



Linhas Críticas

ISSN: 1516-4896

rvlinhas@unb.br

Universidade de Brasília

Brasil

Tauchen, Gionara; Fávero, Altair

O princípio da indissociabilidade universitária: dificuldades e possibilidades de articulação

Linhas Críticas, vol. 17, núm. 33, mayo-agosto, 2011, pp. 403-419

Universidade de Brasília

Brasília, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193521546013>

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

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## O princípio da indissociabilidade universitária: dificuldades e possibilidades de articulação

Gionara Tauchen  
*Universidade Federal do Rio Grande-FURG*

Altair Fávero  
*Universidade de Passo Fundo*

### Resumo

O presente estudo teve por objetivo investigar e analisar as estratégias de articulação entre ensino, pesquisa e extensão promovidas por docentes de uma universidade pública brasileira. O estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de cunho exploratório-descritivo. Os resultados apontam que a indissociabilidade pode ser fortalecida por meio do desenvolvimento de pesquisas pautadas pela articulação disciplinar, integração das unidades acadêmicas, instituições e sujeitos em diferentes processos de formação; aproximação dos temas de pesquisa com as disciplinas desenvolvidas na graduação; inserção de docentes na pós-graduação; desenvolvimento de projetos vinculados a Educação Básica, tais como PIBID, Novos Talentos, entre outros.

**Palavras-chave:** Indissociabilidade. Universidade. Articulação.

## The principle of university indissolubility: difficulties and possibilities of articulation

*The goal of the present study is to investigate and analyze the strategies of articulation between teaching, research and continuing education promoted by the faculty of a Brazilian public university. This study is qualitative research, with exploratory and descriptive nature. The results demonstrate that indissolubility can be strengthened by conducting research ruled by disciplinary articulation; integration of academic units, of institutions and of subjects in different formation processes; drawing research themes closer to disciplines developed in the undergraduate program; insertion of the faculty in the Graduate Program; and the development of projects connected to Basic Education, such as PIBID and Novos Talentos (New Talents), among others.*

**Keywords:** : Indissolubility. University. Articulation.

## El principio indisociable de la universidad: dificultades y posibilidades de articulación

*Este estudio tiene como objetivo investigar y analizar las estrategias de articulación entre enseñanza, investigación y extensión promovidas por docentes de una universidad pública brasileña. El estudio se caracteriza como investigación cualitativa, de cuño exploratorio-descriptivo. Los resultados apuntan que la indisociabilidad puede ser fortalecida por medio del desarrollo de investigaciones pautadas por la articulación de disciplinas, integración de las unidades académicas, instituciones y sujetos en diferentes procesos de formación; aproximación de temas de investigación con las disciplinas desarrolladas en la graduación; inserción de docentes en el posgrado y desarrollo de proyectos vinculados a la Educación Básica, tales como PIBID, Nuevos Talentos, entre otros.*

**Palabras clave:** Indisociable. Universidad. Articulación.

## Considerações iniciais

Ao buscar uma definição para a universidade, percebemos que não há um conceito único e universalmente válido, pois se trata de uma instituição social e, por isso, as funções que a definem trazem as marcas de tempos e de espaços culturais, sociais, políticos e econômicos diversos. Também não há consenso quando se discute o conjunto das funções e das atividades de que se vale para perseguir seus objetivos. Contudo, de modo geral, há uma convergência ao situá-la como campo de produção de conhecimentos. Para tanto, vale-se de suas atividades-meio<sup>1</sup>: ensino, pesquisa, extensão e, não podemos deixar de incluir, gestão.

O ensino constituiu-se como atividade encarregada de proporcionar o conhecimento profissional e cultural socialmente válido, preservando a hegemonia institucional. Contudo, emergiam as demandas da sociedade industrial: a necessidade de novos conhecimentos científicos e tecnológicos, assim como novos ideais de universidade que balizaram a inserção da pesquisa como mais uma atividade universitária. A universidade amplia sua relação com a sociedade, mas não assegura a integração. Na expectativa de realizar essa função e fortalecer seu compromisso social, incluiu-se a atividade de extensão. A gestão, atividade ainda pouco abordada, entra em cena em tempos de inovação, educação flexível e Estado avaliador.

Conforme destaca Santos (1996; 2005), os objetivos seculares das universidades ocidentais só foram abalados na década de 60, devido às pressões a que foram então submetidas:

Os três fins principais da universidade passaram a ser a investigação, o ensino e a prestação de serviços. Apesar de a inflexão ser, em si mesma, significativa e de se ter dado no sentido do atrofiamento da dimensão cultural da universidade e do privilegiamento do seu conteúdo utilitário, produtivista, foi sobretudo ao nível das políticas universitárias concretas que a unicidade dos fins abstratos explodiu numa multiplicidade de funções por vezes contraditórias entre si. (Santos, 1996, p. 188).

A explosão das funções, bem como a diversidade de entendimentos sobre essas, está correlacionada à proliferação das universidades, à ampliação da oferta de Educação Superior, à pós-graduação e à expansão do ensino e da pesquisa em novas áreas do saber, entre outras. Por isso, a multiplicidade de funções – tais como mobilidade social, prestação de serviços, investigação, mão-de-obra qualificada, treinamento, formação

1. Entendemos que as finalidades da universidade se realizam por meio das atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Por isso, utilizamos atividades-meio (Botomé, 1996), e não atividades-fim.

continuada, entre outras – levanta questões sobre a compatibilidade. Se considerarmos, por exemplo, que são objetivos do ensino universitário a formação cultural geral, a formação profissional e a formação especializada, verificar-se-á grande contradição entre o ensino da graduação e o da pós-graduação. Santos (1996, p. 223) considera que a universidade moderna constituiu-se na sede unificadora e privilegiada dos saberes que representam os fundamentos e princípios da ciência moderna, e como parte integrante do paradigma da modernidade manifesta, também, suas crises. Para o autor, a universidade só “sobreviverá se assumir plenamente esta condição epistemológica” (Santos, 1996, p. 223), o que implica repensar suas atividades e funções, bem como os processos de articulação.

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é um imperativo expresso no artigo 207 da Constituição brasileira de 1988, o qual afirma que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Afinal, qual a importância desse princípio da indissociabilidade para a concepção de universidade e para a produção do conhecimento no contexto universitário? Como se materializa a articulação entre ensino, pesquisa e extensão por meio das atividades docentes universitárias?

Essa temática tem perpassado os Fóruns de Pró-Reitores como o ForGRAD – Fórum Brasileiro de Graduação, o FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e o FORPROP – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação, além da ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior e da SESu/MEC, numa tentativa de discutir e promover a integração e a vivência do princípio da indissociabilidade com vistas a uma formação universitária de qualidade.

O conceito de indissociabilidade remete a algo que não existe sem a presença do outro, ou seja, o todo deixa de ser todo quando se dissocia. Alteram-se, portanto, os fundamentos do ensino, da pesquisa e da extensão, e por isso trata-se de um princípio paradigmático e epistemologicamente complexo. Conforme Morin (1999, p. 37), “a organização desse ‘todo’ produz emergências, isto é, certo número de qualidades irreduzíveis a das partes isoladas”. Analisar o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão a partir do estudo de cada uma das partes que o constitui, sem conceber o conhecimento do todo, pode fortalecer uma justaposição, mostrando, cada vez mais, seus limites ao invés da vitalidade do “circuito autoprodutor cujos produtos e efeitos são necessários à causa e à produção” (Morin, 1999, p. 40). No “complexo triângulo”, as partes complementam-se e o conflito existente alimenta a vitalidade da universidade. Nesta perspectiva, os princípios precisam ser articulados com as funções operativas das atividades universitárias.

Para Rays (2003, p. 73), a indissociabilidade caracteriza-se como “um processo multifacetado de relações e de correlações que busca a unidade da teoria e da prática”, pois se constitui princípio das atividades-meio da universidade. No entanto, a valoração, o incentivo, a amplitude e as funções de tais atividades constituíram instituições com histórias e identidades diferenciadas.

São inúmeras as posições envolvidas nas compreensões sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, e essas geram pontos de tensão que ora parecem afastar da nossa percepção a viabilidade do princípio da indissociabilidade, ora parecem naturalizá-lo, concebendo-o como algo inato à estrutura universitária. Santos (1996, p. 90) verifica, sociologicamente, uma tentativa de manter sob controle tais contradições, preservando o relacionamento entre a universidade, o Estado e a sociedade, mantendo a “reprodução controlada de uma dada crise da universidade”, pois essas crises<sup>2</sup> escondem articulações e interesses de ordem simbólica, ideológica, epistemológica e paradigmática.

Entendemos que a compreensão do princípio da indissociabilidade precisa ser contextualizada no nível de realidade em que a universidade tem lugar, mas avançando nos caminhos do pensamento emergente. Por isso, o presente estudo objetivou investigar as concepções e as estratégias de articulação entre ensino, pesquisa e extensão promovidas por docentes de uma universidade federal do sul do estado do Rio Grande do Sul, bem como os obstáculos à materialização desse princípio constitucional.

O estudo, que se caracteriza como pesquisa qualitativa (Moraes, 2003) de cunho exploratório-descritivo (Triviños, 1987), teve por objetivo investigar as concepções e os processos vivenciados por docentes universitários sobre a temática. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com vinte (20) docentes que se dispuseram a colaborar com a pesquisa. A maioria dos docentes atua em cursos de pós-graduação e possui formação inicial nas áreas de Química, Engenharia e Matemática. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes (2003, 2006), a partir de um processo cíclico e auto-organizado de construção de compreensões.

Inicialmente, o *corpus* das entrevistas foi codificado, visando à definição das unidades de análise. Realizamos a desconstrução e unitarização do *corpus*, desintegrando os textos para destacar seus elementos constituintes, o que resultou em unidades de análise de maior e menor amplitude, definidas em função dos sentidos pertinentes aos propósitos da pesquisa. Concebemos, portanto, o processo de “construção das unidades como um movimento gradativo de explicitação e refinamento de unidades de base” (Moraes, 2003, p. 195).

2. Crise de hegemonia, de legitimidade e institucional (Santos, 1996).

A partir do agrupamento dessas unidades pela proximidade de significado, foi encaminhado o processo de categorização que é definido por Moraes (2003, p. 197) como “um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes”. A categorização reuniu elementos de significação próximos que receberam uma nomeação provisória. A partir da definição das categorias finais, foram produzidas as compreensões que compõem este metatexto, expressando os processos vivenciados em torno do princípio da indissociabilidade universitária.

### **Concepções e vivências de ensino, pesquisa, extensão e gestão**

O modo pelo qual a Educação Superior brasileira foi instituída resultou da implementação de medidas administrativas, econômicas e culturais necessárias à infraestrutura e ao funcionamento do império. Os primeiros estabelecimentos de ensino superior, caracterizados pelo pragmatismo herdado da universidade de Coimbra, apresentavam um visível caráter profissionalizante; eram mantidos e controlados pelo governo, e visavam preparar especialistas para o desempenho de funções junto à Corte. Era necessário, também, formar oficiais e engenheiros para promover a defesa militar da Colônia e suprir a deficiência de técnicos para satisfazer as necessidades da vida urbana e da organização da economia agrícola do país. Os cursos eram ministrados em tempo parcial e o currículo consistia num conjunto de matérias sem vinculação ou conexão entre uma e outra. Não havia um convívio organizado entre os alunos, exceto em alguns casos, e isso fazia com que alunos e professor não se encontrassem coletivamente senão nas aulas. O ensino apoiava-se na autoaprendizagem, por meio de aulas orais, expositivas, ministradas pelo docente (Teixeira, 1998).

Podemos dizer que a criação da universidade adquiriu contorno legal por meio do Decreto nº 11.530 de 1915, que reuniu em universidade as escolas politécnicas e de medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas a faculdade de Direito. De fato, em 1920, cria-se a primeira instituição de ensino superior do Brasil com status de universidade: a Universidade do Rio de Janeiro. No entanto, no decreto que criou a instituição, a pesquisa sequer era vislumbrada, pois não havia preocupação com a atividade científica como função da universidade. Verifica-se a influência francesa na forma de organização, acentuada pelo distanciamento físico e isolamento entre as escolas que a constituíam, voltada para o ensino de um saber abstrato, de cunho profissionalizante, com dissociação entre ensino e pesquisa e grande centralização estatal (Teixeira, 1998; Cunha, 2000)

A criação da Universidade de São Paulo, por sua vez, com influência da Revolução Constitucionalista de 1932, estava ligada ao entendimento de que só a elite, devidamente esclarecida e formada, teria condições de propor um projeto nacional que estivesse acima dos interesses partidários. Nesta, a atividade de pesquisa era um dos eixos principais, pois nascia inspirada no modelo da universidade de Berlin (Cunha, 2000; Azevedo, 1947).

Do ponto de vista legislativo, nossa primeira referência sobre a articulação entre as atividades-meio da universidade brasileira foi a Reforma Francisco Campos, que editou o Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851, de 11/04/1931), organizando, jurídica e administrativamente, as universidades. No art. 32 do Título VI, que dispõe sobre a Organização didática, é firmado o duplo objetivo das universidades:

Art. 32. Na organização didática e nos métodos pedagógicos adotados nos institutos universitários será atendido, a um tempo, o duplo objetivo de **ministrar ensino** eficiente dos conhecimentos humanos adquiridos e de **estimular o espírito da investigação** original, indispensável ao progresso das ciências (Brasil, 1931, grifos nossos).

Embora a extensão não apareça vinculada às funções da universidade em um mesmo nível de “aparente” importância como o ensino e a pesquisa, o Estatuto a contempla na descrição dos cursos que serão realizados nos institutos de ensino profissional no Art. 35, letra f: “cursos de extensão universitária, destinados a prolongar, em benefício coletivo, a atividade técnica e científica dos institutos universitários” (Brasil, 1931).

De modo geral, a estruturação progressiva das universidades brasileiras resultou de adaptações decorrentes das condições e possibilidades da sociedade, legitimando, ideologicamente, a concepção da educação como capital. A partir de 1968, observa-se a priorização do máximo rendimento na implantação de um sistema de ensino universitário, baseado no modelo administrativo das grandes empresas. A concepção baseada no modelo dos Estados Unidos, a qual norteou a Reforma Universitária de 68, atingiu a estrutura organizacional e as finalidades de todas as universidades, inclusive as da USP e as da UFRJ. O ideal de universidade de concepção alemã, voltada para a formação humanista e tendo como base uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, é destruído pela racionalização e pela fragmentação do trabalho intelectual.

No modelo estadunidense, associa-se estreitamente ensino, pesquisa e serviços, e ajusta-se a universidade às necessidades da massificação da educação superior e da sociedade de consumo. As universidades deveriam atender aos interesses imediatos do setor produtivo, do Estado e da sociedade, produzindo especialistas, conhecimento tecnológico e aplicado, pesquisas de interesse utilitário, assim como serviços (extensão).

A dispersão de estudantes, ao longo do curso, e a separação de docentes em departamentos dificultavam a formação de uma comunidade acadêmica, e até mesmo a comunicação entre os sujeitos. “Enfim, a institucionalização da pós-graduação, ao recuperar a verticalidade do ensino universitário, repõe a discriminação socioeconômica que fora abandonada na graduação” (Chauí, 2001, p. 50). Por intermédio da pós-graduação, dois processos são garantidos: 1) a possibilidade de comandar as carreiras e, portanto, a estrutura de carreira e de salários; 2) a possibilidade de conferir valor simbólico, discriminando a oferta de trabalho. A esse respeito sintetiza Chauí (2001, p. 50): “O pós-graduado, além de mais bem remunerado, lança o graduado na condição de diplomado degradado – um peão universitário”. A rápida implantação dos programas fez eclodir um problema estrutural de difícil solução para as universidades: a pós-graduação e os departamentos. Os professores que atuavam nos cursos de pós-graduação dedicavam-se às atividades de pesquisa e ao ensino da pós-graduação; e os demais, ao ensino da graduação, extensão e atividades administrativas.

Com a Lei n. 5.540/68, foi reforçada a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, tentando evitar a existência de diferentes quadros docentes e sinalizar que todo professor e professora deveriam ensinar e pesquisar. Para tanto, criou-se a dedicação exclusiva e as vantagens salariais para docentes que tivessem projetos de pesquisa.

O binômio pesquisa e pós-graduação, que esteve vinculado às propostas do Estado, mais uma vez se encontrava em processo de reestruturação. Enfatizava-se o mercado como regulador das demandas de serviços universitários, dentre os quais se inclui a pesquisa. As propostas de modernização, que incidiram sobre a pesquisa, tomaram um rumo no qual a produção científica é tecnológica e as humanidades são um “peso morto” para as universidades.

A ideia de racionalização foi o princípio básico da Reforma de 1968, dela derivando as demais diretrizes embasadas nas concepções tecnicista e empresarial: eficiência, eficácia, produtividade etc. É importante ressaltar que essa racionalidade instrumental ressurgiu no cenário brasileiro com mais força a partir da década de 80. As universidades públicas, no contexto do neoliberalismo, vêm sendo impelidas a prestarem conta de sua “produtividade” no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. Hoje, a concepção estadunidense, com seu conteúdo pragmático e utilitário, faz-se presente nas instituições de ensino superior brasileiras, tornando-se hegemônica sobre as demais concepções que influenciaram, tão marcadamente, as universidades quando de suas fundações.

A modernização neoliberal vem destruindo valores fundamentais reivindicados desde o século XVIII: a autonomia criadora, a dimensão pública da pesquisa. Segundo Chauí (2001), essa modernização vem acompanhada de um arcadismo medieval hoje laicizado: a transferência dos saberes. Urge, portanto, investigar e compreender as

percepções, as causas, os pressupostos e as consequências da fragmentação do trabalho docente no interior da universidade. Ampliam-se as discussões sobre a articulação da tríade ensino, pesquisa, extensão que tem integrado o estatuto que norteia as universidades no Brasil. Enricone (2006, p. 30) lembra que “a tríplice função já ocorria, entretanto, sem firme articulação entre elas”. Cabe perguntar: Que ensino? Que pesquisa? Que extensão? Quais as finalidades e a serviço de quem elas estão?

As conceituações sobre ensino e pesquisa são de abordagem extremamente complexa, pela diversidade ideológica, filosófica e epistemológica que as diferencia. São igualmente conceitos dotados de historicidade e intencionalidade. Para Kourganoff (1990), o ensino tem por finalidade formar estudantes, mas não se reduz a mera instrução. Trata-se de proporcionar o saber geral e, igualmente, capacitar o estudante para o uso prático, seja para o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais ou não. O ensino é deliberado e dirigido, distingue-se, portanto, das informações adquiridas espontaneamente, pois:

Não basta que a aquisição de conhecimentos (teóricos ou práticos) seja sistemática e organizada. Todo ensino digno deste nome supõe todo um trabalho preliminar de pré-digestão, de destilação, de redução, por parte dos que ensinam, que consiste em escolher, podar e simplificar para reter apenas os elementos que sejam ao mesmo tempo essenciais, relativamente rudimentares e facilmente assimiláveis aos estudantes. (Kourganoff, 1990).

Destaca, igualmente, a necessidade de progressividade dos conteúdos de ensino, organizando as etapas de raciocínio de modo a proporcionar aos estudantes o prazer de compreender e a satisfação de se sentir a par da atualidade. Este entendimento é, de certa forma, compartilhado pelos participantes da pesquisa, pois cerca da metade dos entrevistados referiu-se ao ensino como “troca de conhecimentos”, “processo em que o professor também aprende”, “conjunto de ações realizadas na busca do conhecimento”, “conhecimento através do diálogo”; “conjunto ou elo entre os atores sociais”. Percebe-se a expressão da clássica relação didática triádica: o ensino como uma interação localmente organizada entre o professor, os alunos e um conteúdo (Cordeiro, 2007). Contudo, cabe-nos questionar qual a concepção de construção de conhecimentos e a quais conhecimentos se referem.

Alguns entrevistados utilizaram as expressões educar e formar para referirem-se à distinção entre os conhecimentos de cultura geral, bem como valores, atitudes e os conhecimentos profissionais de natureza conceitual, especializado, teórico e prático. Destacaram, também, a vinculação da concepção de ensino ao modelo de universidade, ou seja, o ensino que temos expressa um modelo, um paradigma de universidade e de conhecimento. Logo, se nossa herança epistemológica mais próxima é decorrente do

paradigma da modernidade, o ensino incorporará características como a especialização, a fragmentação, a ênfase nos aspectos metodológicos e recorrentes dualismos: teoria e prática, conteúdo e forma, sujeito e objeto, objetividade e subjetividade, entre outros.

Para Zabalza (2004, p. 111), “ensinar é uma tarefa complexa na medida em que exige conhecimento consistente acerca da disciplina ou das suas atividades”. Por isso, o professor, além de conhecer os conteúdos de ensino, precisa ser capaz de analisar e resolver problemas, saber transformar um conhecimento científico em conhecimento ensinável, selecionar estratégias metodológicas adequadas que facilitem a aprendizagem, organizar os saberes que possibilitem o acompanhamento dos estudantes, regular os processos de aprendizagem por meio da avaliação, entre outros saberes. São exigências intelectuais que ultrapassam o mero domínio de conteúdos conceituais ou o saber científico específico. O ensino é uma atividade interativa realizada com determinados sujeitos e, por isso, demanda a reprofissionalização do docente (Zabalza, 2004).

Na investigação realizada, as compreensões dos entrevistados acerca da pesquisa universitária apareceram balizadas pelas categorias de desenvolvimento e inovação. A ênfase na inovação vem acompanhada por uma abordagem que enfatiza a educação flexível e permanente. Em uma visão clássica, conforme destacado por Mota (2011), a inovação compreende a introdução de um novo bem ou uma nova funcionalidade deste, um novo método de produção, a abertura de um novo mercado ou a conquista de novas fontes de bens manufaturados. Observa-se que a inovação vincula-se ao atendimento de demandas, de um público consumidor, de um mercado. No campo da pesquisa, a inovação está associada à aplicação do conhecimento no atendimento dessas demandas de mercado. Por isso, os movimentos de flexibilização curricular que acoplam as modalidades presenciais e à distância vinculam-se à inovação e à ideia de educação permanente.

A influência do pragmatismo incide na busca de soluções e no aspecto utilitário da pesquisa e do conhecimento acadêmico. Esta ideia é plasmada nas seguintes falas sobre a pesquisa: “visa investigar, buscar soluções que afetam a sociedade e seu desenvolvimento”, “situação onde podemos investigar problemas de nosso cotidiano, sendo esses contextualizados com algumas teorias e apontando através da pesquisa possíveis soluções”, entre outras.

Nessas falas aparece expressa a necessidade da pesquisa vinculada a demandas sociais e econômicas, buscando o desenvolvimento do ser humano e a formação pela via do conhecimento. Vemos esta perspectiva nas seguintes vozes: “desenvolver ou aperfeiçoar algo que já existe, alguma coisa nova, ideias inovadoras, contribuir para o desenvolvimento, avanço na qualidade de vida”, “ferramenta essencial no desenvolvimento de uma sociedade, busca pelas respostas”.

O conceito de inovação advém da mudança paradigmática no que tange o entendimento sobre a pesquisa, que envolve criar e recriar processos e práticas, como expressam algumas compreensões: “a pesquisa são atividades de investigação, descoberta, construção e reconstrução do conhecimento”, “desenvolver ou aperfeiçoar algo que já existe, alguma coisa nova, ideias inovadoras”.

No que tange as relações entre ensino e pesquisa, observa-se crescente movimento de articulação no ensino da graduação que possibilita, pela via da pesquisa em sala de aula, análise e reflexão sobre a própria prática docente, como presente na fala de um dos professores (entrevistado J): “A pesquisa deve ser incentivada e deve fazer parte do plano de ensino de cada graduação, não sendo apenas incentivada nos cursos de pós-graduação”. No seu entender, “na graduação, em certos cursos, nos modelos atuais são impossíveis essas atividades de forma articulada. Mudanças priorizando essa articulação seriam necessárias”.

Por outro lado, percebemos que as culturas formativas fortalecem valores instrumentais em determinadas áreas do conhecimento, isto é, a compreensão mais técnica, fragmentada, especializada, objetiva e quantitativa sobre a pesquisa parece estar mais presente nas ciências exatas. O pragmatismo é uma categoria presente nestes setores, colocando a pesquisa como objeto ou instrumento para alcançar algo de efeito prático.

Salientamos que a pesquisa possui esta dualidade advinda de uma filosofia positivista e, em última análise, de um paradigma epistemológico da modernidade (Santos, 2005) alicerçado na especialização, na fragmentação e na lógica dualista, cuja conotação instrumental perpassa as concepções e práticas solitárias de pesquisa. Contudo, observa-se um movimento de ruptura deste paradigma, expandindo compreensões e construindo olhares críticos sobre a pesquisa, sobre a docência e sua identidade. Corroborar essa mudança paradigmática a fala abaixo:

Depois que eu comecei a participar, alguns anos de investigação na escola, eu já olho a pesquisa diferente do que eu olhava lá como bacharel ou quando eu trabalhava com as engenharias. Então a própria percepção de pesquisa como aquela pesquisa do laboratório, que se tem um objeto e tu chama de objeto, essa pesquisa que é investigar, por exemplo, o agrotóxico numa água, num manancial. Bom, na educação eu passei a olhar diferente. Então, hoje, sendo da química como formação da graduação, eu já não vejo mais assim. Procuro ver como o professor, na sua escola, pode estar pesquisando a sua sala de aula, mesmo que ele não consiga formalizar isso, mas não deixa de ser. Até prefiro o termo investigação, porque o professor pode investigar tudo o que ele faz. (Professor G)

Freire (1998) reforça este entendimento ao afirmar que “faz parte da natureza docente a indagação, a busca, a pesquisa” (p. 32). É uma exigência do “ciclo gnosiológico” tornar a curiosidade cada vez mais rigorosa e metódica, pois a promoção da consciência

ingênua para a consciência crítica não se faz automaticamente. Por meio desta compreensão, percebemos que a associação entre as atividades-meio precisa ser construída, interligando-as, integrando-as para o alcance dos objetivos da universidade.

Em relação à atividade de extensão, identificamos inúmeros conceitos, todos carregando a ideia de aproximação da universidade com a comunidade, contemplando um dos princípios que perpassam todo o sistema educacional brasileiro: o exercício da cidadania. Apareceram as seguintes concepções de extensão: a extensão como realização de cursos para divulgar a produção científica e técnica da universidade; a extensão como prestação de serviços, por meio da realização de serviços sociais, promoção de eventos, de atividades filantrópicas e de comunicação com a sociedade; a extensão como complemento das atividades de ensino e pesquisa, compartilhando com a comunidade saberes e ações que seriam restritas ao espaço universitário, ampliando, também, as atividades de ensino e pesquisa, numa espécie de retroalimentação; e, por fim, a extensão como instrumento político-social.

As concepções dos entrevistados vão ao encontro do Plano Nacional de Extensão (Brasil, 2001), que afirma a atividade como indispensável e indissociável do pensar e fazer universitários. Insere-se como prática acadêmica que objetiva interligar a universidade, num diálogo bidirecional, às atividades de ensino e de pesquisa a partir das demandas da sociedade: “elo entre ensino e pesquisa, uma prática que possibilita a aplicação de conhecimento, é uma forma que permite a reflexão/atuação de docentes e discentes junto à sociedade” (entrevistado H). Assume-se a possibilidade de produção de conhecimentos na interface universidade/comunidade (pesquisa) e um novo conceito de ensino que compreenda todos os espaços, dentro e fora da universidade, em que se realiza o “processo histórico-social com suas múltiplas determinações, passando a expressar um conteúdo multi, inter e transdisciplinar, como exigência decorrente da própria prática” (Brasil, 2001, p. 6).

A extensão também foi apontada pelo *corpus* como uma atividade universitária de responsabilidade social, como expressa o seguinte relato: “seria o retorno ou a aplicação dos conhecimentos desenvolvidos na universidade junto à sociedade, deve ser priorizada, principalmente na universidade pública sendo a forma de retribuição ao investimento realizado” (entrevistado J).

Evidencia-se uma preocupação em relação à responsabilidade social dos docentes em relação às universidades públicas. Nota-se, ainda, que a extensão vem sendo abordada como forma de retorno à sociedade daquilo que esta investe na universidade, como uma forma de corrigir a ausência de comunicação e de intervenção da universidade pública nas problemáticas da sociedade. Para Oliveira (2004), há a nítida relevância social da ação extensionista através da opção feita pelo Fórum Nacional de Pró-

Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, direcionando a política extensionista a projetos que considerem o compromisso social e o papel da universidade frente aos problemas sociais.

Nesta perspectiva, ao serem questionados sobre as possibilidades de articulação das atividades-fim da universidade, os entrevistados referiram-se à indissociabilidade como arte e ideal, conforme expressa um deles: “a articulação é uma arte, há um sentimento que permite fazer essa arte pedagógica” (fala de G). Em muitos momentos emergiu a ideia de atitude, isto é, as possibilidades de articulação seriam construídas por meio das ações e atividades desenvolvidas pelos atores universitários, ou seja, a partir da ampliação das percepções, cada um de nós incorporaria atitudes de integração de tais atividades. Outras percepções a destacar são as práticas sociais vinculadas à comunidade e ao ensino da graduação. De modo geral, tem-se um entendimento compartilhado que pode ser representado pela seguinte fala:

[...] podem ser associadas, primeiramente, no momento em que todas elas [as atividades] tenham um valor equilibrado dentro da instituição de ensino. Nenhuma delas pode ser mais valorizada do que a outra, porque elas se integram e, por isso, precisam ser equitativas em questão de valor. Não é possível que estas atividades sejam vistas de maneira isolada (entrevistado L).

Com relação às dificuldades enfrentadas no processo de articulação das atividades, destaca-se o planejamento fragmentado; a falta de pessoal que acaba sobrecarregando a realização das atividades e culminando, entre outras coisas, na falta de tempo para realizá-las; a falta de recursos; a ditadura dos prazos e o isolamento do trabalho e da cultura universitária. Conforme um dos entrevistados,

[...] nos moldes atuais, a universidade prioriza o ensino deixando para poucos docentes, por iniciativa individual, a pesquisa. Reformas curriculares na graduação que motivassem a pesquisa e sua aplicação na sociedade poderiam melhorar essa articulação (entrevistado J).

Para fomentar a articulação entre as atividades-meio, destaca-se a formação permanente dos docentes, a valorização das ações pelos órgãos avaliadores (a extensão, por exemplo, não passa por programa de avaliação), a promoção de espaços de diálogo e discussão internos e com a comunidade, bem como as políticas de gestão. A indissociabilidade precisa ser considerada de maneira institucional, cujo lócus de articulação é o Projeto Pedagógico Institucional e os Projetos Pedagógicos dos cursos. Cada atividade acadêmica, decorrente destes projetos, pode contemplar a articulação, seja, na origem, atividade de ensino, de pesquisa, de extensão ou de gestão.

## Considerações finais

Não há dúvidas de que a profissão docente universitária encontra-se diante de expressivos conflitos e transformações. As funções formativas, desde o foco no ensino até os ideais humboldtianos da pesquisa, revelam que a docência, como atividade profissional, tornou-se mais complexa com as transformações culturais e com o surgimento de novas condições e exigências de trabalho: massificação da escolarização, novas tecnologias, consolidação da pós-graduação, entre outras. Nas entrevistas realizadas, evidenciam-se percepções de um modelo formativo especializado, principalmente quando nos referimos ao ensino e à pesquisa, que parece carregar a responsabilidade pelo desenvolvimento social e pela inovação. Por outro lado, percebe-se um movimento de reprofissionalização baseado na investigação e reflexão *sobre, na e para* a prática docente.

Estudos como de Kourganoff (1990), Readings (2002) e Zabalza (2004) revelam que, atualmente, podem ser atribuídas pelo menos três atividades aos docentes universitários: o ensino, a pesquisa e a administração, e incluímos a extensão, gerando tensões quanto à compatibilidade no contexto da profissionalização docente e da indissociabilidade universitária.

Kourganoff (1990, p. 46-47) é enfático em afirmar que “o ensino e a pesquisa são atividades com finalidades distintas”: o ensino “supõe uma ação de alguém que ensina sobre alguém que recebe um ensinamento”; a pesquisa “pretende produzir novos conhecimentos, novas técnicas, ou colocar novos problemas”; no ensino há uma preocupação pedagógica imanente, por se almejar uma formação profissional; na pesquisa não há uma preocupação pedagógica subjacente, até porque, muitas vezes, o trabalho se dá “na solidão e no silêncio”. Chizzotti (2001, p. 103-112), por sua vez, defende que o ensino precisa apoiar-se na pesquisa e que a pesquisa pode desenvolver o ensino. Para ele “a pesquisa é uma atividade da vida cotidiana que se sistematiza e amplia o conhecimento” à medida que as pessoas se defrontam com problemas ou precisam tomar decisões. Sendo a prática docente um processo contínuo de enfrentamento de problemas e tomada de decisões, o ensino deve beneficiar-se da pesquisa, pois esta se tornou “um esforço metódico de busca de informações para produzir conhecimentos novos, ampliar a compreensão do mundo e auxiliar na solução de problemas concretos”. O ensino, por sua vez, não pode limitar-se a mostrar o que está feito ou transmitir o conhecimento acumulado historicamente, mas deve “orientar as pessoas a conseguir informações necessárias para resolver os problemas que a vida oferece, sejam eles cotidianos, profissionais ou sociais”. Por isso, defende a posição de que o ensino precisa vincular-se à pesquisa, apesar de reconhecer que há muitas dificuldades para conciliar o ensino com a pesquisa na atual estrutura administrativa das universidades.

Acreditamos que ainda há muito por se fazer, tanto no âmbito da compreensão da complexidade conceitual (dimensão epistemológica), quanto no âmbito das práticas efetivas em que acontece a docência (dimensão política e ética), pois tal debate necessita ser problematizado, sistematizado e enfrentado não apenas como objeto de pesquisa, mas também como política educacional.

A indissociabilidade, para ser compreendida, demanda o desenvolvimento e ampliação das percepções dos sujeitos, construindo relações, interações, interconexões, processos e sistemas abertos, produzindo conhecimentos a partir *do* e inseridos *no* contexto social. Portanto, entendemos que a mudança epistemológica e paradigmática ocorre quando o sujeito, por meio da compreensão do todo orgânico e sistêmico que constitui a universidade, admite participar e integrar a experiência de autoprodução e de coprodução.

A universidade, ao desenvolver as atividades de ensino, pesquisa e extensão, não proporciona apenas a socialização, produção, desconstrução e ressignificação de objetos de conhecimento, mas se faz conhecer e se autoproduz como instituição. Nesta perspectiva, podem emergir do pensamento transdisciplinar contribuições no sentido de incentivar a percepção de conexões e interconexões, numa visão contextualizada do princípio da indissociabilidade, retomando e reintegrando a pluralidade e universalidade que são pressupostos do conhecimento universitário. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão não é, portanto, apenas uma questão legislativa, mas um princípio epistemológico fundamental à instituição universitária.

## Referências

AZEVEDO, Fernando. *As universidades no mundo de amanhã: seu sentido, sua missão e suas perspectivas atuais*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1947.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Extensão 1999- 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/Sesu/planonaex.shtm>>. Acesso em: 12 out. 2010.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109783/lei-5540-68>>. Acesso em: 14 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior na Republica. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>. Acesso em: 14 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931. Estatuto da Universidade Brasileira. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

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

- CHAUÍ, Marilena de Souza. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- CHIZZOTTI, Antonio. Metodologia do ensino superior: o ensino como pesquisa. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Org.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus, 2001. p.103-112.
- CORDEIRO, Jaime. *Didática*. São Paulo: Contexto, 2007.
- CUNHA, Luiz Antonio. Ensino superior e a universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Lopes Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- ENRICONE, Délcia. *A docência na educação superior: sete olhares*. Porto Alegre: Evangraf, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- KOURGANOFF, Wladimir. *A face oculta da universidade*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1990.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 9, n. 2, p. 91-211, 2003.
- \_\_\_\_\_. GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.
- MORIN, Edgar. *O desafio do século XXI: religar os conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- MOTA, Ronaldo. O papel da inovação na sociedade e na educação. In: COLOMBO, Sonia Simões [et al.] (Org.). *Desafios da gestão universitária contemporânea*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- OLIVEIRA, Claudia Hochheim. Qual é o Papel da Extensão Universitária? Algumas Reflexões Acerca da Relação entre Universidade, Políticas Públicas e Sociedade. In: *Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária*, 2004, Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/congrext/Gestao/Gestao15.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2011.
- RAYS, Oswaldo Alonso. Ensino-Pesquisa-Extensão: notas para pensar a indissociabilidade. *Revista Cadernos de Educação Especial*, n. 21, p. 71-85, 2003.
- READINGS, Bill. *Universidade sem cultura?* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1996.
- \_\_\_\_\_. *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2005.
- TEIXEIRA, Anísio. *A universidade de ontem e hoje*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em junho de 2011  
Aprovado em agosto de 2011

---

**Gionara Tauchen**, doutora em Educação. Professora Adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Publicações: *Do mosaico ao complexus: desafios a instituição universitária* (Revista *Momento Diálogos em Educação*, Vol. 19, No 2 (2010); *Reflexões sobre a liberdade acadêmica* (In: GORCZESKI, Clovis (Org.). Direitos Humanos, tomo 1: a primeira geração em debate. Porto Alegre: UFRGS, 2008, v. 1, p. 25-40). **E-mail:** gionaratauchen@furg.br

**Altair Alberto Fávero**, doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo – UPF. Publicações: *Educar o educador: reflexões sobre formação docente* (Mercado de Letras, 2010); *Leituras sobre Nietzsche e a educação* (Imed, 2010). **E-mail:** altairfaver@gmail.com

---

## Linhas Críticas

A revista foi criada em 1995 com o objetivo de divulgar a produção científica de docentes e pesquisadores da Universidade de Brasília, como também editar artigos de autores de outros centros de investigação do Brasil e do exterior. Conta, desde o início, com um Comitê e Conselho Editorial qualificado, reconhecido nacional e internacionalmente. A partir de 2005 o periódico passou a contar com uma versão online na REDALYC - Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, disponível em: [www.redalyc.com](http://www.redalyc.com).

### NÚMEROS TEMÁTICOS

- Nº 33 (vol. 17) Educação especial inclusiva
- Nº 32 (vol. 17) Docência, formação e gestão
- Nº 31 (vol. 16) Hermenêutica, teoria crítica e educação
- Nº 30 (vol. 16) Educação profissional e tecnológica
- Nº 29 (vol. 15) Formação de profissionais da educação
- Nº 28 (vol. 15) Políticas educacionais e novas formas de regulação
- Nº 26 (vol. 14) Docência na educação superior
- Nº 24 (vol. 13) Educação e novas tecnologias
- Nº 22 (vol. 12) Educação, formação e aprendizagem
- Nº 21 (vol. 11) Edição comemorativa: 10 anos de Linhas Críticas
- Nº 20 (vol. 11) Políticas públicas para a educação
- Nº 18 (vol. 10) Gestão na educação
- Nº 17 (vol. 9) Novas tecnologias na educação
- Nº 16 (vol. 9) Educação especial
- Nº 15 (vol. 8) Criatividade na educação
- Nº 12 (vol. 7) Formação de professores e financiamento da educação
- Nº 7-8 (vol. 4) Psicodrama na educação
- Nº 5-6 (vol. 3) Filosofia para crianças
- Nº 3-4 (vol. 2) Faculdade de Educação da UnB: um ideário pedagógico à altura do Brasil