



## INDICADORES DE QUALIDADE E A RELAÇÃO DO ENSINO COM A PESQUISA E A EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

MARIA ISABEL DA CUNHA

**Resumo:** O Grupo produtor desse estudo é constituído por cinco universidades brasileiras que desenvolvem o projeto “Qualidade do ensino de graduação: a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente”, estruturado em oito eixos. Para estabelecer uma base conceitual e teórica que oriente a todos os sub-grupos, aprofundou-se a compreensão desse conceito a partir da história da universidade brasileira, que iniciou dando centralidade à formação profissional, na forma de Faculdades isoladas. Sofreu influências do pensamento liberal nos anos 20 e 30 e voltou às bases tradicionais, com o Estado Novo, mantendo o perfil conservador, centrado nas atividades de ensino. O governo militar dos anos 60 faz uma radical transformação na estrutura acadêmica e, com base no pensamento nacional desenvolvimentista, criou as bases para a pesquisa e a pós-graduação. A abertura democrática dos 80 produziu o discurso conceitual da universidade alicerçado na indissociabilidade do ensino, a pesquisa e a extensão. Essa condição foi tomada como indicador de qualidade e inscrito na Constituição Nacional de 88 e serviu para analisar depoimentos de estudiosos do tema, com vistas a compreender sua gênese. Discute-se a dispersão de um discurso universalmente aceito, mas pouco discutido nas práticas cotidianas da Universidade.

**Palavras-chave:** indissociabilidade do ensino – pesquisa – extensão - qualidade e universidade.

O desejo de aprofundar a compreensão de como o discurso da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão se instalou, marcando a representação de qualidade da educação universitária no Brasil estimulou a procura das origens dessa proposição.

Sendo praticamente universal, ela vem orientando uma posição de unanimidade, aceita sem questionamentos. Ramsden y Moses (1992) argumentam “que há poucas crenças no mundo acadêmico que suscitem defesas tão apaixonadas como a opinião de que a docência e a investigação são atividades complementares e que mutuamente se beneficiem”. Porém registram de forma enfática, tomando a realidade do Reino Unido, “que poucas vezes um postulado dessa natureza tem sido objeto de estudos e pesquisas empíricas” (p. 273).

No Brasil, identifica-se uma evolução na perspectiva atribuída à educação superior e aos seus padrões de qualidade. É usual a explicação de que a origem da educação superior no país seguiu a inspiração napoleônica da universidade portuguesa, privilegiando as faculdades isoladas de formação de profissionais de prestígio na sociedade da época. A missão dessas instituições se identificava com as aspirações da classe dominante de ter seus filhos como bacharéis e, dessa forma, legitimar uma posição de classe já garantida pela supremacia econômica. De outra forma, não se pode negar a contribuição desses profissionais para, progressivamente, instalar no país uma base de serviços sociais necessários à burguesia emergente. Também há de se reconhecer que, mesmo numa condição de dependência externa, essas faculdades contribuíram para o embrião das posteriores universidades, instalando culturas e valores relacionados à disseminação do conhecimento.

As primeiras iniciativas para dotar o país de instituições de pesquisa já aconteceram no alvorecer do período republicano e, em geral, se instituíram pressionadas pelas necessidades sociais da população. É o caso de Institutos como o Osvaldo Cruz, o Butantã e o Manguinhos e alguns outros mais regionais, ligados às demandas da saúde pública. Não estavam eles vinculados às instituições de ensino superior e atuavam na pesquisa em paralelo com a formação profissional por elas ministrada.

Quando, então, se localizam no Brasil iniciativas de incluir na missão da universidade a relação do ensino com a pesquisa? E em que situação a extensão passou a ser parte dessa trilogia? Como a indissociabilidade dessas funções se tornaram o referente da qualidade da educação superior?

Essa questão deu margem a um estudo empírico que incluiu um levantamento da literatura referente ao tema, mas se dispôs, também, a ouvir estudiosos que têm dado contribuições valiosas para o campo da educação superior no Brasil.<sup>1</sup>

Surpreendentemente, entretanto, foi possível perceber que esse é um tema pouco explorado na especificidade do eixo que aqui interessa: a relação do ensino com a pesquisa e com a extensão e sua relação com a qualidade. Entrevistamos sete intelectuais que pesquisam sobre a universidade e concluímos que a origem do conceito é pouco clara na comunidade acadêmica. Alguns respondentes foram às origens da instituição universitária e manifestaram que compreendem *o aparecimento da ideia da relação do ensino com a pesquisa na ruptura entre a universidade medieval e a universidade moderna*. Na primeira, *tratava-se da*

*transmissão de verdades coligadas e sistematizadas nos sistemas conceituais da metafísica e na teologia. Para a segunda, abriam-se as portas para novas formas do saber, sustentadas pela observação da fenomenalidade empírica.* Essa transformação, fundamentalmente, é tributária de uma revolução epistemológica que fez com que a ciência fosse reconhecida como a matriz para a transformação da cultura e da civilização. Nessa perspectiva, a universidade passou a ser vista como um lugar de produção do conhecimento científico. E essa compreensão se instituiu de forma universalizada para a educação superior.

Outro interlocutor mencionou a existência de *dois modelos de educação superior que marcaram a organização da universidade contemporânea: a universidade jesuítica e a universidade humboldtiana*<sup>ii</sup>. Como característica da primeira estava a intenção de formação intelectual das elites e do conhecimento filosófico, enquanto que o segundo modelo afirmava que o conhecimento se faz pela experimentação e está ligado ao desenvolvimento social e econômico da sociedade. Lembrou, entretanto, que, *em ambos os casos, o conhecimento é poder e está a serviço de ideologias e do domínio de grupos sobre outros grupos.*

Outra ideia que se estabeleceu no diálogo investigativo foi de que a universidade se institucionalizou pelo elitismo, mesmo que esse tenha sido caracterizado no plano intelectual. A elitização vem desde o iluminismo, na opinião de um dos nossos entrevistados, e *com a valorização da ciência com o experimentalismo de Francis Bacon chega a Descartes, instituindo o racionalismo. A ciência vai se tornando a mola mestra do progresso mesmo com o contraponto das ideias de Rousseau, que explicitava a origem das desigualdades e a necessidade de superá-las.*

A sustentação do paradigma científico nos pressupostos da ciência moderna e sua ampla relação com o capitalismo econômico da revolução intelectual incidiram fortemente sobre a universidade. Mesmo quando ela se reconhecia preponderantemente na missão da formação de profissões de alto prestígio, a compreensão de conhecimento, baseada na razão instrumental, foi presidindo não só o produto a ser alcançado, mas também o processo vivenciado nas formas de ensinar e aprender.

Instituiu-se uma compreensão de que a educação escolarizada deveria veicular “verdades” comprovadas pela ciência e livres de interpretações subjetivas. A neutralidade da ciência se estabeleceu como um valor e orientou muitas práticas pedagógicas tradicionais.<sup>iii</sup> Nesse contexto, algumas repercussões foram muito significativas. Uma delas distanciou (pseudamente) o conhecimento da política e dos interesses sociais, já que se valorizava um compromisso acético da ciência com sua racionalidade. E a outra instituiu a penalização da dúvida no espaço escolar, premiando certezas e repostas únicas - já comprovadas pela ciência e pela versão oficial. Essas duas condições reforçaram a percepção de que fazer ciência era uma prerrogativa de iniciados, negando a condição intelectual para a maioria da população. O papel da educação escolarizada seria o de disseminar o conhecimento produzido e interpretado pelos cientistas, pela mão dos professores. Em que pese essa relação nunca tenha sido totalmente linear, ela instituiu uma pedagogia que respondeu a estes pressupostos. Nela o professor assumiu a função de transmitir conhecimentos, tendo sua autoridade alicerçada na erudição e na condição de depositário da verdade. Esperava-se, também, um aluno aplicado, entendida essa condição como alguém que memorizava os conteúdos e reforçava as certezas cientificamente comprovadas.

Paradoxalmente, o paradigma que se instituiu com base na experimentação e construiu um método científico alicerçado na observação acabou formalizando uma estrutura rígida e excludente de reconhecer o conhecimento válido e punindo os afastamentos desse postulado.

Pode-se ter como hipótese que as iniciativas matriciais da ideia da relação entre ensino, pesquisa e extensão tenham origem na crítica ao modelo acima descrito, que afastava o conhecimento das bases econômicas e culturais da sociedade. Um certo pragmatismo, em alguns casos, e uma consciência política, em outros, começaram a pressionar a universidade a

se relacionar mais intensamente com o mundo concreto e com os anseios da população e do Estado. É o que se identifica no movimento capitaneado por Humbolt, colocando a universidade a serviço da reestruturação do Estado alemão.

Na América Latina, há registro de uma condição similar com o importante movimento vivido pela Universidade de Córdoba, na Argentina, em 1919, que lutou pela democratização das estruturas acadêmicas e por uma aproximação da Instituição com as demandas da sociedade. Propôs, então, o que ficou denominado de extensão, como uma das funções básicas da educação superior. Para muitos estudiosos, essa condição é uma característica das universidades latino-americanas e, certamente, responde aos anseios de uma sociedade estratificada com fortes desigualdades sociais. Exige que a universidade, em especial a de natureza pública, tenha responsabilidades com o desenvolvimento social equilibrado, produzindo saberes com e para a melhoria de vida de toda a população.

A inserção da extensão como função acadêmica acena com uma nova epistemologia que estaria valorizando os contextos de práticas como ponto de partida do conhecimento científico. Derruba a tese da neutralidade da ciência e assume a relação entre os saberes de origens diversas como legítimos e necessários. Reconhece a dimensão política e cultural do conhecimento e de suas formas de produção.

Essas ideias influenciaram, na visão dos nossos interlocutores, as experiências de criação tardia das universidades brasileiras. *Estavam elas presentes nas discussões que criaram a Escola Livre de Sociologia da USP, em 1933 e na proposta que originou a Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro. De alguma forma, foram retomadas no Projeto da Universidade de Brasília, em 1961. Nessa ocasião, as ideias de Anísio Teixeira, Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire representaram importantes influências.*

A industrialização progressiva do país no pós-guerra e os discursos nacionalistas de desenvolvimento produziram iniciativas importantes para a instalação de organismos que favorecessem uma base de pesquisa no país, já reconhecendo a necessidade de ampliação desse compromisso nas emergentes universidades brasileiras. Para alguns estudiosos, a criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) revelou o amadurecimento de iniciativas até então pontuais, de compromisso com a instalação de uma base de pesquisa nas Instituições de Ensino Superior. Do lado estatal, mencionaram a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) como outra iniciativa de fundamental importância. Como o fomento da pesquisa pressupunha a formação de recursos humanos qualificados para essa função, o Ministério da Educação instituiu a Coordenação para o Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES), que passou a ter um fundamental papel no fomento e regulação da pós-graduação no Brasil.

Vale registrar, porém, que a organização estrutural das universidades brasileiras, até o final dos anos sessenta, seguia principalmente o modelo da reunião de faculdades, marcadas pela função de formação profissional. É certo que as instituições pioneiras nas grandes capitais já tinham assumido, desde a sua criação, a inclusão dos Institutos Básicos, criados com a intenção de favorecer a pesquisa alimentadora do projeto de desenvolvimento do país. No caso da Universidade do Distrito Federal, há um exposto compromisso, no seu projeto, também com a formação de professores. Diz Pinto (2009) que, fugindo ao modelo existente no Brasil, onde a universidade era baseada nas faculdades de medicina, engenharia e direito, o inovador projeto da UDF, por forte inspiração de Anísio Teixeira.

viria atender às demandas e concretizar as aspirações intelectuais da década de 1920, pois sua estrutura e conteúdo diferiam totalmente da universidade proposta pela Reforma Francisco Campos de 1931. A UDF buscava articular ensino, pesquisa e formação de professores, transformando-se em um grande centro de produção e irradiação do saber científico, filosófico e literário. A nova Universidade constituía-

se de cinco unidades: Instituto de Educação; Escola de Ciências, Escola de Economia e Direito; Escola de Filosofia e Letras; e Instituto de Artes (p. 75).

O destaque à efêmera duração da Universidade do Distrito Federal se justifica em nosso estudo porque essa experiência representava uma mudança na concepção tradicional e conteudista do ensino superior da época. Tão revolucionário foi esse projeto que provocou raiosas reações no campo político, especialmente após o levante de 1935. Segundo Fávero (2009), “a liberdade de pensamento e autonomia universitária, em termos defendidos por Anísio Teixeira, se contrapunha ao conceito de segurança nacional” (p. 25) e logo o inspirador da UDF foi deposto e extinta a Universidade que teve seus quadros docentes e discentes incorporados na também iniciante Universidade do Brasil, ideologicamente controlada pelo governo federal.

Para exemplificar a concepção da UDF, vale tomar as palavras de Anísio Teixeira. Fávero (2009) recupera um de seus posicionamentos mais explicitativos das ideias que deveriam sustentar um projeto universitário:

A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata de somente difundir conhecimentos [...]. Trata-se de manter uma atmosfera de saber pelo saber para se preparar o homem que o serve e desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva (p. 24).

Para a autora,

com essas palavras, Anísio Teixeira chama a atenção para um problema fundamental: uma das características da universidade é ser um espaço de investigação e de produção de conhecimento. E uma das exigências para a concretização de tal proposta de conhecimento é, sem dúvida, o exercício da liberdade e a efetivação da autonomia universitária (p. 24).

Reside aí, certamente, a compreensão de por que no Brasil foi tão tardia a criação acadêmica ligada à pesquisa. Sem liberdade de pensamento não se podia projetar tal constituição e, como o país – mesmo republicano – viveu frágeis momentos de liberdade democrática – essa condição se manifestava nos projetos educacionais e de desenvolvimento nacional.

Essa curta – ainda que altamente significativa – experiência da Universidade do Distrito Federal mostrou que, mesmo reconhecendo os esforços e empenho de tantos intelectuais da época, a consolidação da investigação na universidade estava longe, porém, de se constituir de forma efetiva.

A estrutura tradicional também impactava os currículos e não raras vezes se encontrava uma divisão acentuada entre os chamados fundamentos da ciência e a parte de aplicação dos conhecimentos, ligada à formação profissional. À divisão estrutural também correspondia um seccionamento epistemológico e de comunidades acadêmicas, com impactos nem sempre positivos para a formação dos estudantes e para a produção do conhecimento. Além disso, mesmo com a organização dos Institutos, o paradigma de conhecimento ainda tinha fortes raízes na concepção positivista, com impactos efetivos para as ações de ensinar e aprender.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1961, que acenava com uma expectativa de renovação, quase não fez menção ao ensino superior. Tanto a demora de sua promulgação – mais de dez anos tramitando no Congresso Nacional – como a nebulosidade de suas posições frente a um projeto de educação nacional revelavam o quanto o campo estava minado de interesses

contraditórios e o quanto o país não estava maduro para dar um efetivo passo à frente, propondo um projeto educacional de impacto para a nação.

Somente em 1968 a chamada Reforma Universitária (Lei 5540/68), em plena ditadura militar, interveio no projeto e no formato da universidade brasileira. Alterou substancialmente a organização universitária com a implantação do modelo estrutural da departamentalização. É certo que essa perspectiva tinha a intenção de privilegiar a pesquisa básica, necessária ao projeto de desenvolvimento nacionalista dos governantes. Mas é também óbvio que o desmonte dos agrupamentos instituídos e consolidados tinha a finalidade de despolitizar a universidade e diluir as corporações tradicionalmente organizadas. Essa medida foi acompanhada da dissolução da União Nacional dos Estudantes e da desmobilização sindical em todos os níveis, que favoreceu, num contexto de vigilância e até de violência, um silenciamento das reflexões críticas, tão próprias da universidade.

Paradoxalmente, o pensamento divergente – tão necessário à pesquisa e à produção do conhecimento – foi fortemente contido e vigiado. A racionalidade técnica foi recuperada como única forma epistemológica legítima. E uma forte dicotomia entre as ciências exatas e da natureza e as ciências sociais foi estimulada. Aliás, estas foram objeto da maior perseguição acadêmica, com muitos dos seus profissionais exilados ou expurgados da docência universitária.

Paralelamente, porém, a instituição da pós-graduação *stricto-sensu*, com a progressiva formação de mestres e doutores no país e no exterior – em especial nos EEUU – foi construindo uma base de pesquisa nas universidades mais tradicionais e consolidadas. A estrutura departamental favoreceu essa perspectiva, criando grupos temáticos de investigação e centrando nessa atividade o núcleo do fazer acadêmico. Como decorrência, fracionou-se a formação dos estudantes de graduação, pois o Curso não mais se constituía na estrutura básica da organização do conhecimento, passando essa função para o Departamento que, como já a denominação infere, trata de uma parte do saber profissional, sem uma motivação mais forte para implementar relações horizontais com os demais saberes.

Entretanto, há de se reconhecer que a estrutura departamental acabou sendo de tal forma incorporada à cultura acadêmica que, mesmo com o advento da abertura democrática, foram poucas as iniciativas que instituíram outras formas de organização na universidade. Há uma geração de gestores e professores já formados nessa tradição, os quais têm dificuldade de vislumbrar outras alternativas.

O desenvolvimento da pós-graduação foi criando as bases para a valorização da pesquisa na cultura acadêmica. Essa condição, entretanto, foi sendo definidora de espaços exclusivos, distanciando-se da compreensão da relação indissociável da pesquisa como o ensino. Pouco se articulava, também, com a extensão, vista pelas políticas da época como uma prestação de serviços, que deveria levar a alguns segmentos da população os saberes acadêmicos, numa relação linear entre dois polos: os que sabem e os que não sabem.

A abertura política, decorrente da fragilização do modelo econômico e social proposto pelos militares, trouxe novos ventos de esperança para a sociedade, que ansiava por maiores níveis de participação e liberdade. O início dos anos 80 foi marcado por movimentos que procuravam legitimidade para a reorganização da sociedade civil. A UNE saiu da clandestinidade, e foi fundada a Associação Nacional dos Docentes da Educação Superior (ANDES) em meio a fortes debates sobre o futuro da universidade brasileira. A ela se seguiu a Associação dos Servidores das Instituições Federais (FASUBRA), e essas entidades tiveram forte influência nas discussões sobre o rumo da universidade no Brasil. Os sindicatos das IES privadas também se fortaleceram e faziam valer vozes de reivindicações pouco experimentadas em contextos anteriores.

O fim do bipartidarismo e a criação de novos partidos políticos incorporaram discursos próprios sobre a educação no país, com repercussões na universidade. Aos poucos, o processo

democrático se instituiu com a eleição de governadores e o empenho pela eleição direta do Presidente da República. A nova ordem política exigia uma revisão completa da Constituição, Lei maior do país. Em torno dela, um amplo movimento da sociedade civil se estabeleceu, discutindo pontos em tensão decorrentes de forças políticas divergentes. No campo da educação superior, foi, entretanto, majoritária a posição de defesa da universidade como instituição onde o ensino, a pesquisa e a extensão se estabelecessem de forma indissociável, bem como a exigência da autonomia universitária. Reconhecia-se essa como modalidade única de uma educação superior de legitimada qualidade. No embate das forças políticas, essa proposição foi vencedora e definida constitucionalmente, significando uma vitória sobre o pensamento conservador.

Entretanto, no Brasil, a educação universitária ainda era minoritária. A maior parte das iniciativas de educação superior era representada por Faculdades Isoladas ou agrupamentos de instituições que se caracterizavam fortemente pelas atividades de ensino. As iniciativas de pesquisa eram raras e não se discutia a sua importância no conceito de qualidade acadêmica.

Essa condição e os interesses do sistema privado de ensino superior impactaram a Lei de Diretrizes e Bases promulgada em 1996, que admitiu a existência de ensino superior independente da pesquisa, que só seria obrigatória para as universidades. A Lei criou, também, a figura dos Centros Universitários, que assumiam uma condição híbrida, com mais obrigações do que as Faculdades Isoladas, mas menor em relação às universidades.

De alguma forma, a LDB regressou na concepção da natureza da educação superior, mesmo que a Constituição não tenha sido alterada.

Para as universidades, porém, criou-se um impacto. Era preciso aprofundar a compreensão da relação entre ensino, pesquisa e extensão para cumprir com a definição constitucional. Entretanto poucos foram os esforços sistemáticos nesse sentido. Ciosa de fazer valer a Lei Maior, as três funções foram institucionalizadas e reforçadas na estrutura organizacional das IES. Entretanto pouco se investiu na discussão do termo indissociabilidade como um estruturante dessa relação. Na maior parte das vezes, essas ações acontecem em paralelo sem uma ligação mais intrínseca entre elas. Percebe-se certa naturalização conceitual que dispensa empenhos reflexivos que explicitem esse fenômeno com maior evidência.

No panorama das políticas públicas, houve, progressivamente, o fortalecimento da pós-graduação *strito sensu*, de grande importância para o país, que recebeu fortes estímulos. A CAPES definiu um sistema de avaliação rigoroso que favoreceu o reconhecimento externo do sucesso de sua missão. Os Programas de Pós-Graduação vincularam-se ao sistema que atua na relação avaliação-financiamento.

Do ponto de vista do Estado, o funcionamento da CAPES provocou uma dicotomia de vínculos das universidades com o Ministério da Educação. A graduação é supervisionada e regulada pela Secretaria de Educação Superior – SESU, e a pós-graduação pela CAPES. Essa condição reforçou a representação de que a pesquisa é tarefa da pós-graduação, enquanto que o ensino é que caracteriza a graduação. A primeira tem valor preponderante sobre o segundo, e seus produtos é que impactam a carreira dos docentes da educação superior. Alguns estudantes de graduação “vocacionados” integram projetos de pesquisa na condição de Bolsistas de Iniciação Científica. Essa condição tem sido parte do discurso que atesta a implicação da graduação com a pesquisa. Em que pese a experiência seja de grande significado, sabidamente ela atinge um número muito restrito de alunos, ficando a maioria distante de tal experiência.

A extensão continua até então ocupando um espaço marginal, com frágil regulação e menor financiamento. Atingida pelas políticas globais das últimas décadas, tende, em termos de prestígio, a ser identificada com a prestação de serviços, muitos dos quais realizados com o sentido da captação de recursos, alterando substancialmente sua missão original.

Ao tomar a realidade da educação superior no país como mote de preocupação na definição da qualidade, é, sem dúvida, importante reconhecer a sua gênese. A universidade é uma instituição social e, como tal, é também tributária de uma cultura, de uma condição temporal e atingida significativamente pelas políticas mais amplas. Ela explicita as contradições de seu tempo e traz as marcas de sua história.

Portanto, para compreender o cenário em que se instala e se desenvolve o conceito de qualidade baseado na indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, é preciso aprofundar as raízes desse discurso propositivo e analisar as práticas que materializam ou não essa perspectiva. Ao refletir seriamente sobre o tema é que poderemos fazer avançar a premissa, investigando o cotidiano acadêmico e explicitando as representações que orientam as práticas que materializam os processos de ensinar e aprender.

### **O conceito de indissociabilidade em questão**

Na continuidade do diálogo com os estudiosos do assunto, que foram nossos interlocutores na investigação, procuramos entender como compreendiam o conceito de indissociabilidade e que representações faziam de sua presença na universidade como indicador de qualidade. Mais uma vez a diversidade de argumentos e as distintas lógicas que presidiram as locuções indicaram que esse tema não tem sido objeto de debate e de sistemática explicitação.

Tentando organizar os dados, foi possível perceber a escolha de dimensões distintas para justificar a relação entre a pesquisa, o ensino e a extensão. Foi possível, então, reuni-las nos seguintes eixos:

- 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;

No primeiro bloco, que denominamos **visão epistemológica e sua relação com as capacidades acadêmicas**, há uma centralidade nas justificativas que afirmam ser o exercício da pesquisa uma condição fundamental para o professor e o aluno, tendo em vista o desenvolvimento de sua capacidade de pensar. Para um dos respondentes, *a pesquisa é imprescindível na função de qualquer profissional porque ajuda a perceber que a construção do conhecimento é uma coisa aberta, pois a ciência nunca se fecha, está em constante reformulação*. Essa posição encontra guarida na ideia de que a pesquisa é 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.

Em geral essa dimensão assume a indissociabilidade como condição básica da educação superior, pelo incentivo aos processos cognitivos de suspeita das verdades consagradas e da capacidade de observação da realidade empírica. Constitui-se num modo de pensar e de proceder frente ao conhecimento. Uma atitude epistemológica que atribui formatos à ação dos docentes, dos alunos e dos egressos; aquilo que se costuma chamar de atitude investigadora que é parte de uma visão de mundo reforçada pela perspectiva do conhecimento em movimento, sempre provisório.

Nessa dimensão, 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 posição, ainda que defensável nos seus argumentos e na sua lógica, suscita questionamentos quanto ao significado da indissociabilidade, reconhecendo e legitimando uma territorialização para cada uma das funções em pauta. Como decorrência, pode não estar provocando uma posição frente ao conhecimento e uma visão mais avançada de aprender, que se distancia das práticas que valorizam primordialmente a erudição e o pragmatismo na formação. Entretanto avança na ideia de apropriação dos resultados da pesquisa como uma condição democrática, de acesso público.

A terceira denominamos de **visão metodológica nas formas de produção do conhecimento**. Essa perspectiva vem tomando corpo e está sustentada, especialmente, por aqueles que entendem a pesquisa como princípio metodológico. Para um dos nossos respondentes, o qual se identifica com essa posição, *só se pode ensinar fecundamente quando está em pauta a experiência do processo de constituição/reconstituição do conhecimento*. Para ele, *aprender bem significa vivenciar experiências de construção dos objetos do conhecimento, mesmo que em condições próprias de um contexto de redescoberta, a partir das fontes primárias*. Explicita uma interessante equação assim formulada: *Ensinar/aprender= conhecer; Conhecer o objeto= pesquisar; Pesquisar= abordar o objeto em suas fontes primárias*. A essa equação poderia se acrescentar a importância de situar essas fontes no contexto em que o aprendiz se situa.

Afirma nosso interlocutor que *essa percepção da indissociabilidade ainda é retórica, inclusive porque se admite o ensino sem pesquisa*. Diz também que *no universo da pedagogia universitária, mesmo nas áreas consideradas científicas, é limitada a familiarização do estudante com práticas científicas*. Nessa observação, inclui uma crítica à *supervalorização da pós-graduação como se fosse o lugar da pesquisa na universidade*, não tomando a relação ensino e pesquisa como estruturante geral da qualidade da educação superior.

Nessa compreensão da indissociabilidade, o que está em pauta é uma concepção de aprendizagem como processo de construção de conhecimento. Como afirma Severino (2009), “a própria prática de pesquisa deveria ser caminho do processo de ensino e aprendizagem” (p. 131).

A quarta dimensão foi explicitada como **visão política e de impacto social**. Nela *há uma expectativa de que a indissociabilidade tem como premissa a esperança 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*, de acordo com uma das nossas respondentes. Assume, entretanto, que essa é uma visão utópica, longe de ser sequer circulante nos corredores e discussões acadêmicas. Ela pressupõe uma visão diferente do papel da universidade, que se aproxima do delineamento esperançoso e crítico que tem sido produzido por Boaventura de Sousa Santos (2010). Exigiria uma virada epistemológica e política que daria à extensão um papel de destaque e centralidade na organização e distribuição do conhecimento acadêmico.

Defendendo a universidade como um bem público, Sousa Santos (2010) insiste na importância de “um projeto nacional de qualificação e inserção na sociedade global” (p. 58) através de estratégias de resistência que envolvam a globalização alternativa.

A resistência tem de envolver a promoção de alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de organização que apontem para a democratização do bem público

universitário, ou seja, para o contributo específico da universidade na definição e solução coletivas dos problemas sociais, nacionais e globais (p. 62).

Sousa Santos (2010) insiste para a necessidade de a universidade retomar a sua legitimidade, apontando cinco áreas de ação que precisarão ser foco dessa condição: a democratização do acesso; a pesquisa-ação, a ecologia dos saberes, e a relação da universidade com a escola pública. (p.66). Segundo ele, a

função de extensão assumirá, em futuro próximo, um significado muito especial, com implicações nos currículos e nas carreiras docentes e compreendidas de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às universidades uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural (p. 73).

Percebe-se, então, uma posição distinta entre os autores sobre a probabilidade de uma nova configuração da universidade em tempos diversos. Para alguns, é uma utopia distante e, para outros, é uma emergência necessária que impacta a sobrevivência da condição pública legitimada para a universidade. Certamente serão várias as condições históricas e políticas que incidirão sobre essa perspectiva. Mas o que fica claro é a condição mutante dos indicadores de qualidade que se instalam de forma múltipla, dependendo das posições teóricas e políticas sobre a sociedade e sobre o projeto educativo que ela deve sustentar. Mas também fica evidente a dependência da universidade das tramas sociais, reconhecendo que seus rumos estão indelevelmente emaranhados na teia de interesses e compromissos em tensão.

Essa condição ratifica a compreensão de que é impossível a definição de indicadores de qualidade acadêmica de forma universal e atemporal. Mesmo compreendendo e aceitando certas premissas que historicamente marcaram e marcam a universidade como instituição, como parece ser o caso contemporâneo de centrar a qualidade na indissociabilidade no ensino, na pesquisa e na extensão, as compreensões sobre esse estruturante são variáveis. Portanto também o serão os indicadores que operacionalizariam cada uma das alternativas.

Como então encaminhar a complexa atividade de avaliação institucional? Como abrir mão da confortável segurança de indicadores universais e pragmaticamente explicitados?

As respostas a estas provocações não são simples. São elas exigentes de um aprofundamento mais intenso sobre o papel social da universidade e a condição histórico-cultural dessa instituição num tempo e lugar que, provavelmente, as afastará das metanarrativas universais. Somente através da explicitação de seus contextos e projetos será possível definir alguns parâmetros que sirvam para correlações e possibilidades de análises mais globais. Mas é preciso assumir a diversidade como possibilidade que estimule novas experiências de formatos curriculares e de relações do ensino com a pesquisa e a extensão. Útil, também, seria pensar no funcionamento de redes como um princípio para uma globalização solidária, no dizer de Sousa Santos (2010). Serão essas experiências que poderão desenhar indicadores de qualidade que se afastem dos referentes que só estimulam a competitividade, como se a fragilidade de alguns não repercutisse na qualidade de todos. Que o campo de disputa que envolve os destinos da universidade possam favorecer sua condição pública e dessa condição emergir o que se entende por qualidade.

## REFERÊNCIAS

BARNETT, Ronald (Ed.) **Para uma transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docência.** Barcelona. Editorial Octaedro, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: PIMENTA, Selma G. ALMEIDA, Maria Isabel. **Pedagogia Universitária**. São Paulo. EDUSP, 2009, pp.211-136.

FÁVERO, Maria de Lourdes, LOPES, Sonia de Castro. **A Universidade do Distrito Federal (1935-1939). Um projeto além de seu tempo**. Brasília. CNPq/Líber Livro Editora. 2009.

RAMSDEN, P., MOSES, I. “Associations between research and teaching in Australian higher education”. **Higher Education**, n. 23, pp. 273-295, 1992.

SEVERINO, Antônio Joaquim. “Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração”. In: PIMENTA, Selma G. ALMEIDA, Maria Isabel. **Pedagogia Universitária**. São Paulo. EDUSP, 2009, pp.129-146.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo, Cortez Editora, 3ª ed. 2010.

PIMENTA, Selma G. ALMEIDA, Maria Isabel. **Pedagogia Universitária**. São Paulo. EDUSP, 2009. pp.129-146.

PINTO, Diana Couto. “A Escola de Filosofia e Letras da UDF: Um projeto em vir-a-ser”. In: FÁVERO, Maria de Lourdes, LOPES, Sonia de Castro. **A Universidade do Distrito Federal (1935-1939). Um projeto além de seu tempo**. Brasília. CNPq/Líber Livro Editora. 2009.

---

<sup>i</sup> Agradeço a contribuição dos professores/as: Dr. Antônio Severino, Dr. Carlos Jamil Curi, Dra Menga Lüdke, Dra. Marília Morosini, Dra. Selma Garrido Pimenta, Dra. Sueli Mazzili, Dr. Valdemar Sguissardi.

<sup>ii</sup> Refere-se à proposta de Humbolt para a reorganização da universidade alemã, em .... , que teve forte influência no mundo ocidental.

iii