

Dilemas y debates

Dilemas y debates:

De corte ensayístico, incluye cuestiones de reflexión y discusión de la agenda educativa.



Maria Isabel da Cunha

Programa de Pós
Graduação em Educação
Universidade do Vale do Rio
dos Sinos

cunhami@uol.com.br
mabel@unisinos.br

Citación recomendada

DA CUNHA, Maria Isabel (2014). «Os desafios da qualidade acadêmica e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão num contexto de democratização da educação superior». En: *InterCambios*, n.º2, diciembre.

Os desafios da qualidade acadêmica e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão num contexto de democratização da educação superior

Resumen

A universidade contemporânea vem enfrentando intensos desafios que se relacionam com o equilíbrio entre a democratização e a qualidade da educação superior num contexto marcado pela globalização. Também se registram as mudanças significativas nas formas de produção e socialização do conhecimento e dos agentes acadêmicos, bem como um apelo por respostas às demandas sociais. A tensão entre o local e o universal provoca movimentos e reflexões a respeito da tensão entre um padrão de qualidade para todos e o respeito às peculiaridades históricas e conjunturais que produzem a universidade. Nesse contexto o discurso da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão continua universalmente aceito como referência da qualidade acadêmica. Entretanto o que se verifica é que há ambiguidades na compreensão desse discurso e que essa condição fragiliza a operacionalização mais consequente de seu conteúdo. Analisando através de investigação empírica e bibliográfica este tema, procuramos problematizar a sua importância numa perspectiva epistemológica para que se produzam consequências políticas que ajudem a universidade na definição de seu Projeto Institucional.

La universidad actual está enfrentando intensos desafíos relacionados con el equilibrio entre democratización y calidad de la educación superior en un contexto marcado por la globalización. También se registran cambios significativos en las formas de producción y socialización del conocimiento y de los actores académicos, así como una intención de dar respuesta a las demandas sociales. La tensión entre lo local y lo universal provoca movimientos y reflexiones con respecto a la tensión entre un patrón de calidad para todos y el respeto a las peculiaridades históricas y coyunturales que produce la universidad. En ese contexto, el discurso sobre la indissociabilidad entre enseñanza, investigación y extensión continúa universalmente aceptado como referencia de la calidad académica. Mientras tanto se verifica que hay ambigüedades en la comprensión de ese discurso y que esa condición fragiliza la operacionalización más consistente de su contenido. Analizando este tema a través de la investigación empírica y bibliográfica, buscamos problematizar su importancia desde una perspectiva epistemológica para que se produzcan consecuencias políticas que ayuden a la universidad en la definición de su proyecto institucional.

Palabras claves:

Qualidade da educação superior indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão democratização da educação superior

Nas últimas décadas a democratização da educação superior vem se constituindo num fenômeno crescente, com o empenho das diferentes nações, que procuram atender ao binômio que envolve a quantidade e qualidade da oferta de educação superior. O Brasil não foge à regra, e após muitas décadas de expansão pela via privada, instala um crescente investimento na educação superior pública, acompanhado por uma política de interiorização. Junto a essa perspectiva há o pressuposto de que a educação impulsiona o desenvolvimento social e econômico, favo-

recendo maior equilíbrio no contexto da diversidade do país.

Entretanto esse não é um fenômeno apenas brasileiro. Outros países já o enfrentaram há mais tempo, em parte pela argumentação relacionada aos discursos democratizantes, ou, também, pela visão anunciada por Scott (2008), que afirma que os sistemas de educação superior de massas já não se ocupam somente da formação das elites porque muitos estudantes não se interessam pelas carreiras elitistas ou porque as elites se converteram em categorias mutáveis, problemáticas e questionadas (p.82). Ao mesmo tempo o campo da investigação vai se tornando mais pragmático, ligado aos interesses do processo produtivo, mais aberto e flexível. Mesmo assim, de acordo com o autor, é preciso manter a associação permanente entre ensino e pesquisa, mesmo que ela não se dê de forma naturalizada.

Acompanhando esse esforço, outro movimento importante vem sendo desencadeado mundialmente, procurando, no contexto das tensões impostas pela globalização, definir um projeto de universidade que assuma uma compreensão de qualidade que responda as demandas do conhecimento e das necessidades sociais dos contextos em que se inserem. A tensão entre o local e o universal provoca movimentos e reflexões a respeito da tensão entre um padrão de qualidade para todos e o respeito às peculiaridades históricas e conjunturais que produzem a universidade. Se é certo que há uma representação social e acadêmica que vem indicando, através da história, a natureza da universidade, também é visível que contextos distintos produzem realidades diferentes e que, mesmo quando os esforços de regulação são intensos, as peculiaridades se instalam. Afinal, a universidade é produzida por pessoas que manifestam culturas e convivem com o equilíbrio entre a experiência e a expectativa (Sousa Santos, 2000).

Alerta Barnett (2005), porém, que a universidade vem enfrentando desafios epistemológicos e ontológicos. Não há mais a compreensão de um

saber universal e nem regras ou condições com as quais as atividades do conhecimento possam se harmonizar, pois as categorias de conhecimento, – como verdade e pesquisa –, perdem sua força matricial. Têm-se a universidade, diz o autor, como uma instituição em aprendizado (p. 98), que nunca está estática e nem pode avaliar um conhecimento como permanente. A condição da incerteza também atinge a dimensão ontológica, colocando questões sobre o que é ser universidade, pois seus aspectos fundantes de saber e ser encontram-se em mutação. Portanto, reproduzindo as críticas de Readings (1996), os autores assumem que termos como excelência e qualidade são invocados nos discursos, mas são costumeiramente vazios no seu conteúdo. Para usá-los é preciso explicitar suas bases e seus contextos de produção.

Abordar a qualidade da educação superior, pois, requer uma condição de multireferencialidade, também de acordo com a Declaração Mundial sobre o Ensino Superior (1998) e os Anais da UNESCO (1999). Afirmam esses documentos que a qualidade abarca todas as funções da universidade, ou seja, o ensino, os programas acadêmicos, a pesquisa e o fomento da ciência, o ambiente acadêmico e sua relação com a sociedade. Sugerem a auto-avaliação como processo importante e estimulam que sejam criadas instâncias nacionais e independentes que definam normas comparativas de qualidade, reconhecidas no plano internacional. Alertam para o perigo de pautar a noção de qualidade pela uniformidade, alertando para a importância de dar atenção aos contextos nacionais e regionais.

Lamarra (2010) exercita o processo de conceituação da qualidade afirmando que esse “deve ser considerado desde sua estrutura multidimensional e desde a sua relatividade, uma vez que depende da missão, dos objetivos e dos atores do sistema universitário e, portanto, definindo que o panorama conceitual sobre a qualidade seja amplo e heterogêneo (p.51).

Na mesma direção, Morosini (2008) afirma que o conceito de qualidade abarca as estruturas, os processos e os resultados educacionais.

Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social” (p. 278).

Entretanto Asmann (1996) alerta que a expansão da economia baseada em informação e conhecimento criou um conjunto de condições no contexto mundial da globalização que provocou novos sentidos para o termo qualidade, de modo a tornar-se uma bandeira planetária. Nesse contexto, qualidade é identificada como sofisticação de produtos e serviços para clientes especiais. Enquanto processo, a ênfase recai sobre o clima organizacional, que depende da satisfação do cliente, seguindo a lógica empresarial. Frente a este cenário Demo (2007) alerta que as instituições educativas estão correndo o risco de assumir padrões qualitativos que atendem uma lógica competitiva, no sentido de oferecer o melhor produto para o mercado, numa visão mais imediatista da formação acadêmica. Ao mesmo tempo, como afirma Barnett (2005), vivemos num mundo sujeito a infinitas interpretações, um mundo super complexo e é para ele que as universidades têm de preparar seus alunos, inclusive porque é com esse horizonte que a pesquisa é conduzida.

“A vida está se tornando, cada vez mais, uma questão não apenas de lidar com excessiva quantidade de dados e teorias em determinada área de atuação, mas também uma questão de lidar com uma gama de múltiplos conhecimentos, de ação e de auto-identidade. As bases pelas quais podemos entender o mundo estão se multiplicando e estão frequentemente em conflito diz o autor (p. 17).

Fácil é perceber a complexidade que envolve o intuito de adentrar no tema da qualidade da educação superior. Ainda assim não é possível dele se furta, pois em todo trabalho acadêmico há um sentido humano, que exige clareza sobre o projeto que o orienta.

Talvez a tarefa principal, ainda que bastante difícil quando se assume a dimensão da complexidade, seja explicitar o Projeto Político Pedagógico de cada Instituição, procurando a síntese entre a visão universal do papel da educação superior e os valores assumidos como próprios, num tempo e lugar. Certamente esse Projeto passará pelo crivo das diferentes comunidades interpretativas que compõem a instituição e o compromisso com seus pressupostos poderão variar na sua dimensão acadêmica e ideológica. Mesmo assim, a explicitação do Projeto favorecerá o percurso institucional, com horizontes mais claros em relação à sua missão e seu plano de ação.

Se essa condição for reconhecida, cabe aos Estados Nacionais, aos contextos regionais e às políticas públicas, reconhecendo as formas históricas de produção das Instituições, uma posição valorativa que explicita os referentes de qualidade adotados e que guie a compreensão coletiva.

Esses referentes serão úteis para orientar e avaliar os processos acadêmicos desenvolvidos. Incidirão sobre as principais atividades que envolvem a pesquisa, o ensino e a extensão, cada uma com seus contornos próprios.

Diz Royero (20002) que a qualidade da educação superior abarca todos os processos educativos, incluindo o social e o humano, e por isso se converte em um sistema conectado com outros sistemas interdependentes. Dá ao conceito de qualidade uma conotação interpretativa e valorativa considerando:

- as estratégias de formação do aluno,
- a capacidade de produzir conhecimentos,
- o empenho e desenvolvimento profissional dos docentes,
- as estratégias de gestão e, principalmente,

- o caráter transformativo que é capaz de imprimir à sociedade, envolvendo decisões políticas e demandas pedagógicas.

Suas perspectivas podem ser completadas com a visão de Ibernón (2010), para quem a articulação entre teoria e prática é considerada um dos principais elementos para se alcançar a qualidade, em qualquer dimensão (p.66), aí entendidas como um exercício que aproxima o viver do dizer, necessariamente numa relação dialética.

Essa perspectiva pressupõe que a universidade, embora esteja num terreno de complexidade e tensões, está convocada a aproximar suas práticas das concepções ideológicas que professa, o que, numa sociedade democrática, pressupõe a participação, o respeito à diversidade e pluralidade, a autonomia e a preponderância dos interesses coletivos sobre os individuais. Em suma, a universidade precisa assumir a sua condição de bem público e sobre esse patamar definir seus referentes de qualidade.

Explicitação de referentes de qualidade da educação superior no Brasil

O processo de redemocratização, vivido no Brasil nos anos 80, retomando a perspectiva republicana, colocou a educação superior numa condição essencial para as bases do Estado democrático. A demanda populacional por oportunidades educacionais provocou movimentos e mudanças em todos os níveis educativos. Foi um período de particular efervescência acadêmica, afetado diretamente pela possibilidade de redemocratização das estruturas internas da universidade, entendida como condição para o acompanhamento do novo momento institucional.

A principal bandeira de luta constituía-se em fazer constar na Lei maior, a conceituação da universidade incorporando o eixo da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Havia um consenso das bases chama-

das progressistas de que essa definição seria capaz de garantir uma perspectiva de qualidade mais universal da educação superior, que teria assim um formato identitário estruturante, fazendo avançar a universidade para patamares de crítica e compromisso social, notadamente articulando a produção do conhecimento com os processos de formação. Sobre essas condições recairiam as compreensões de qualidade da educação superior.

Vencedores nessa primeira contenda, uma vez que a Constituição contemplou a condição desejada, o desafio concreto, entretanto, se colocou quando foi percebida a necessidade de transformar a tradição universitária – alicerçada fortemente no paradigma moderno de valorização das certezas e do conhecimento como produto – para outra condição mais próxima da pesquisa, onde a dúvida e a provisoriedade fariam parte integrante da postura acadêmica. Desde logo foi possível perceber que essa ruptura, entretanto, exigiria uma investida mais intensa, pois envolvia culturas e perspectivas epistemológicas, incidindo na compreensão de currículo e de práticas de ensinar e aprender. Estaria a universidade disposta a enfrentar esse desafio? Registrariam-se energias institucionais nesse sentido?

As relações entre ensino e pesquisa não são definidas a partir da natureza em si de cada uma dessas atividades. As características do processo de ensino diferem das práticas de pesquisa e, certamente, também da extensão. Por isso dependem de uma construção, no dizer de Paoli (1988), para se chegar a uma proposição. Esse autor fez significativas contribuições para o tema, afirmando que a relação entre ensino e pesquisa pressupõe uma mudança epistemológica, na medida em que “o ensino assume o compromisso de disseminar atitudes científicas, ou seja, a predisposição para conhecer de forma inteligente e não apenas repetitiva e reprodutiva” (p.37). Trás a ideia do “ensino com pesquisa, cujo objetivo principal seria o desenvolvimento de hábitos de pensamento claro, crítico, construtivo e independente” (p.39).

Exigiria uma didática do ensino superior que incorporasse nos processos pedagógicos os princípios investigativos, tanto no trato do conhecimento, como nos procedimentos propostos para ensinar e aprender. Exigiria, especialmente, uma distinta compreensão de docência que provocaria uma também diferente perspectiva de docência. Professores atuariam como mediadores entre o conhecimento e as estruturas cognitivas e culturais de seus estudantes e esses precisariam assumir com mais autonomia o processo de formação que vivenciam, com maior protagonismo nas suas aprendizagens.

Nesse paradigma, a relação teoria-prática também se estabelece com maior fluidez. Para um conhecimento vivo e real, as fontes principais são os problemas que historicamente movimentam a construção do conhecimento e dão sentido à curiosidade intelectual. Nessa perspectiva, a extensão aconteceria naturalmente, pois se da prática nascem as inquietações para o ensino, a ela voltam, como um processo de resignificação das aprendizagens dos estudantes. Como Sanchis (1986), acreditamos que a extensão não se explicita somente por um tipo especial de atividade, mas por “um enfoque que perpassa todas as atividades da universidade. Um enfoque particularizador, que ultrapasse, sem suprimir, o caráter universalista e nivelador da abstração; um enfoque centralizante, uma visão mais orgânica da tarefa de criar e difundir conhecimentos (p.23). Portanto pesquisa e extensão andariam juntas.

Certamente essa condição exigiria tempo e investimento. Isso explica, de acordo com Miranda (1988), por que, no Brasil, o incentivo à pesquisa se direcionou aos cursos de pós-graduação que, por serem menos numerosos, podiam receber aportes das agências externas e se estabelecerem com condições excepcionais de atuação, quando comparados com a graduação. Estabeleceu-se como um valor que os docentes que aí atuavam, assumiriam, necessariamente, as atividades de pesquisa e o trabalho em

tempo integral, além de receberem incentivos econômicos adicionais. Certamente mudou-se a relação entre a prática profissional e a docência e construiu-se outra que valorizava a pesquisa como qualificadora do ensino. Para a autora, “a conjunção tradicional, ensino e atividade profissional, deixou de ser considerada desejável” (p.18) instituindo-se como meta a dedicação exclusiva para todos. Entretanto, se essa política de carreira foi se constituindo progressivamente, as condições epistemológicas e institucionais para incentivar a relação ensino e pesquisa não tiveram o mesmo investimento. A separação entre a pós-graduação e a graduação se perpetuou, inclusive pela organização dos órgãos ministeriais de fomento e avaliação. De alguma forma foi ficando diluída a condição da indissociabilidade e assumidas as funções de ensino e pesquisa em lugares acadêmicos distintos. Rocha (1985) já havia antecipado este cenário ao alertar que “a relação ensino e pesquisa foi compreendida como uma relação natural, esvaziada, portanto, de seu conteúdo histórico, quando na verdade o que ocorreu foi a introdução de um elemento novo, estranho, mas pensado como naturalmente existente” (p.4). Miranda complementa dizendo ser esta uma idéia não só compreendida, mas “naturalmente implantada” (p.18), mencionando que a pesquisa e a extensão, na época, se constituíam em novas funções, “tanto pela inexistência de condições internas e concretas de produzir conhecimentos (...) como pela dificuldade de compreensão do verdadeiro significado da extensão (p. 19).

Ao analisar os discursos produzidos sobre o momento histórico da introdução do conceito de indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão no cenário da educação superior do Brasil, percebe-se a fragilidade conceitual que permeava a nova política e as estratégias que foram desencadeadas para interpretar essa perspectiva. Certamente, nos últimos quarenta anos, muitas mudanças aconteceram, alterando o cenário nacional. Hoje o

país tem uma pós-graduação consolidada e progrediu significativamente na produção científica. Ao mesmo tempo, o ensino de graduação proliferou, ainda que, em geral, distante da compreensão da indissociabilidade. Em relação à extensão, os discursos se tornaram cada vez menos enfáticos, talvez explicáveis pela reconfiguração dos pressupostos a respeito do compromisso social que progressivamente vê seu sentido esvaziado nas universidades. O sentido de interesse público – que tanto acompanhou os discursos sobre a universidade no processo de democratização do país –, parece ter sido atingido pelas pragmáticas políticas de mercado.

O que se evidencia, entretanto, é que, como cultura acadêmica, ainda que o discurso da indissociabilidade seja mantido, há uma nebulosa compreensão de seu significado que convive com práticas universitárias distintas. Talvez essa seja uma das razões das dificuldades de propor indicadores de qualidade da formação e, por essa razão cremos ser importante aprofundar esta questão.

Compreendendo a produção dos discursos sobre a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão

Para compreender as concepções que envolvem a indissociabilidade, valemo-nos das contribuições de Bernstein (1996) sobre a sociologia do conhecimento. O autor analisa a comunicação pedagógica e, a partir do conceito de dispositivo pedagógico, desenvolve uma análise do discurso pedagógico, que ajuda a compreender o complexo processo de recontextualização do conhecimento, foco que interessa às reflexões aqui apresentadas.

O dispositivo pedagógico é constituído, por sua vez, por regras de distribuição, de recontextualização e de avaliação da aquisição do código pedagógico. E são estas regras que constituem a gramática, próprias do discurso pedagógico. Para o autor,

as funções das regras distributivas é regular as relações entre poder, os grupos sociais, as formas de consciência e a prática (Bernstein, 1998, p. 58). São as regras distributivas que determinam o que e o como devem ser transmitidos e adquiridos os discursos em qualquer contexto de prática pedagógica.

Bernstein afirma que “cada vez que um discurso se translada de uma posição a outra, há um espaço no qual pode intervir a ideologia. Nenhum discurso se desloca sem que interveja a ideologia” (1998, p. 62).

Tomando o caso do discurso que centra a qualidade da educação superior na indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, percebe-se claramente este deslocamento. Há o discurso pedagógico oficial que produz o conceito e tem nas fontes primárias a sua origem. Pode ser recuperado pela literatura que produziu a expressão e sua concepção. E há os discursos de recontextualização pedagógica que implicam na definição de novos significados interpretativos e denominados de discursos secundários. Para Moraes e Neves, estudiosas da teoria bernstiana, “um aparelho pedagógico que ofereça maior possibilidade de recontextualização, através de um maior número de campos e contextos envolvidos (...) pode conduzir a um nível mais elevado de recontextualização e, portanto, a um maior espaço de mudança” (2007, p. 16).

No caso de nosso objeto de estudo, as fontes oficiais indiscutivelmente apontam para Humboldt, na reconstrução da universidade alemã, a origem do conceito de indissociabilidade do ensino e da pesquisa. Sua idéia central era de que “tanto na docência como na investigação as universidades devem considerar a docência como constituída de problemas ainda não resolvidos e, portanto, sempre como um modo de investigação” (p. 256, 1970). À experiência alemã se sucedeu a fundação da Universidade de Londres que, cotejando com a tradição de Oxford e Cambridge constituíram a nova universidade de ensino e pesquisa, estabelecendo as bases da universidade estatal mo-

derna, “influenciando a dinâmica das universidades na Europa e nas Américas, cuja dinâmica até nossos dias traz para o centro da instituição universitária as complexas relações entre sociedade, conhecimento e poder” (Trindade, 1999).

Elton (2008), entretanto, alerta que Humboldt não explicitou com mais intensidade as práticas daí decorrentes, o que trouxe uma proliferação de investigações nos anos seguintes, sem, entretanto, ter efeitos significativos sobre a cultura acadêmica, que continuou “baseada, principalmente, em classes magistrais, tutorias dirigidas e, em alguns casos, em sessões de laboratório” (p. 148).

Esse discurso primário, localizado cultural e politicamente num tempo e lugar, foi sendo apropriado e deu origem a certa universalização do seu conteúdo. A literatura indica que somente muitos anos depois é que as comunidades acadêmicas e políticas de diferentes países se apropriaram desse discurso e o recontextualizaram. No contexto deste estudo, compreendemos os escritos de Humboldt como o discurso primário fundante, e o reconhecemos como de ponto de partida.

No caso do Brasil, de acordo com Shwartzman (1986), alguns autores, a partir dos anos 30, já defenderam a relação do ensino e da pesquisa como indissociáveis e que estes princípios deveriam orientar as estruturas e a organização das instituições educacionais de nível superior. A chamada Reforma da Universidade de Córdoba, ocorrida em 1918 na Argentina, conclamando a autonomia universitária, produziu impactos no pensamento da universidade latino-americana e, certamente, inspirou mudanças na concepção filosófica de conhecimento que, por sua vez, instituiu novas práticas acadêmicas na sua produção e socialização. Entre tantos, estão os escritos de Anísio Teixeira (1968), Florestan Fernandes (1975), Alvaro Vieira Pinto (1979), Maria-lice Forachi (1965) que podem ser considerados como exemplos de re-

flexões sobre os fins da universidade e da formação acadêmica. Essa produção, usando a compreensão teórica de Bernstein, poderia ser considerada como produtora de um discurso pedagógico secundário, sobre a universidade brasileira.

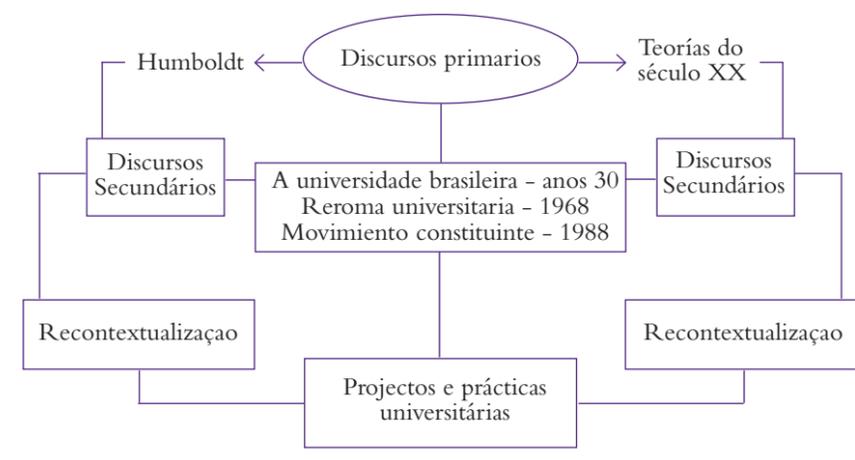
Mas também entendemos que os documentos oficiais decorrentes Reforma de Córdoba e, no Brasil, da Reforma Universitária de 68 e do Movimento Constituinte de 88 fazem parte desta recontextualização – em outro patamar – do discurso da indissociabilidade, quer na confluência, quer na distensão da compreensão deste termo, com repercussões epistemológicas e organizacionais.

Ao chegar às instituições de educação superior como parâmetro legal, desde 1988, o conceito de indissociabilidade enfrentou nova exigência de recontextualização, quer pelo esforço de compreendê-lo e traduzi-lo em políticas e práticas, quer pela ainda presente naturalização de compreensões genéricas, sem um empenho analítico mais profundo que resultasse em impactos concretos.

Para Bernstein, o discurso é composto de duas dimensões: o discurso pedagógico instrucional e o discurso pedagógico regulador. O primeiro refere-se às competências cognitivas, voltado para a aquisição de conhecimentos e habilidades. O segundo está relacionado com a aquisição de valores, normas e condutas sociais. Esse pode ser dominante por ser capaz de regular as condutas e alcançar um cunho moral (Porto, 2011). Em geral, ambos se realizam através do que o autor conceitua como texto pedagógico que, por sua vez, pode redundar em uma prática educativa. Quando recontextualizado, o texto pedagógico, em geral,

“sofre uma transformação, antes de sua relocação. A forma dessa transformação atende ao *princípio de descon-tualização*. Esse processo se refere à mudança no texto, como se ele fosse, primeiramente *deslocado* e depois *recolocado*. Esse processo assegura que o texto não seja mais o mesmo texto (Bernstein, 1996, p.91.)

MODELO DE ANÁLISE DO DISCURSO SOBRE A INDISSOCIABILIDADE DO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO



Recorrer à teoria de Bernstein pareceu oportuno para analisar os discursos que coletamos na investigação que abriga esta discussão. Investigando na literatura contemporânea e através de um levantamento empírico realizado com intelectuais brasileiros, que têm a universidade como objeto de estudo, foi possível comprovar a existência de múltiplas compreensões sobre o conceito e sentido da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão na universidade e de como esse constructo assume a expressão da qualidade da educação superior. Consideramos esse discurso como secundário em diferentes patamares, no contexto do princípio da descontextualização e logo nos movimentos de deslocar e realocar.

Quatro compreensões discursivas da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão se fizeram presentes nas representações da comunidade acadêmica e direcionam indicadores de qualidade: a) Visão epistemológica e as capacidades acadêmicas; b) Visão institucional e distribuição do conhecimento; c) Visão metodológica nas formas de produção do conhecimento; d) Visão política e de impacto social (Cunha, 2010).

No primeiro bloco, tomamos o discurso pedagógico que expressa uma **visão epistemológica e sua relação com as capacidades acadêmicas onde** há uma centralidade

nas justificativas que afirmam ser o exercício da pesquisa uma ação fundamental na universidade porque ajuda professores e alunos a pensar e essa é uma condição intrínseca ao intelectual que se espera que eles sejam. Esse discurso de aproximaria mais do *discurso pedagógico instrucional* e das regras distributivas, mencionadas por Bernstein.

Nele a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão estaria centrada numa atitude epistêmica que acompanharia todas as ações acadêmicas, incluindo sua forma de gestão e distribuição do conhecimento. Impactaria fortemente as práticas de ensinar e aprender não por métodos próprios, mas pelo que consideraria conhecimento válido.

No segundo grupo está a perspectiva mais usual e tradicional da indissociabilidade, centrando a concepção na instituição, que seria o eixo dessa relação. A esse grupo denominamos **visão institucional e distribuição do conhecimento** Significa que não se responsabilizam todos os professores e estudantes pelo exercício das três tarefas, mas crê-se que todos devem se beneficiar dos produtos de cada uma, com acesso público e universal. Seria a universidade que abrigaria o conceito de indissociabilidade e, na medida em que ela desenvolvesse cada uma das funções estaria cumprindo com o

dispositivo legal da relação da pesquisa, do ensino e da extensão. Essa perspectiva se aproxima do *discurso pedagógico regulador* que vai ter inferências sobre a base administrativa da universidade, a distribuição orçamentária e a definição de valores acadêmicos.

O terceiro discurso aponta para a **visão metodológica nas formas de produção do conhecimento**. Essa perspectiva está sustentada, especialmente, por aqueles que entendem a pesquisa como princípio metodológico.

Nessa compreensão da indissociabilidade o que está em pauta é uma concepção de aprendizagem como processo de construção de conhecimento. Como afirma Severino, a própria prática de pesquisa deveria ser caminho do processo de ensino e aprendizagem (2009, p. 131). Nesse caso, o *discurso pedagógico instrucional* novamente seria o preponderante, pois se trata de tomar uma perspectiva epistemológica específica para orientar as regras distributivas do conhecimento.

A quarta dimensão foi explicitada como **visão política e de impacto social**. Nela há uma expectativa de que a indissociabilidade tem como premissa a expectativa da superação das desigualdades sociais, pois envolveria a distribuição de bens culturais, expressando o papel da universidade na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ainda utópica, exigiria uma virada epistemológica e política que daria à extensão um papel de destaque e centralidade na organização e distribuição do conhecimento acadêmico (Sousa Santos, 2010). Certamente dessa compreensão resultaria num *discurso pedagógico regulador*, que intervém fortemente em valores, culturas e ideologias.

Dessas quatro perspectivas, a que mais impacta o ensino nos cursos de graduação¹ é a que compreende a relação ensino, pesquisa e extensão como um princípio metodológico, assumindo a pesquisa como um princípio de aprendizagem, muito próxima do *discurso pedagógico instrucional*. Cen-

trando-se mais nos processos do que nos produtos, poderia alcançar uma dimensão multidimensional, como indicam os teóricos da qualidade e, ao mesmo tempo, assumir um paradigma epistemológico universal. Ou seja, pode haver diversidade nos objetivos e conteúdos, mas certa permanência na compreensão de conhecimento e suas formas de produção no contexto das aprendizagens.

Recontextualizando o discurso da indissociabilidade: o exercício de explicitar indicadores de qualidade do ensino de graduação

Compreendendo, como Bernstein, que todo discurso, ao se deslocar, sofre um processo de recontextualização, assumimos a compreensão de que a qualidade da formação do estudante da educação superior estará sempre atingida pelos contextos históricos, culturais, ideológicos e políticos. Nesse sentido, o exercício de compor alguns indicadores de qualidade será sempre circunstanciado e sujeito a distensões. Tratando-se de um discurso secundário, fruto de recontextualizações, se apresenta como seletivo, expressando compreensões subjetivas de valor. Nesse sentido inclui tanto uma *dimensão regulatória do discurso* como uma *dimensão instrucional*, uma vez que o intuito é a formação em condições próprias de uma instituição escolarizada, onde o conhecimento é o foco da compreensão e da distribuição a acadêmica.

Mesmo considerando a arbitrariedade que permanentemente vai caracterizar o exercício de propor indicadores, podendo incluir desde a variação da sua expressão linguística como seu próprio conteúdo, insistimos em afirmar que eles manterão um compromisso com os pressupostos que os originam.

É nessa perspectiva que ousamos pontuar indicadores para um **ensino de qualidade** que estão explicitando uma posição política e epistemológica. Eles se afinam com a compreensão de que o ensino deve pressupor os prin-

cípios da pesquisa, com o intuito de trazê-los para os processos que socializam e produzem conhecimentos com os estudantes de graduação. Vale lembrar, que quando os questionamentos impulsionadores da dúvida epistemológica decorrerem da base concreta da sociedade, a possibilidade de ter a extensão como contingência é bastante promissora, pois a dúvida que nasce da prática tende a ela retornar na forma de uma contribuição epistêmica.

Como um exercício teórico-prático, descrevemos alguns indicadores, na perspectiva de avançar na direção da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão como expressão da qualidade da educação superior. São eles:

- *tomar o caráter provisório do conhecimento*, estimulando professores e estudantes a uma atitude questionadora frente à realidade, podendo cotejar as premissas conceituais historicamente consolidadas. Significa tomar o conhecimento sistematizado como pressuposto e compreendido na suas formas históricas de produção. Envolve perceber o conhecimento numa condição humana, movido por tensões, desafios e visões valorativas, distantes da neutralidade.

- *assumir a mobilização dos estudantes* propondo um processo complexo que envolve compreender as culturas e expectativas dos estudantes, quer para atendê-las, quer para desestruturá-las. Depende de uma condição especial que toca os aprendizes na sua emergência para aprender (Charlot, 2005). Pressupõe a atribuição de um significado por parte de professores e estudantes ao objeto de estudo e de sua produção. Inclui subjetividades em movimento e toma a insegurança como processo. Em geral são práticas que centram nos processos de aprender sua principal atenção, podendo variar o produto.

- *estimular o protagonismo do estudante* assumindo sua condição de sujeito de suas aprendizagens. O docente, nessa perspectiva, é artífice de situações didáticas que favorecem a ação dos alunos. Pressupõem um grau de liberdade nos processos e nos produtos de

aprendizagem. Valoriza as capacidades de atuação que tanto envolvem independência como possibilidade de articulação coletiva. Estimula condições que sugerem crescente autonomia nos processos de aprendizagem.

- *incluir racionalidades distintas no trato do conteúdo* aceitando a totalidade do conhecimento como uma condição humana. Nesse sentido diminui as fronteiras trazidas pelas classificações clássicas, que separam as ciências humanas e naturais, as dimensões estéticas e o conhecimento científico, a objetividade da subjetividade. Compreende o conhecimento como produção humana e, como tal, afetado pelas múltiplas determinações de sua produção, que são históricas e culturais.

- *assumir a relação da prática com a teoria* através de uma equação capaz de orientar os processos de aprendizagem. A cultura dos estudantes e do contexto sócio-histórico que os circundam precisam ser fontes inerentes dos processos de ensinar e aprender. Inverter, sempre que possível, o tradicional percurso que dá a teoria a primazia no conhecimento, favorecendo a aprendizagem significativa e respondendo mais adequadamente às exigências da vida cotidiana.

- *desenvolver as capacidades sociais* dos estudantes, compreendidas pelas atitudes colaborativas, éticas e críticas, incluindo os valores da cidadania, do compromisso público e da autonomia intelectual.

Certamente orientar-se por estes indicadores requer uma docência com condições compatíveis. Trata-se de uma ruptura epistemológica e metodológica que exige investimentos na formação, pois os docentes, certamente, enfrentarão desafios importantes para implementá-la.

Para tal é fundamental compreender a importância dos saberes específicos da docência, que se diferenciam daqueles construídos nas suas formações pós-graduas que têm a pesquisa como eixo central, quase exclusivo. A condição investigativa é fundamental para um ensino que assuma os seus pressupostos. Mas a complexidade da

¹ Assumimos o ensino de graduação como preferencial, ao compreender que a relação ensino e pesquisa na pós-graduação é bem mais evidente, um ensino para a pesquisa, na explicação de Paoli (1988).

docência carrega outras tantas exigências de um saber que precisa assumir uma condição profissional.

São muitos os estudos que explicitam que os saberes do ensino são específicos e que, embora se alimentem dos saberes da pesquisa, assumem peculiaridades que lhes são próprias. Ao valorizar as atividades de pesquisa na construção da docência superior se pressupõe uma condição aberta ao conhecimento, que possa estimular um ensino que assuma os pressupostos da investigação. Ter-se-ia, assim, um professor capaz de e refletir sobre o conhecimento e de assumir numa perspectiva provisória e relativa; alguém que compreende a importância de envolver os sujeitos do conhecimento na sua produção, impactando suas formas de ensinar e de avaliar a qualidade dos processos vividos aos aprender.

É certo que a pesquisa pode ser a base do que Rowland (2008) chama de “paixão pela matéria de estudo” (p. 125), pois o amor intelectual “é incluyente e não excluyente e busca repartir em lugar de acumular” (p.133). Nesse sentido a indagação como um sentimento impulsionado pelo amor à matéria de ensino, pode ser um elemento central da didática universitária. E a indagação se constitui como uma condição necessária para que o ensino e a pesquisa resultem juntos, implicando uma vinculação entre os dois campos.

Mas, certamente, a paixão pelo campo de conhecimento precisa vir acompanhada de saberes específicos para produzir aprendizagens, levando em conta que são os estudantes que devem ser protagonistas das questões mobilizadoras do processo de ensino. Elton (2008) afirma que o ensino en-

volve um ato de tradução, “não entre idiomas, mas sim entre níveis de complexidade” em que o docente assume a condição mediadora para a aprendizagem. Para tal precisa de saberes relacionados aos contextos culturais dos estudantes, suas estratégias preferenciais de aprendizagens e compreensão da estrutura de sua matéria de ensino, para fazer relações horizontais com outros conhecimentos e relação com a prática social e profissional. O docente precisa ter consciência de que o que faz como professor é mais importante do que o que diz, na mesma condição. Portanto os saberes docentes aliam forma e conteúdo, numa indissociável relação que se aproximará ou não da relação ensino e pesquisa.

Também é preciso apostar numa mudança do perfil discente, mobilizando os estudantes a serem os protagonistas de suas trajetórias de aprendizagem. Essa condição exige fortes investimentos pedagógicos, capacidades inovadoras e mudanças nas formas de valorização dos processos e dos produtos da aprendizagem.

Certamente a qualidade do ensino de graduação envolve, ainda, a inserção institucional com as culturas e condições estruturais e de trabalho para estudantes e professores. Nessa equação, a instituição está em jogo e não se pode desconhecer a importância de suas práticas e culturas que aninham os processos de ensinar e aprender e expressam uma compreensão de qualidade. Fernandez (2001) afirma que “a ideologia institucional está conformada basicamente por um conjunto de concepções e representações que fundamentam e justificam o modelo institucional (...)” Diz, também, “que a mudança institucional é

aquela que efetivamente compromete e comove o modelo institucional e, dentro da ideologia, põe em questão centralmente a representação da identidade institucional” (p. 263).

Essas reflexões podem ser úteis para compreender a complexidade do tema que provoca este texto, envolvendo a qualidade do ensino na educação superior e o constructo constitucional da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Lançar mão de conceitos de Bernstein sobre o discurso pedagógico ajudou a compreender o cenário em que nos movimentamos. Reafirmamos o dilema de abraçar um conceito de qualidade multirreferencial e enfrentar o desafio de construir indicadores. Procuramos na história da constituição dos discursos, em especial no cenário da universidade brasileira, elementos para compreender como e porque os eles foram produzidos e as ambigüidades ainda presentes em seu entorno. Enfrentamos a perplexidade decorrente da carência de aprofundamento desses conceitos que redundam na dificuldade de transformar em projetos e práticas o princípio da indissociabilidade. Registramos a ambigüidade da legislação e das políticas públicas sobre o tema e a difusa recontextualização do discurso pedagógico no contexto das instituições.

Ao mesmo tempo, as exigências sociais e culturais estão pressionando as transformações dos tradicionais modelos escolarizados de ensinar e aprender. E os processos de democratização, com novos públicos na educação superior, estão exigindo mudanças. Talvez estes sejam desequilíbrios necessários e são eles que impulsionam nossas reflexões.

- BARNETT, Ronald. 2001. *Los límites de la competencia. El conocimiento, La educación superior y la sociedad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- 2005. *A Universidade em uma era de supercomplexidade*. São Paulo: Ed. Anhembi Morumbi.
- BERNSTEIN, Basil. 1996 *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Editora Vozes.
- 1998. *Pedagogia, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.
- CHARLOT, Bernard. 2005 *Relação com o saber, formação de professores e globalização*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- COELHO, Ildeu. 2006. Universidade e Formação de professores. In: GUIMARÃES, Valter (org.) *Formar professores para o Mercado ou para a autonomia?* Campinas/SP: Papirus Editora.
- CUNHA, Maria Isabel da. 2001. *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara/SP: Junqueira&Marins Editora.
- DEMO, Pedro. 2007. *Educação e qualidade*. Campinas/SP: Ed. Papirus.
- ELTON, Lewis. 2008. El saber y el vinculo entre la investigación y la docencia. In: BARNETT, Ronald. *Para una transformación de la universidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro, p. 145-158.
- FERNANDES, Florestan. 1975. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Editora Alfa-Omega.
- FERNANDEZ, Lidia. 2001. *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 5ª Ed.
- FORACHI, Maria Alice. 1965. *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- HUMBOLT, Wiliam Von. 1970. On the sirit and orgabisational framework of intellectual institutions in Berlin”. *Minerva*. N. 8, PP. 242-267,
- LAMARRA, Norberto. 2010. *Hacia una nueva agenda de la educación superior en America Latina*. Mexico, DF: Anuiés/ Medios Editoriales.
- MIRANDA, Glaura Vasques. 1988. A produção e a reapropiação do saber no ensino superior. In: CEDES. *Caderno CEDES*. São Paulo: Cortez Editora, N° 22, p.17-26
- MORAIS, Ana Maria, NEVES, Isabel. 1993. *Socialização primária e prática pedagógica*. Lisboa: Ed. Calouste Gulbenkian.
- MOROSINI, Marília. 2008. Internacionalização da educação superior e qualidade. In: AUDY, J. L. (org.). *Inovação e Qualidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- PAOLI, Niuvenius. 1988. O principio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa: elementos para uma discussão. In: CEDES. *Caderno CEDES*. São Paulo: Cortez Editora, N° 22, p.27-52.
- PINTO, Álvaro Vieira. 1979. *Ciência e existência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- PORTO, Gilceane C. 2011. A recontextualização do discurso pedagógico da alfabetização construtivista por alfabetizadas da FaE/UFPel. *Tese de doutorado*. Programa de Pós—Graduação em Educação. Pelotas/RS: UFPel.
- ROCHA, Maria de Lourdes et alii. 1985. *A relação ensino-pesquisa nas instituições de ensino superior*. Brasília, mimeo.
- ROYERO, José. 2002. Contexto mundial sobre evaluación en lãs instituciones de educación superior. Disponível em http://www.campus_oei.org/revista/deloslectores/334ryero.
- ROWLAND, Stephen. 2008. El amor intelectual y La relación entre investigación y docência. In: BARNETT, Ronald. *Para una transformación de la universidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro, p.125-137.
- SANCHIS, P. 1996. Extensão universitária, sociedade e cultura. In: *Extensão em Revista*. Belo Horizonte: N° 1, pp.20-03.
- SCOTT, Peter. 2008. Ivergência o convergência. Las relaciones entre docência e investigación em La educación superior de masas. In: v BARNETT, Ronald. *Para una transformación de la universidad*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 75-91.
- SHWARTZMAN, S. 1979. *Formação da comunidade científica no Brasil*. São Paulo: Nacional/FINEP, p. 297.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. 2010. *A Universidade do século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.
- TEIXEIRA, Anísio. 1998. *Educação não é privilégio*. São Paulo: Companhia Editota Nacional. 2ª Ed.
- TRINDADE, Héglio. 1999. “As universidades frente à estratégia do governo”. In: TRINDADE, Héglio (org.). *Universidade em ruínas na republica dos professores*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- UNESCO. 1999. Tendências da educação superior para o século XXI. In: *Conferência Mundial sobre Ensino Superior*. Paris, out.1988 *Anais*, Brasília: UNESCO/CRUB.

Referencias bibliográficas

- ASMANN, Hugo. 1996. *Metáforas novas para reencantar a educação*. Piracicaba/SP: Editora UNIMEP.
- BALZAN, Newton. 1988. A didática e a questão da qualidade do ensino superior. In: CEDES. *Caderno CEDES*. São Paulo: Cortez Editora, N° 22, p.53-66.