que tem uma carga horária elevada quando comparada a outras e isso também requer mais dedicação ao ensino.

Segundo Pereira (2014), a ação de ensino vem a corroborar com a consciência de que a atividade do docente no pilar ensino vai além de repassar conhecimento e de habilitar o aluno em uma profissão. Tal compromisso com as ações pedagógicas vai além de treinar mentes e transmitir conteúdo. Essas ações devem atender às necessidades do indivíduo, da sociedade e da humanidade, ou seja, é esperado do educador dimensões maiores do que a habilidade técnica das competências profissionais (PEREIRA, 2014). O entrevistado 01 citou que a ação de ensino pode ser um dos fatores que contribuem para que este pilar tenha um quantitativo de docentes relevante, visto que essas ações exigem do docente uma participação ativa. O referido entrevistado descreveu que, além de ministrar aulas, na UFERSA, há várias atividades em execução, dentre elas: ações de apoio à melhoria do ensino de graduação, *mentoring*, programa institucional de iniciação à docência, programa de residência pedagógica e o programa de educação tutorial.

O gestor 01 informou que essas ações ainda não são cadastradas no sistema de gestão da universidade, mas que há a previsão de em breve isso acontecer, assim como ocorre com as

ações de pesquisa e extensão, no sistema SIGAA. Esse registro permitirá que as atividades docentes no pilar ensino sejam visualizadas de forma pública e, certamente, poderá contribuir para que se reduza a visão de que o docente que tem não tem projeto de pesquisa e extensão cadastrado e de que sua dedicação seja somente à sala de aula. Não que essa realidade não exista, mas o gestor 01 descreve que ela não é unânime, visto que há docentes empenhados unicamente nas ações de ensino.

Quanto à legislação que trata da regulamentação do tripé universitário, o pilar ensino destaca-se por ter determinação legal em relação à carga horária a ser cumprida, a LDB em seu artigo 57, institui que o docente das instituições de educação superior fica obrigado a dedicar o mínimo de oito horas semanais de aulas. Entretanto, o mesmo não acontece quando se trata da prescrição de dedicação mínima de carga horária para a pesquisa e extensão. Alguns dos entrevistados mencionaram que a ausência de legislação que defina um quantitativo, obrigatório, de dedicação que o docente deve ter em relação à pesquisa e a extensão vem colaborar, também, para que o docente concentre suas atividades somente no pilar ensino.

O gestor 06 mencionou que a falta de regulamentação, principalmente na extensão, não propicia direcionamentos concretos e claros que auxiliem o planejamento de metas, criação de indicadores e desenvolvimento de políticas de controle e acompanhamento. Isso dificulta a visualização do cenário de distribuição docente tanto a nível interno quanto a nível externo, ou seja, é complexa a comparação de cenário com outras IFES. Os gestores 01, 03 e 05 mencionaram que as ações de gestão desempenhadas pelos pró-reitores, coordenadores, diretores de centros acadêmicos e de *campi*, por exigirem uma maior participação administrativa e gestora, essas atividades requerem uma dedicação laboral demasiada que exige tempo e, conseqüentemente, dificulta a dedicação desses gestores a ações de pesquisa e extensão, o que, de certa forma, contribui também para o cenário do ensino apresentado nesta pesquisa.

Para Moita e Andrade (2005), a indissociabilidade é um princípio orientador de qualidade da produção na universidade, pois reconhece a necessidade da tridimensionalidade do fazer universitário. A noção da junção tem a intenção de desenvolvimento das atividades articuladas, fazendo-se presentes como práticas pedagógicas sejam como atividades de origem e/ou fim (SAMPAIO; FREITAS, 2010). Os pesquisadores 01 e 05 relataram que, na maioria das vezes que as ações do tripé são desenvolvidas, há uma preocupação em fazer uma interligação entre as três áreas, mas nem sempre isso é possível, pois embora seja de

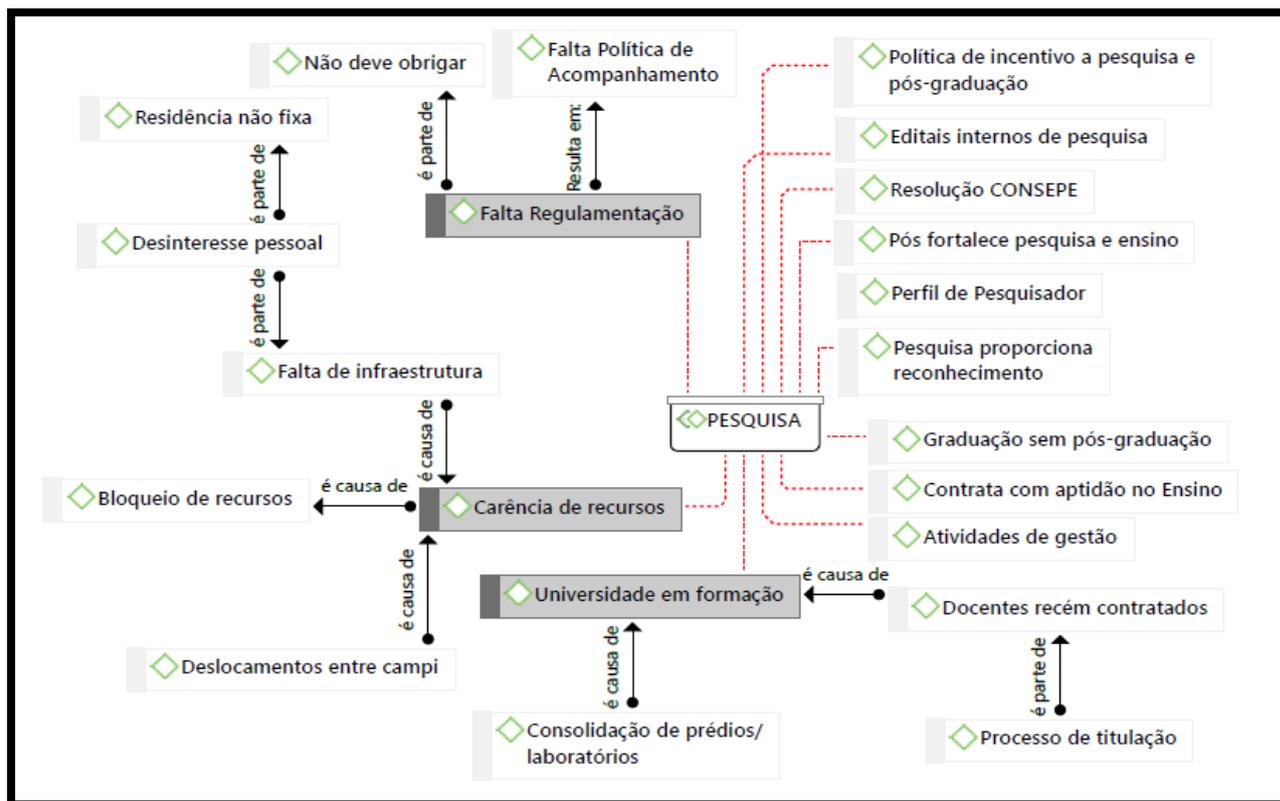
conhecimento organizacional o princípio da indissociabilidade, falta uma cultura mais forte que incentive a interdisciplinaridade entre as ações de ensino, pesquisa e extensão.

Por fim, há mais dois motivos que os gestores acreditam que contribuem para o cenário quantitativo do ensino, dentro da Ufersa, são eles: a ausência de mestrado/doutorado em algumas áreas e isso acaba não incentivando alguns educadores a dedicarem-se à pesquisa; e a contratação de docentes com carga horária de 20 horas, principalmente nos cursos de saúde, pois é provável que estes docentes só ministrem aulas e não tenham tempo para dedicar-se à pesquisa e à extensão, uma vez que a sua maioria de professores possuem atividade laboral externa à instituição.

6.3.2 Pesquisa

Quanto à percepção da pesquisa, os gestores entrevistados consideraram que o quantitativo de docentes que se dedicam a este pilar, em nível institucional, é expressivo, pois mesmo diante das dificuldades que a universidade vivencia, há uma boa integração dos educadores. Entretanto, os gestores concordam que esse cenário deve e pode melhorar. Das entrevistas inseridas Atlas ti 8.4, quanto à percepção dos gestores acerca do pilar pesquisa, foram originados os seguintes códigos, conforme a Figura 2: falta de regulamentação; falta de política de acompanhamento; não obrigatoriedade de carência de recursos; falta de infraestrutura; desinteresse pessoal; residência não fixa; bloqueio de recursos, deslocamentos entre *campi*; universidade em formação; consolidação de prédios/laboratórios; docentes recém-contratados; processo de titulação; política de incentivo a pesquisa e pós-graduação; editais internos de pesquisa; resolução CONSEPE; pós fortalece pesquisa e ensino; perfil de pesquisador; pesquisa proporciona reconhecimento; graduação sem pós-graduação; contrata com aptidão no ensino, atividades de gestão.

Figura 2-Pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Moreira et al. (2010) relatam que a legislação brasileira, ao determinar a indissociabilidade entre a tríade ensino-pesquisa-extensão, almeja que essas áreas tenham igual importância no processo de formação, entretanto, observou-se na prática acadêmica que essas instâncias são desenvolvidas de maneira bem dissociada e sem nenhuma relação, além de não atenderem ao caráter interdisciplinar dos três pilares universitários e menos ainda à ideia de uma formação multidimensional. Este autor afirma que o ensino, a pesquisa e a extensão iniciam-se naturalmente na atuação dos educadores verdadeiramente vocacionados e devidamente apoiados para exercerem sua opção de vida e trabalho.

Indo de encontro ao descrito por Moreira et al. (2010), os entrevistados 03 e 05 acreditam que a falta de regulamentos que obriguem o docente a cumprir um percentual mínimo em atividades de pesquisa e extensão, como existe para o ensino, enfraquece o tripé, porém, os demais entrevistados entendem que, apesar do pilar ensino ser mais consolidado, eles acreditam que não se deve aplicar a mesma política para a pesquisa e a extensão, em relação a obrigar que o docente desempenhe um quantitativo de sua carga horária laboral em pesquisa e extensão. Visto que há particularidades que contribuem para que o docente

dedique-se somente ao ensino, ou ao ensino e a pesquisa, ou ao ensino e a extensão, como também ao ensino, pesquisa e extensão, uma dessas particularidades seria a vocação.

Um problema existente nas universidades que interfere demasiadamente quanto ao desempenho das atividades de ensino, pesquisa e extensão é a insuficiência de recursos, o que, para Buarque (1994), é um indicativo de crise nas universidades públicas, e por não haver autonomia financeira, elas dependem de investimentos do governo para colocar em prática suas ações. Os entrevistados citaram que os investimentos financeiros disponíveis para pesquisa não são suficientes para atender todas as demandas requeridas pelos pilares ensino e pesquisa, e isso desestimula o docente a dedicar-se à pesquisa. Os gestores 03 e 05 citaram que há situações em que as aulas têm que ser complementadas em outro *campus* devido à ausência de laboratórios. Diante dessa realidade, o gestor 05 relatou que alguns docentes até firmam parcerias e utilizam laboratórios de outras IFES para desenvolver sua pesquisa, mas que isso não é algo comum. E há casos também de docentes que custeiam a conclusão de suas pesquisas com recursos próprios.

Dias (2009) menciona que o nível de especialização dos docentes nas universidades influencia o seu envolvimento em atividade de pesquisa. O autor descreve que foi observado que, quanto mais instruído o educador, mais ele tende a se dedicar à pesquisa na pós-graduação. Essa realidade foi citada pelos gestores, que relataram que a formação do docente incentiva-o a ser pesquisador, mas que em sua maioria, durante o período em que está cursando o mestrado, doutorado ou pós-doutorado, não tem nenhum contato com atividades de extensão. O contato acadêmico com a pesquisa colabora para que o docente venha a ter mais interesse por esta ação do que pela extensão. Outro ponto que contribui para a pesquisa foi citado pelo gestor 05. Este relatou que, subjetivamente, há uma percepção de que o professor que desenvolve pesquisa é mais reconhecido profissionalmente do que o docente que se dedica à extensão.

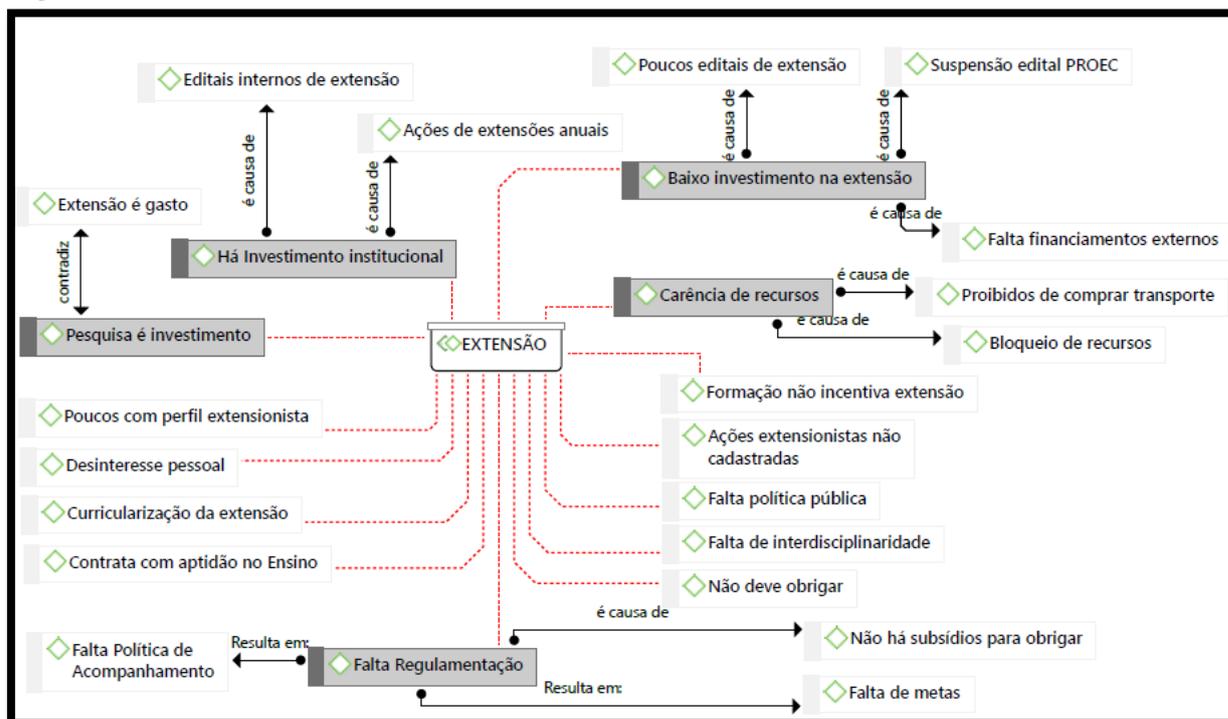
A atividade de pesquisa é condição fundamental para a excelência da atividade docente, e as instituições que estimulam os professores a pesquisarem possuem um ganho em qualidade maior do que as que não incentivam (COELHO, 1986). Os entrevistados mencionaram que na UFERSA, atualmente, há uma forte política de incentivo à pesquisa e à pós-graduação. Esses incentivos são materializados com a publicação de editais internos direcionados para o pagamento de inscrições em eventos e pagamento de publicações em periódicos, e com o custeio de material permanente para desenvolver pesquisa. O Plano de Desenvolvimento Interno (PDI), do mesmo modo, é planejado para que as metas institucionais venham a fortalecer a pesquisa e a extensão.

Recentemente, atendendo a exigência da AGU, foi aprovada a Resolução CONSEPE/UFERSA nº 001/2019, que dispõe sobre o regime de trabalho e distribuição de carga horária de professor do magistério. Uma das determinações desta resolução é que o docente por meio de plano de trabalho descreva as atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas na UFERSA. Os entrevistados acreditam que essa resolução irá incentivar o aumento dos índices de envolvimento docente em pesquisa e extensão, pois os professores irão ter que detalhar o que desenvolvem na universidade durante a carga horária laboral para a qual foram contratados.

6.3.3 Extensão

A percepção dos docentes quanto à extensão em nível institucional é que o índice de professores desempenhando atividades de extensão é baixo, mas que é possível melhorar. A codificação do atlas ti 8.4 originou os seguintes códigos: falta regulamentação; faltam metas; não subsídios para obrigar; falta de acompanhamento; desinteresse pessoal; curricularização da extensão; contrata com aptidão no ensino; poucos com perfil extensionista; pesquisa é investimento; extensão é custo; falta política pública; ações extensionistas não cadastradas; falta de interdisciplinaridade; formação não incentiva extensão; carência de recursos; proibidos de comprar transporte; bloqueio de recursos; baixo investimento institucional; suspensão edital PROEC; poucos editais de extensão; faltam financiamentos externos; há investimento institucional; ações de extensões anuais; editais internos de extensão. Da codificação oriunda dos dados inseridos no Atlas ti 8.4 foi estruturada a Figura 3.

Figura 3 – Extensão



Fonte: Elaborada pela autora (2019).

Para Moita (2005), o tempo que o docente e o discente universitários dedicam à extensão é inferior quando se comparada à pesquisa e à graduação. Esta afirmação coaduna com o quantitativo levantado nesta pesquisa e com a percepção dos gestores entrevistados, que por sua vez, relatam os motivos que contribuem para essa realidade. A falta de política pública foi citada pelo gestor 06 e a maioria citou a ausência de regulamentação, como um dos principais fatores que enfraquecem a extensão. Os gestores 03 e 05 são favoráveis à elaboração de regulamentos que obriguem o docente a desenvolver um percentual mínimo de extensão, assim como de pesquisa também. Os demais entrevistados posicionaram-se que são desfavoráveis a regulamentos que imponham percentual obrigatório.

A justificativa dos que foram desfavoráveis é que nem todos os professores se identificam com a extensão e que realizar pesquisa ou extensão deve ser uma escolha pessoal. E vão mais além. Eles mencionaram que a Educação não poderia obrigar o docente a desempenhar algo se não oferecer estrutura e recursos para desenvolver o que for exigido. Contudo, todos concordam que não é razoável que o docente só desenvolva atividades de ensino, e que é razoável que o professor esteja envolvido, na maioria da sua vida laboral, com ações de pesquisa e/ou extensão.

Para os gestores, há uma perspectiva que o cenário da extensão venha a melhorar, ou seja, é provável que as ações de extensão venham a ter um quantitativo maior de projetos no

âmbito da universidade. Isto se deve à publicação da Resolução CNE/CES nº 7, de dezembro de 2018, que Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Dentre as prerrogativas dessa resolução, há a “previsão institucional e o cumprimento de, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação para as atividades de extensão tipificadas”. O gestor 07 declara que esta Resolução determina que:

Até 2021 todos os projetos pedagógicos dos cursos de graduação da universidade têm que ter 10% de extensão. A grande pergunta se faz: e na implementação disso como ficaria a questão de recursos? A gente a tinha esse debate no ano passado, imagine agora com esse novo cenário que se apresenta para a Educação. Emenda Constitucional 95 que limita os recursos à Educação por 20 anos, como o governo que autorizou conseguirá meios para levar 10 mil alunos, por exemplo, que nós temos na universidade, que estarão obrigadas a 10% das atividades serem de extensão, como vai levar esses 10 mil alunos a fazer extensão, se hoje, por exemplo, nós somos proibidos até de comprar novos transportes? Desde o governo anterior não podemos comprar novos transportes. E esse é o grande desafio, é a questão financeira.

A ausência de uma extensão eficiente no ensino superior pode causar distanciamento entre a universidade e a sociedade (SLEUTJES, 1999). Os entrevistados, apesar de acreditarem que a extensão irá ter mais ações desenvolvidas, também se preocupam em entender como essas ações serão executadas, principalmente devido à limitação de recursos que a educação vem sofrendo constantemente. O gestor 07 mencionou que ter transporte para realizar as atividades de extensão é essencial, visto que há a necessidade de realizar visitas nas comunidades onde estão sendo desenvolvidos os projetos de extensão, isso porque, e é importante mencionar, alguns docentes chegam, em alguns casos, a custear algumas despesas que deveriam ser da universidade para dar andamento ao projeto de extensão desenvolvidos por ele.

Todos os entrevistados mencionaram que a carência de recursos instabiliza a extensão e os cortes governamentais recentes devem piorar ainda mais essa realidade. O entrevistado 07 mencionou que há um baixo investimento governamental na extensão e que há tempos esse pilar vem sofrendo com essas restrições, umas delas é que há três anos foi suspenso o edital nacional PROEC, e que diferentemente da pesquisa, poucos são os órgãos de fomento que subsidiam ações de extensão, segundo ele:

O Edital PROEC foi uma grande perda para a extensão brasileira, um recurso que era uma linha específica de financiamento do MEC para todas as universidades federais, e nós perdemos já, contando com esse ano já estamos no terceiro ano sem esse edital.

Para Tauchen (2009), a indissociabilidade dá ideia de que algo existe mediante a presença do outro, portanto, o todo deixa de ser todo quando se dissocia. Essa visão trata-se de um princípio simbólico e teoricamente complexo, visto que, na prática, observa-se que nem sempre as ações de ensino, pesquisa e extensão são formuladas e colocadas em prática de forma harmônica. Os gestores acreditam que a universidade e a sociedade iriam ter benefícios se as ações do tripé fossem desenvolvidas de maneira interdisciplinar, contudo, sabe-se que as dificuldades existentes impedem que isso seja uma realidade próxima.

Cesar (2013) cita que os professores passam pela adversidade de não ter recursos e apoio institucional, além da problemática em relação ao tempo, visto que existe uma elevada carga horária de trabalho e responsabilidades assumidas pelos docentes quando eles vêm a se dedicar aos três pilares. Isso permite que alguns docentes venham a optar por um dos eixos, geralmente pela pesquisa, devido ao *status* que existe dentro das universidades e da comunidade acadêmica (CESAR, 2013). O gestor 05 cita que há uma cultura, mesmo que subjetiva, de que a pesquisa é qualificada como investimento e a extensão é reconhecida como custo. Essa visão contribui para que parte dos docentes dedique-se à pesquisa e não desenvolva atividades de extensão. Assim, percebe-se que parte considerável dos docentes que se dedicam à extensão o faz por se identificarem com essa área e a desenvolvem mesmo diante das restrições institucionais. Este mesmo entrevistado mencionou que o *campus* do qual ele é gestor tem muitas ações de extensões, embora não haja a prática de cadastrá-las no SIGAA. Então, é provável que quando se passem a cadastrar essas ações os números relativos à extensão sejam melhorados.

Mesmo diante das razões apresentadas, há a obrigatoriedade institucional de a universidade desenvolver a extensão e os entrevistados relataram que a UFERSA, anualmente, publica editais para esta atividade e que há ações de extensão que já fazem parte do planejamento e execução anual da universidade. Entretanto, eles acreditam que as Pró-Reitorias de Graduação, Pesquisa e Pós-Graduação e extensão em conjunto com a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas poderiam estudar formas que incentivassem o docente a elaborar projeto de pesquisa que interligasse ações de extensão e ensino, como também a elaborar projeto de extensão com atividades nas quais pudessem estar inseridas ações de pesquisa e ensino.

De forma geral, analisando o cenário de distribuição docente no tripé universitário, os gestores acreditam que a UFERSA apresenta números positivos, principalmente por ser uma instituição relativamente nova. Entretanto, o desenvolvimento de indicadores que permitam verificar se a adesão dos docentes nos pilares pesquisa e extensão estão evoluindo, tanto a

nível interno como também junto às demais IFES, seria relevante para ter-se uma análise mais global e efetiva do cenário universitário.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O princípio da indissociabilidade vem refletir um conceito de qualidade do trabalho acadêmico que contribui para a integração entre universidade e sociedade, a autorreflexão crítica, a emancipação teórica e prática dos estudantes e o significado social do trabalho acadêmico. Esta pesquisa abordou o tema relacionado à dedicação docente quanto às atividades de ensino, pesquisa e extensão, na UFERSA. O objetivo geral foi analisar o cenário universitário quanto à participação docente nos pilares ensino, pesquisa e extensão. A análise da coleta dos dados demonstrou que os pilares universitários possuem um percentual de integração docente desproporcional, no qual o pilar ensino tem o maior quantitativo de docentes, seguido da pesquisa e por último pela extensão. Esses dados foram demonstrados por quadros de forma a atender os dois primeiros objetivos específicos que foram: traçar um panorama que demonstre a distribuição dos professores nos pilares universitários e; comparar a distribuição dos docentes, no tripé universitário, por *campus* da IFES.

Os resultados identificaram que no cenário da UFERSA há um significativo percentual concentrado somente em atividade de ensino, pois são 200 (29%) docentes de um total de 701. Há a concentração de docentes (46%) desempenhando atividades de ensino e pesquisa, que foi considerado pelos entrevistados um bom percentual, principalmente devido à existência das dificuldades apontadas. Quanto aos professores que desenvolvem atividades nos três pilares, observou-se que o índice de 17% foi considerado um quantitativo bom na percepção dos docentes. O cenário que teve menos docentes integrados foi o que está relacionado à dedicação concomitante a ensino e extensão. Neste, havia 59 docentes, o qual equivale a 8% de todos os professores.

O terceiro objetivo desta pesquisa foi verificar as perspectivas dos gestores de cada pilar universitário acerca da participação docente em atividades de ensino, pesquisa e extensão, que foi atendida por meio da exposição do diagnóstico oriundo das entrevistas aplicadas com os sete gestores institucional, ligados diretamente à tomada de decisões quanto ao ensino, pesquisa e a extensão. Na percepção dos gestores entrevistados, o quantitativo de docentes que se dedicam somente ao ensino é alto. Quanto aos que se dedicam ao ensino, foram apontados pelos gestores que os principais motivos para a existência deste cenário são: carência de recursos; falta de regulamentação; universidade em formação; ações de ensino;

atividades de gestão; turma com muitos alunos; carga horária alta no ensino; graduação sem pós-graduação; falta de interdisciplinaridade; carga horária de 20 horas; ensino consolidado; falta de metas; falta de indicadores; falta de política de acompanhamento; consolidação de prédios/laboratórios; docentes recém-contratados; processo de titulação; sobrecarga por afastamento; bloqueio de recursos; falta de infraestrutura; desinteresse pessoal; distância da família; e alta rotatividade.

Quanto aos percentuais de docentes que desenvolvem atividades de ensino e pesquisa, os gestores classificaram como bom, justificando que esses resultados são devidos à falta de regulamentação; falta de política de acompanhamento; não deve obrigar carência de recursos; falta de infraestrutura; desinteresse pessoal; residência não fixa; bloqueio de recursos, deslocamentos entre *campi*; universidade em formação; consolidação de prédios/laboratórios; docentes recém-contratados; processo de titulação; política de incentivo a pesquisa e pós-graduação; editais internos de pesquisa; resolução CONSEPE; pós fortalece pesquisa e ensino; perfil de pesquisador; pesquisa proporciona reconhecimento; graduação sem pós-graduação; contrata com aptidão no ensino, atividades de gestão.

Em relação ao quantitativo de docentes que desenvolvem atividades de ensino e extensão, a visão dos gestores é que é um quantitativo baixo, devido principalmente os seguintes fatores: falta regulamentação; faltam metas; não subsídios para obrigar; falta de acompanhamento; desinteresse pessoal; curricularização da extensão; contrata com aptidão no ensino; poucos com perfil extensionista; pesquisa é investimento; extensão é custo; falta política pública; ações extensionistas não cadastradas; falta de interdisciplinaridade; formação não incentiva extensão; carência de recursos; proibidos de comprar transporte; bloqueio de recursos; baixo investimento institucional; suspensão edital PROEC; poucos editais de extensão; faltam financiamentos externos; há investimento institucional; ações de extensões anuais; editais internos de extensão.

Por fim, em relação ao percentual de docentes que se dedicam ao ensino, à pesquisa e à extensão, a percepção dos entrevistados é que a UFERSA tem um cenário bom. E apesar das dificuldades apontadas que vem a justificar os motivos do cenário de distribuição docente no tripé universitário não serem equilibrados, os gestores acreditam que essa realidade pode melhorar, ou seja, a pesquisa e a extensão tem a perspectiva de ter uma maior adesão de docentes desenvolvendo projetos.

Os entrevistados afirmaram que os dados apresentados quanto ao cenário de distribuição docente foram interessantes, pois retratou uma realidade não conhecida de fato pelos gestores devido à ausência de indicadores. Alguns dos gestores sugeriram que esta

pesquisa seja aplicada futuramente, tendo em vista que recentemente foi aprovada a Resolução CONSEPE/UFERSA nº 001/2019, que dispõe sobre o regime de trabalho e distribuição de carga horária de professor do magistério; e a Resolução nº CNE/CES 7, de dezembro de 2018, que Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, e determina que as universidades venham cumprir, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação para as atividades de extensão tipificadas. Acredita-se que estes dois instrumentos jurídicos, provavelmente, irão contribuir para aumentar o quantitativo de projetos de pesquisa e extensão.

Diante da ausência de indicadores institucionais e de legislações que tratem especificamente do índice de comprometimento do educador universitário, no que se refere à pesquisa e a extensão, este trabalho contribuiu de forma relevante para futuras pesquisas. Então, sugere-se reaplicar esta pesquisa, na UFERSA, para que seja comparada se houve alteração de cenário após as resoluções aprovadas recentemente e após os cortes orçamentários atuais. Recomenda-se também reaplicar essa pesquisa com demais docentes institucionais para averiguar quais os motivos que dificultam o professor a realizar concomitantemente atividades nos três pilares universitários. Outra sugestão é realizar este estudo em outras universidades com perfil semelhante e/ou diferentes com o intuito de confrontar cenários e aprofundar-se mais sobre o tema aqui pesquisado.

REFERÊNCIAS

- Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior – ANDES. **Proposta da ANDES-SN para a Universidade Brasileira**. nº 2, 3ª ed. atual. e rev. Brasília/DF, 2003.
- ANTUNES, I. C. B.; SILVA, R. O. da; BANDEIRA, T. S. A Reforma Universitária de 1968 e as transformações nas instituições de ensino superior. **Semana de Humanidades**, v. 19, 2011.
- BANDEIRA-DE-MELLO, R.; CUNHA, C.J. C. de A. Operacionalizando o método da grounded theory nas pesquisas em estratégia: técnicas e procedimentos de análise com apoio do software ATLAS.TI. **Anais [...]**. Curitiba: Encontro de Estudos em Estratégia -Anpad, 2003.
- BARBALHO, M. A Educação Superior: Tendências e Estratégias de Expansão na América Latina e no Brasil. In: CABRAL NETO, A. *et al.* (org.). **Pontos e Contrapontos da Política Educacional**. Brasília: Líber, 2007.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições70, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições70, 2011.
- BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BENEDITO, A. V.; FERRER, V.; FERRERES, V. **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.
- BELLODI, P. L. Retaguarda emocional para o aluno de medicina da Santa Casa de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v.31, n.1, p. 5-14, 2007.
- BOURDIEU, P. **Lições da aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- BRANDT, C. F.; LAROCCA, P. Mudanças nos projetos de pesquisa de mestrando: uma contribuição para a formação de pesquisadores. **Revista Brasileira de Pós Graduação**. RBPG. Brasília. v. 6. n.11. p.144-171, dez. 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm. Acesso em: 03 nov. 2018.
- BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 29 nov. de 2018.
- BRASIL. **Lei 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.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm. Acesso em: 29 nov. de 2018.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP 2/2002 de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

BRASIL. **Lei 11.155, de 29 de julho de 2005**. Dispõe sobre a transformação da Escola Superior de Agricultura de Mossoró – ESAM em Universidade Federal Rural do Semi-Árido – Ufersa-RN e dá outras providências. Brasília: DF. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11155.htm. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: DF. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 25 jun. 2019.

BRASIL. **UFERSA**. Resolução nº 01, de 2019. Dispõe sobre regime de trabalho e distribuição de carga horária de professor do Magistério Superior. Mossoró: RN. 2019. Disponível em: https://documentos.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/79/2019/03/001_2019-1.pdf. Acesso em: 05 jun. 2019.

BRASIL. **Senado Federal**. Promulgada Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos. Brasília. 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/15/promulgada-emenda-constitucional-do-teto-de-gastos>. Acesso em: 25 jun. 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Apresentação-PET. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet>. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Brasília. CAPES: 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/pt/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRESSER PEREIRA, L. C. Da administração burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**. v.120, n.1, p. jan./abr. 1996.

BREAKWELL, G. M. et al. **Métodos de pesquisa em psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BOTOMÉ, S. P. **Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BUARQUE, C. **A aventura da universidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

CABRAL NETO, A.; RODRIGUEZ. J. Reformas Educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultado. *In: CABRAL NETO, A. et al. (org.). Pontos e Contrapontos da Política Educacional.* Brasília: Liber, 2007.

CARBONARI, M. E. E.; PEREIRA, A. C. A extensão universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade. **Revista de Educação**, Itatiba, v. 10, n. 10, p. 23-28, 2007.

CARDOSO, F. H. Reforma do Estado. *In: PEREIRA, L. C. B.; SPINK, P. (org.). Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial.* Rio de Janeiro: FGV, 1999.

CASTRO, L. M. C. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. **Reunião Anual da ANPED**, v. 27, p. 1-16, 2004.

CERONI, M.R.; CASTANHEIRA, A. M. P. Docência Universitária: algumas reflexões sobre o desenvolvimento profissional do professor. **Revista Pandora Brasil**, n. 49, 2012.

CESAR, S. B. A Indissociabilidade ensino, pesquisa, extensão e a gestão do conhecimento: Estudo em Universidade Brasileira. **Projetos e Dissertações em Sistemas de Informação e Gestão do Conhecimento**, v. 2, n. 2, p. 1-43, 2013.

CHIZZOTTI, A. Metodologia do ensino superior: o ensino como pesquisa. *In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (org.). Temas e textos em metodologia do ensino superior.* Campinas: Papirus, 2001. p.103-112.

CHAUÍ, M. A Universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.24, n.1, p.5-15, set./out./nov./dez. 2003.

CIRIBELLI, M. C. **Como elaborar uma dissertação de Mestrado através da pesquisa científica.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

COELHO, E. C. **Ensino e Pesquisa: um casamento (ainda) possível.** *In: SCHWARTZMAN, Simon; CASTRO, Cláudio de Moura. Pesquisa universitária em questão.* Campinas: Editora da UNICAMP, São Paulo: Ícone Editora – CNPq, 1986.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

COSTA, F. J.; SOUZA, S. C. T ; SILVA, A. B. Um modelo para o processo de orientação na pós-graduação. **Revista Brasileira de Pós Graduação**, Brasília, v. 11, n. 25, p. 823-852. set. 2014.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo e quantitativo.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DIAS, A. M. I. Discutindo Caminhos Para a Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. **Revista Brasileira de Docência**, Ensino e Pesquisa em Educação Física, vol. 1, n. 1, p.37-52, ago. 2009.

DECROP, A. Prática de Pesquisa Qualitativa. Um guia para a ciência social estudantes e pesquisadores. **Rechercher et Applications en Marketing**, v. 19, p. 126-127, 2004.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. São Paulo: Abril Cultural. Col. Os Pensadores. 2.ed. 1980.

DE PAULA, J. A. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces-Revista de Extensão da UFMG**, v. 1, n. 1, p. 5-23, 2013.

DINIZ, F. P. **A Extensão Universitária como instrumento de política pública**. Orientador: Dijaci David de Oliveira. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

DOURADO, L. F. Políticas e gestões básicas no Brasil: limites e perspectivas. **SciELO**, Campinas, v. 28, n.100, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2018.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1972.

ENUMO, S. R. F. Ensinar, pesquisar e fazer extensão universitária: missão (im)possível. **Temas em Psicologia**, v. 4, n.1, p. 79-95, abr. 1996.

FAGUNDES, G. **Educação Superior Comentada**. A utilização de 10% da carga horária dos cursos superiores para atividades de extensão. 2016. Disponível em: <https://abmes.org.br/colunas/detalhe/1666/educacao-superior-comentada-a-utilizacao-de-10-da-carga-horaria-dos-cursos-superiores-para-atividades-de-extensao>. Acesso em: 25 de jun. 2019.

FARIAS, M. C. M.; SOARES, L. R.; FARIAS, M. M. Ensino, pesquisa e extensão: histórico, abordagem, conceitos e considerações. **Em Extensão**, Uberlândia, v. 9, n. 1, p. 11-18, jan./jul. 2010.

FARIAS, M. C. M. *et al.* Ensino, Pesquisa e Extensão: histórico, abordagens, conceitos e considerações. **Revista Em Extensão**, Uberlândia, v. 9, n. 1, p. 11-18, jan./jul. 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GIANNETTI, E. A civilização brasileira. Ideias para quem decide. **EXAME CEO**, São Paulo, n. 7, p. 16-33, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GILES, T. R. **História da Educação**. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária Ltda., 1999.

GUIMARÃES, J. A.; HUMANN, M. Training of human resources in science and technology in Brazil: the importance of a vigorous post-graduate program and its impact on the development of the country. **Scientometrics**, Budapest, v. 34, n. 1, p. 101-119, 1995.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, M. A. D. J.; GONÇALVES, M. D. F.; MENIN, P. A. H. A necessidade da iniciação científica para alunos de instituições de ensino superior particulares: a possibilidade de acesso

crítico ao conhecimento como pretensão à excelência. **Reunião Anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação.**–ANPED, v. 27, p. 222, 2004.

GONÇALVES, N. G. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229 - 1256 set./dez. 2015.

GRAY, D. E. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GUERRA, R. F. Henrique da Silva Fontes e a Universidade Federal de Santa Catarina. *In: Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, v.45, n.1, p. 9-77, abr. 2011.

HOLANDA, J. O desafio é ser atraente. **Revista Ensino Superior**, São Paulo, v. 100, p. 28-32, 2007.

JANKEVICIUS, J. V. A pesquisa científica e as funções da Universidade. **Semina: Ciências Biológicas e da Saúde**, Londrina, v.16, n. 2, p. 328-330, jun.1995. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminabio/article/view/7056>. Acesso em: 03 maio 2019.

JANTKE, R. V.; CARO, S. M. P. **A EXTENSÃO E O EXERCÍCIO DA CIDADANIA. A extensão universitária como um princípio de aprendizagem**, Brasília, p. 97-108, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232083>. Acesso em: 24 fev. 2019.

KOURGANOFF, W. **A face oculta da universidade**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1990.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, A. F. *et al.* A IMPORTÂNCIA DO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL. *In: Anais [...]*. Natal: II Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação, 2017. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/iijorneduc/53150-A-IMPORTANCIA-DO-ENSINO-PESQUISA-E-EXTENSAO-NA-FORMACAO-PROFISSIONAL>. Acesso em: 24 fev . 2019.

LOBO, M. B. C. M. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. **ABMES Cadernos**, v.1, n. 25, 2012.

MACIEL, A. S.; MAZZILLI, S. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: percursos de um princípio constitucional. Reunião da ANPED, 33ª, Caxambu, MG. **Anais [...]** 33ª Reunião da ANPED, Caxambu, MG, outubro, v. 17, p. 1-13, 2010.

MANCEBO, D. *et al.* Crise e Reforma do Estado da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 37-53, out. 2006.

MARTINS, C. B. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.14, n.1, p. 41-60, jan./mar. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000100006&script=sci_arttext#back3. Acesso em: 02 jun. 2019.

MARTINS, C. B. Reformar é preciso: Porém, em que direção? *In: A Universidade na Encruzilhada. Seminário Universidade: por que e como reformar?* Brasília, 6-7 ago. 2003. Brasília: UNESCO Brasil, Ministério da Educação, 2003.

MARTINS, G. A.; THEOPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2009.

MASETTO, M. **Docência na Universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

MATIAS-PEREIRA, J. Os efeitos da recuperação do modelo patrimonialista no Brasil. **Revista Internacional de Humanidades e Ciências Sociais**, v. 3, n. 8, p. 27-38, 2013.

MENDES, M. B. *et al.* Extensão universitária: entenda e estenda a importância dessa idéia. **X Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão–JEPEX**, v. 10, 2010.

MOCELIN, D. G. Concorrência e alianças entre pesquisadores: reflexões acerca da expansão de grupos de pesquisa dos anos 1990 aos 2000 no Brasil. **Revista Brasileira de Pós Graduação**, Brasília, v. 6, n. 11, p. 35-64, 2009.

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: o caso do estágio de docência na pós-graduação. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 77-92, 2005.

NERVO, A. C. S.; FERREIRA, F. L. A importância da pesquisa como princípio educativo para a formação científica de educandos do ensino superior. **Educação em foco**, v. 1, n. 7, p. 31-40, 2015. Disponível em: http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/educacao_foco/artigos/ano2015/importancia_pesquisa_paraformacaocientifica.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

NEVES, D. S.; MALTA, S. C. L. Ensino, Pesquisa e Extensão: existem dificuldades docentes no ensino superior para esta integração? **Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**, Teresina, v. 2, n. 1, p. 2-12, jan./jun. 2014.

PAES DE PAULA, A. P. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **RAE- Revista de Administração de Empresas**, v. 45, n. 1, p. 36-49, jan./mar. 2005.

PEREIRA, E. M. A. Docência Universitária: concepções, experiências e dinâmicas de investigação. CERVI, G.M. e RAUSCH, R.B. (orgs). **Meta Ed**. 2014. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/docencia-na-universidade-ultrapassa-preparacao-para-mundo-do-trabalho#_ftnref4. Acesso em: 02 jun. 2019.

PESSOA JUNIOR, L. S.; LIMA, D. H. S. Pesquisa em contabilidade: investigação da percepção dos discentes do curso de ciências contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Norte quanto sua importância e incentivos oferecidos na graduação. **Anais [...]**. Natal: Seminário de Pesquisa do CCSA/UFRN, 2015.

PILETTI, N. **História da Educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 2003.

RAYS, O. A. Ensino-Pesquisa-Extensão: notas para pensar a indissociabilidade. **Educação Especial**, v.1, n. 21, p. 71- 85, 2003.

RANKING UNIVERSITÁRIO FOLHA. (2018). Disponível em: <http://m.ruf.folha.uol.com.br/2018/o-ruf/>. Acesso em: 25 abr. 2019.

RIBEIRO, R. M. C. A extensão universitária como indicativo de responsabilidade social. **Revista Diálogo: pesquisa em extensão universitária**, Brasília, v. 15, n. 1, p. 81-88, jul. 2011.

SAMPAIO, J. H; FREITAS, M. H. A Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. In: GONÇALVES, L. de F. *et al.* (org). **Educação superior: princípios, finalidades e formação continuada de professores.** (pp. 123-148). Brasília: Ed. Universa e Liber Livros, 2010.

SANTOS, A. L. F. ; AZEVEDO, J. M. L. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 534-550, set./dez. 2009.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, v.8, n. 2, p. 4-17, ago/dez. 2010.

SCHWARTZMAN, J. **Políticas de ensino superior no Brasil na década de 90**. NUPES, 1996.

SCHWARTZMAN, S. **Bases do autoritarismo brasileiro**. 4. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

SECCHI, L. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **Rev. Adm. Pública**, v. 43, n. 2, p. 348-369, mar./abr. 2009.

SILVA, A. C. A oferta de vagas na universidade brasileira. In: **Em tempos de greve na universidade pública**. Marília, Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2001.

SILVA, A. C. da. Alguns problemas do nosso ensino superior. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 269-293, maio/ago. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142001000200014&script=sci_arttext. Acesso em: 30 jan. 2019.

SILVA, M. G. M. Extensão Universitária no Sentido do Ensino e da Pesquisa. In: **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

SLEUTJES, M. H. S. C. **Uma avaliação estratégica da situação de crise e mudança das universidades federais brasileiras**. Orientadora: Fátima Bayma de Oliveira. 1997. 300 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – EBAP, Faculdade Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1997.

SLEUTJES, M. H. S. C. Refletindo sobre os três pilares de sustentação das universidades: ensino-pesquisa-extensão. **Revista de Administração Pública**, v. 33, n. 3, p. 99-111,

maio/jun.1999. Disponível em:
<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/7639>. Acesso em: 20 fev. 2019.

SOARES, J. C. **Eficiência das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras: O caso da Universidade Federal de Santa Maria**. Orientador: Vitor Francisco Schuck Junior. 2014. 227 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

SOUZA, A. M. A. M. As Instituições de Ensino Superior no Brasil: Desafios e Perspectivas para os Gestores do Século XXI – Fundamentos em Pedro Demo e Pierre Bourdieu. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 28-47, jan./fev./mar./abr. 2012. Disponível em:
<http://stat.saudeetransformacao.incubadora.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1272>. Acesso em: 10 abr. 2019.

SOUZA, C. D; DE FILIPPO, D; SANZ CASADO, E. Crescimento da atividade científica nas universidades federais brasileiras: análise por áreas temáticas. **Revista da Avaliação da Educação Superior**. São Paulo, v. 23, n. 1, p. 126-156, mar. 2018. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/aval/v23n1/1982-5765-aval-23-01-00126.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

SOUZA, J. G. Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares. **Revista da Faculdade De Educação**, Puccamp, Campinas, v. 1, n.1, p. 42.58, ago., 1996.

TAUCHEN, G. **O princípio da indissociabilidade universitária**: um olhar transdisciplinar nas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. Orientador: Leda Lísia Franciosi Portal. 2009. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

TAUCHEN, G.; FÁVERO, A. O princípio da indissociabilidade universitária: dificuldades e possibilidades de articulação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 33, p. 403-419, maio/ago. 2011.

TEIXEIRA, A. **O ensino superior no Brasil – análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

VIEIRA, E.; VIEIRA, M. Funcionalidade Burocrática nas Universidades Federais. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 8, n.2, p.181-200, abr./jun. 2004.

WALTER, S. A.; BACH, T. M. **Adeus papel, marca-textos, tesoura e cola**: Inovando o processo de análise de conteúdo por meio do ATLAS.TI. 2009. Disponível em:
<http://www.ead.fea.usp.br/semead/12semead/resultado/trabalhosPDF/820.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2019.

YIN, R. K. **Pesquisa de estudo de caso, desenho e métodos**. Califórnia: Sage Publications, 2009.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

1-Quais as principais dificuldades enfrentadas na atualidade dentro do cenário **ensino, pesquisa e extensão**?

2- Que motivos dificultam o professor não desenvolver ações concomitantes nos 03 pilares acadêmicos?

3-O cenário de distribuição docente no tripé universitário em abril de 2019, demonstrou que **29%** do total de docentes da UFERSA estavam desempenhando atividades exclusivamente no **pilar ensino**, o qual representa o total de 37% do total dos docentes lotados no *campus* de Caraúbas, 37% do total dos docentes lotados no *campus* de Angicos, 26% do total dos docentes lotados no *campus* de Mossoró, e 23 % do total dos docentes lotados no *campus* de Pau dos Ferros. Este cenário é o desejado pela UFERSA? Justifique.

4- No mês de abril do presente ano, **46%** do total de docentes da UFERSA estavam desempenhando atividades nos pilares **ensino e pesquisa**, representando o total de 51% do total dos docentes lotados no *campus* de Mossoró, 49% do total dos docentes lotados no *campus* de Pau dos Ferros, 40% do total dos docentes lotados no *campus* de Angicos, 26% do total dos docentes lotados no *campus* de Caraúbas. Este cenário é o desejado pela UFERSA? Justifique.

5-Em abril deste ano, **8%** do total de docentes da UFERSA estavam envolvidos em atividades de **ensino e a extensão**, que representa 20% do total dos docentes lotados no *campus* de Caraúbas, 9% do total dos docentes lotados no *campus* de Angicos, 8% do total no *campus* de Pau dos Ferros e 6% do total dos docentes lotados no *campus* de Mossoró. Este cenário é o desejado pela UFERSA? Justifique.

6-Em abril deste ano, **17%** do total dos docentes da UFERSA estavam com atividades na tríade **ensino, pesquisa e extensão**, que 20% do total dos docentes lotados no *campus* de Pau dos Ferros, 17% do total dos docentes lotados no *campus* de Mossoró, 17% do total de docentes lotados no *campus* de Caraúbas, e 14% do total dos docentes lotados no *campus* de Angicos. Este cenário é o desejado pela UFERSA? Justifique.

7-O cenário geral que inclui todos os *campi* expõe que 71% dos docentes dedicam-se a mais de um pilar. Verificou-se o seguinte cenário: o *campus* de **Caraúbas** tem mais atividades de **extensão**, de forma até maior que o cenário geral; o *campus* de **Angicos** tem um cenário semelhante ao *campus* de Caraúbas, entretanto, tem um índice maior na **pesquisa**. Já o *campus* de **Pau dos Ferros** apresenta uma distribuição mais **equilibrada** em relação à pesquisa e a extensão quando comparada ao cenário geral e aos demais. O que justifica esta realidade?

8-A atividade de ensino tem regulamentações que determinam o quantitativo mínimo que o docente deve dedicar-se a atividades em sala de aula. Entretanto, ficando a critério do docente desenvolver ou não atividades de pesquisa e extensão, essa subjetividade contribui para que haja docentes dedicando-se somente ao **ensino**?

9- Seria viável que as resoluções internas, tais como a Resolução CONSUNI/UFERSA nº 010/2014, que trata do sistema de acompanhamento das atividades docentes, e a Resolução CONSEPE/UFERSA nº 001/2019, que dispõe sobre o regime de trabalho e distribuição de carga horária de professor do magistério, fossem reformuladas e passassem a exigir um percentual mínimo em ações de pesquisa e extensão? Qual a sua perspectiva sobre isso?

10- Além das ações que são colocadas em práticas na UFERSA há alguma outra que poderia ser aderida para incentivar um aumento do quantitativo institucional de participação docentes em projetos de **pesquisa** e/ou **extensão**?