

A indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão: uma questão prática

The indissociability of teaching, research and extension: a practical issue

La inseparabilidad de la enseñanza, la investigación y la extensión: una cuestión práctica

Recebido: 08/01/2021 | Revisado: 11/01/2021 | Aceito: 15/01/2021 | Publicado: 18/01/2021

Paulo Evaldo Fensterseifer

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4914-5281>

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil

E-mail: fenster@unijui.edu.br

Maria Regina Johann

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2788-5967>

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil

E-mail: maria.johann@unijui.edu.br

Resumo

Objetiva-se, com este artigo, afirmar o papel da universidade nos contextos sociais modernos e contemporâneos. Metodologicamente, o artigo articula *insights* de experiências de vida no ensino universitário, com um referencial teórico capaz de indicar a pertinência de associar ensino, pesquisa e extensão como uma questão prática, na qual implicam-se dimensões epistêmicas, ético-políticas e pedagógicas. Resulta de seu processo reflexivo o desafio de conservar o melhor do universalismo e da sensibilidade diante do real, não sucumbindo à visão simplória da educação, reduzida à especialização e à tecnificação demandadas pelo mercado. O texto acena para o risco de, pela incapacidade de compreender o mundo em que vivemos, sucumbirmos à pauperização do pensamento e ao apagamento da capacidade crítica. Conclui-se que o caráter processual de todo conhecimento e a historicidade radical de qualquer solução aos nossos problemas não nos permite chegar a soluções definitivas, mas mostra-nos que podemos nos entender, mesmo que parcialmente, acerca do que seja a melhor solução, dados os marcos legais, o contexto e os sujeitos envolvidos. Desta capacidade depende a legitimidade social do fazer universitário.

Palavras-chave: Universidade; Produção do conhecimento; Formação superior.

Abstract

This article aims to affirm the role of the university in modern and contemporary social contexts. Methodologically, the article articulates insights from life experiences in university teaching, with a theoretical background capable of indicating the relevance of associating teaching, research and extension as a practical issue, in which epistemic, ethical-political and pedagogical dimensions are involved. As a result of its reflexive process, the challenge to preserve the best of universalism and sensitivity to the real arises, not succumbing to the simplistic vision of education, which is reduced to the specialization and technification demanded by the market. It points to the risk of succumbing to the pauperization of thought and to the erasure of critical capacity due to our inability to understand the world in which we live. It concludes that the procedural character of all knowledge and the radical historicity of any solution to our problems does not allow us to reach definitive solutions, but that we can understand ourselves, even partially, about what is the best solution, given the legal frameworks, the context and the subjects involved. The social legitimacy of university work depends on this ability.

Keywords: University; Knowledge production; Higher education.

Resumen

Se objetiva, con este artículo, mostrar el papel de la universidad en los contextos sociales modernos y contemporáneos. El artículo articula, metodológicamente, insights de experiencias de vida en la enseñanza universitaria, con un referencial teórico capaz de indicar la pertinencia de asociar la enseñanza, la investigación y la extensión como una cuestión práctica, en la cual se implican dimensiones epistémicas, ético-políticas y pedagógicas. Resulta de su proceso reflexivo el desafío de conservar el mejor del universalismo y de la sensibilidad demandadas por el mercado. El texto señala el riesgo de, pela incapacidad de comprender el mundo en que vivimos, nos sucumbir al empobrecimiento del pensamiento y al borrado de la capacidad crítica. Se concluye que el carácter procesual de todo el conocimiento y de la historicidad radical de cualquier solución a nuestros problemas no nos permite llegar a soluciones definitivas, pero nos muestra que podemos nos entender, mismo que parcialmente, sobre cuál es la mejor solución, dados los marcos legales, el contexto y los sujetos involucrados. La legitimidad social del trabajo universitario depende de esta capacidad.

Palabras clave: Universidad; Producción del conocimiento; Formación superior.

1. Introdução

De início relembramos que a universidade já foi, quase que exclusivamente, um centro de saber, o qual exercia um caráter fundamentalmente formativo, mobilizando, para isso, aquilo que de mais nobre a humanidade havia produzido em termos de conhecimento teórico. Daí entendemos a centralidade das chamadas “humanidades” (filosofia, letras, artes...). Com a modernidade, período que se inaugura com o renascimento, mas que se afasta desse à medida que o conhecimento se fragmenta em especialidades, a universidade passa a se ocupar com os campos disciplinares que se articulam com a formação profissional.

A centralidade da universidade passa, então, da Formação Humana para a Formação Profissional (médicos, juristas, engenheiros, professores...), sem esquecer que esta formação, antes, era realizada “na prática” (artesanalmente). Lembrar isso é fundamental para se reconhecer a natureza desse tipo de formação “superior”, a qual centra-se, agora, em um saber reconhecido por uma comunidade científica, encontrando legitimidade nas sociedades modernas.

Considerando este movimento, podemos interrogar-nos:

- O que ganhamos com isso?
- O que perdemos com isso?
- Tem como conciliar estas duas dimensões?
- Isso traduz-se em diferentes modos de intervenção?

No enfrentamento destas questões as universidades modernas e contemporâneas foram tentando produzir respostas em sentidos nem sempre convergentes, fenômeno que se reproduz no interior das próprias universidades (disputas de departamentos/faculdades/cursos) e até mesmo na “cabeça dos alunos” (que se avolumam quando tomados como “clientes”).

2. Metodologia

Com a finalidade de ampliar as possibilidades de discussão sobre a questão da indissociabilidade do fazer universitário, o artigo articula *insights* de experiências de vida no ensino universitário com um referencial teórico capaz de indicar a pertinência de associar ensino, pesquisa e extensão como uma questão prática, na qual implicam-se dimensões epistêmicas, ético-políticas e pedagógicas.

Em termos metodológicos, utilizamos a pesquisa bibliográfica de natureza exploratória-descritiva por meio do método qualitativo. Entendemos por métodos qualitativos “aqueles nos quais é importante a interpretação por parte do pesquisador com suas opiniões sobre o fenômeno em estudo” (Pereira *et al.*, 2018, p. 67).

Nosso esforço crítico-hermenêutico considerou o espaço universitário como lugar de oxigenação do conhecimento, da tradição e da instauração de novas percepções acerca desta, bem como da produção de novos conhecimentos originados pela pesquisa, em consonância com os espaços de ensino e de extensão.

3. Indissociabilidade entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão

Um dos modos de articular esta complexa questão apresenta-se nesta proposição aparentemente consensual: a Indissociabilidade entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. Quando afirmamos que esta indissociabilidade é aparentemente consensual, estamos nos referindo ao fato de que ela não suprime a dicotomia anteriormente referida; antes revela nossas escolhas diante da questão posta, que pode ser assim traduzida: Formar o humano ou formar o profissional? Dar prioridade ao técnico ou ao político? A formação geral ou específica? Ou seriam estas falsas questões?

Falamos em fazer “escolhas”, e, como lembra Aristóteles (1994), só podemos fazer escolhas sobre o que é variável, e o campo em que se coloca esta possibilidade é o da ética e da política (da *phronesis*), que, em linguagem kantiana, refere-se ao campo da “razão prática”. É nesse sentido nossa preocupação com o tema deste artigo e que contemplamos no título com o termo “prática”. Significa, então, que devemos fazer escolhas, e delas vai derivar o sentido que vamos dando à universidade, à sua identidade (que não é de natureza metafísica). Em relação a isso, podemos afirmar que nem todas as universidades apresentarão um equilíbrio em relação as três dimensões (ensino/pesquisa/extensão), e, também, que os professores não “serão bons em tudo” (além da própria indisponibilidade irrestrita de financiamento das atividades de pesquisa a todos).

Vamos problematizar este debate por meio de três imagens que nos ocorreram por ocasião da decisão de fazer o enfrentamento desta temática. Vamos a elas.

A primeira delas é a Alegoria da Pomba (Kant, 1987, p. 28), na qual o autor afirma: “A leve pomba, enquanto no livre vôo fende o ar do qual sente a resistência, poderia imaginar-se que seria ainda muito/melhor sucedida no espaço sem ar.”

A Alegoria da Pomba, de Kant, sugere que é preciso voar, mas, por mais que o ar possa parecer um impedimento/resistência para o voo, esse mesmo voo não seria possível no vácuo, sem o apoio do ar. Assim também o pensamento filosófico (teórico/contemplativo) precisa voar, mas não pode fazê-lo sem resistência, sem levar em conta o mundo. O que evidencia as possibilidades e limites do conhecimento sem incorrer nos percalços da metafísica.

Aprendemos com esta Alegoria algo que vai ser fundamental para o conhecimento científico: não podemos prescindir da experiência com o mundo (mesmo que isso venha a se dar em um longo prazo). Logo, se queremos algum reconhecimento para nosso fazer na universidade, temos de dialogar com o mundo, mesmo que isso signifique entrar em contradição com o mundo tal como ele se apresenta (mais que “atender” às demandas é necessário “entendê-las”).

Boufleuer (2012, p. 377), então, afirma:

[...] a tematização da inserção social pode ser vista como uma reação por parte da política pública a essa postura asséptica da pós-graduação em relação à sociedade, induzida, talvez, pelo próprio processo de avaliação. Com a criação do quesito inserção social se começa a sugerir que o reconhecimento acadêmico do pesquisador pelas suas conquistas implica, de alguma forma, a capacidade de comunicar ou de fazer valer seus “achados” junto à sociedade.

Nos desdobramentos dessa relação do conhecimento com o mundo/sociedade é que se coloca o problema da pesquisa e do ensino. Sobre este último, a imagem que nos veio foi da frase dita por um professor/pesquisador de uma universidade pública/estatal (cada um pode imaginar um autor): “*A universidade seria um ótimo lugar se não tivesse alunos.*”

Algo como trabalhar na pesquisa é um prazer, ter de ensinar é que é um problema, agravado nos dias atuais pela aparente falta de desejo revelado pelos alunos. Eles parecem estar em um “ponto morto” no desejo de saber, desprezando aquilo que, para os professores, é, ou deveria ser, o mais caro. Soma-se a isso o ingresso na universidade de segmentos da sociedade que não possuem o capital cultural das elites que, tradicionalmente, acessavam o Ensino Superior.

A terceira imagem que nos ocorreu foi a de um diálogo em um Congresso Científico sobre Biotecnologia, relatado por um jornalista.

Pergunta do jornalista: O que o senhor teria a dizer sobre a sua pesquisa para a dona Maria, que está em casa cozinhando e escutando o rádio?

Resposta do cientista: Não tenho nada a dizer para a dona Maria.

Comentário de um outro cientista: Mas deveria!

Podemos nos perguntar: Será que um pesquisador, financiado em sua grande maioria por verbas públicas (da sociedade), não tem de prestar conta para o público?

Preocupações desta ordem é que parecem estar na base da resolução da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), quando coloca entre os itens de avaliação dos Programas de Pós-Graduação a “Inserção Social”. Acerca disso, escreveu o professor José Pedro Boufleuer (2012, p. 372):

Num texto de três páginas¹, divulgado em 28 de agosto de 2007, Renato Janine Ribeiro, o então Diretor de Avaliação da Capes, começa apresentando o novo quesito pela indicação do seu peso na avaliação dos mestrados e doutorados acadêmicos (10%) e nos mestrados profissionalizantes (de 10 a 20%)². Na sequência afirma que essa inovação “significa o reconhecimento oficial, pela Capes, de que a pós-graduação tem uma responsabilidade social e deve, assim, não apenas melhorar a ciência, mas também melhorar o país”. Em seguida diz que “o pressuposto da avaliação é que os docentes sejam pesquisadores de qualidade”, já que a “boa pesquisa [...] é a pré-condição para a pós-graduação funcionar”. O eixo da pós-graduação, continua o texto, “é a formação de bons mestres e doutores”. E com a introdução desse novo quesito a Capes quer “ver como esses mestres e doutores, bem como a pesquisa deles e de seus orientadores, atua em termos de desafios decisivos para a sociedade”.

É também com esta preocupação que escreve Antônio Joaquim Severino (2017, p. 143):

Uma sociedade como a sociedade brasileira, ainda marcada por tantas carências, em todos os planos da existência histórica de sua população, depende muito da contribuição do conhecimento, daquele conhecimento que tenha a ver com sua realidade. Trata-se de ferramenta imprescindível e extremamente valiosa na superação de todas essas limitações. Mas tem que ser um conhecimento desvelador dessa realidade. A insuficiência da contribuição do ensino superior no Brasil para a superação de todas as lacunas que a sociedade tem enfrentado decorre, em muito, do fato de que não vem efetivamente construindo um conhecimento pertinente e relevante, deixando-se levar por uma prática muito retórica e meramente repetitiva. Como podemos ver, trata-se de mudar a nossa maneira de lidarmos com o próprio conhecimento.

A crítica ao abstracionismo do conhecimento acadêmico vem de longa data, sendo já incorporado no imaginário popular em expressões como:

- *Eles ficam lá discutindo o sexo dos anjos!*
- *A filosofia é uma ciência que com a tal o sem a qual o mundo continua tal e qual!*
- *O papel aceita tudo!*

Duas, em especial, gostaríamos de comentar, pois dizem respeito diretamente ao nosso tema. A primeira delas ouvimos em uma Formação Continuada, quando, diante de uma exposição “teórica”, uma professora fez o seguinte comentário:

- *Isso aí tudo é muito interessante, mas o que vale é a experiência!*

Como diz a letra de uma música: “aquilo me feriu até a alma, mas não perdi a calma”, e buscamos mostrar a parcialidade desta afirmação (aprendemos com a filosofia que uma das características do senso comum é seu caráter fragmentário). Respondemos, então:

¹ Disponível em: http://www.conpedi.org/todas_noticias3.php?idNoticia=98

² Hoje sabe-se que a Capes permitiria que esse percentual chegasse a 15% nos programas acadêmicos, desde que a área tivesse critérios capazes de oferecer a necessária objetividade para essa avaliação.

– *Imaginamos que o que vale é o que a gente faz com a experiência!*

Enfim, tentamos mostrar a ela que podemos ter muita experiência irrefletida, como no caso de professores (ou outros profissionais), que há 20 anos fazem a mesma coisa; eles têm, então, 20 anos de experiência, mas, como não se dispõem a refletir, acabam simplesmente repetindo seus acertos e desacertos. Isso, como dissemos no início, é pré-moderno. Para isso, conseqüentemente, não precisaríamos universidade.

Se sabemos que a experiência em si é intransferível, o que podemos dispor como contribuição para a formação das novas gerações são as reflexões que produzimos sobre as experiências vividas (objetificadas em textos, vídeos, materiais didáticos...). Para isto, necessitamos teoria; é ela que permite o estranhamento que nos leva a um novo patamar de compreensão (para que não façamos 20 anos de bobagem). Se isto não acontece na universidade (lugar que a sociedade tem para se pensar) dificilmente acontecerá em outros espaços (normalmente mais preocupados em difundir suas doutrinas).

Fazendo uma digressão, reconhecemos que um bom ensaio para manter esta postura reflexiva são os estágios, pois pressupõem um referencial teórico, uma experiência e uma reflexão entres eles e com o professor (seria bom que também o profissional que acompanhou o estágio estivesse junto), e que acontece em um período em que o sujeito não está formado. Neste sentido, julgamos lamentável que as experiências de estágios não se configurem como objetos de investigação nos Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCCs). Da mesma forma, estas experiências não devem interferir no modo como pensamos nossos currículos. Duas situações em que não temos praticado a indissociabilidade. Já o que temos percebido com Programas como o Pibid³ e o Residência Pedagógica⁴ tem sido altamente positivo no que se refere à pretendida indissociabilidade.

Fechado o parêntese, a segunda expressão corriqueira que, normalmente, é tomada como desprezo pela teoria, é aquela que afirma:

– *Na prática a teoria é outra!*

Em um primeiro momento poderíamos pensar: Se é assim, porque teoria? Se lermos com atenção, porém, não se está afirmando a ausência de teoria, mas que “é outra”. Não é algo inteiramente *a priori*, mas algo que se constrói em diálogo com os contextos da prática (que retroalimentam a pesquisa). Nesse sentido, como afirmam Caparroz e Bracht (2007), sim, na prática a teoria é outra, e é bom que assim seja, pois isto revela a necessidade de reflexão teórica em contexto. Observamos que, também no contexto das práticas, há uma inteligência operando (*práxis*); algo que podemos chamar “inteligência de navegação”. Se isso é desejável, dado que nossos problemas são “*práticos*”, podemos nos perguntar: De que modo a universidade pode potencializar essa inteligência?

³ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), que visa a proporcionar aos discentes, na primeira metade do curso de Licenciatura, uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. O Programa concede bolsas a alunos de Licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com as redes de ensino.

⁴ O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a *Política Nacional de Formação de Professores* e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de Licenciatura, promovendo uma imersão planejada e sistemática do aluno de Licenciatura em ambiente da escola de educação básica a partir da segunda metade de seu curso.

Podemos afirmar que, seguramente, não é com “mais prática”, como se, por acúmulo de experiências práticas, estivéssemos nos capacitando para enfrentar novas situações; tampouco apenas com “mais teoria”.⁵ Isto é só parcialmente verdadeiro, além de não condizer com uma formação universitária (como afirmamos antes, isso é pré-moderno, pré-científico – com esta dicotomia não chegaríamos à tecnologia). Apresentamos dois exemplos com os quais podemos ilustrar esta situação:

Primeiro – diante da necessidade de realização de um parto você ficará com uma parteira de 50 anos de experiência ou com um obstetra recém-saído da residência?

Segundo – um sujeito, para candidatar-se a uma vaga de emprego, necessita fazer um curso de informática atualizado. Após a conclusão do curso, este toma um ônibus e, ao entregar o atestado de conclusão, escuta da atendente: lamentamos, mas seu curso já está desatualizado. Aí ele pensa: deveria ter tomado um táxi.

Reconhecida a insuficiência do conhecimento prático, dada sua restrição ao contexto e sua rápida obsolescência, ou do conhecimento teórico, restrito ao momento abstrativo, voltamos à questão: Como no período de formação inicial potencializar a “inteligência de navegação”?

Vamos tentar responder a partir de dois enfoques. O primeiro sugerido por Pierre Levy, filósofo francês que estuda o conhecimento nas interfaces com as novas tecnologias, e o segundo proporcionado pelo sociólogo britânico Michel Young, que estuda a questão do conhecimento e a educação escolar.

Pierre Levy esteve em nossa universidade, a UNIJUI, no final dos anos 90 do século 20, e, em uma conversa com os alunos e professores de um Programa de Pós-Graduação *stricto-sensu*, foi interpelado por um docente de ciência da computação:

– *O que ensinar para nossos alunos que não esteja sucateado amanhã?*

Sua resposta foi: “*é preciso contemplar o mundo das ideias*”, referindo-se ao universo conceitual, que teve em Sócrates/Platão sua expressão primeira no ocidente. Sem o acesso a este conhecimento “abstrato” (na senda do conhecimento matemático) não teríamos o que hoje chamamos ciência e sua cria diletta: a tecnologia.

Já Michel Young (2007), milênios depois de Sócrates, defende que a especificidade da escola republicana, e, por extensão, da universidade, deve ser o ensino do que ele denomina “conhecimento poderoso”, que também é de ordem conceitual; é ele que nos potencializa a produzir novas soluções diante de novos problemas ou de contextos diferenciados. Sua universalidade reside exatamente no fato de ser “livre de contexto”, logo, permite dialogar com diferentes contextos.

Aprendemos isso quando um professor de Ginástica,⁶ ensinando acerca do conteúdo “Equilíbrio”, afirmou o seguinte:

– *Se vocês dominarem o conceito de equilíbrio estarão livres dos livros de 1001 exercícios de equilíbrio, e para o resto das suas vidas poderão reconhecer situações de equilíbrio e criar exercícios de equilíbrio.*

Embora possa parecer estranha essa ideia, pensem o quanto este conceito atravessa as diversas áreas de conhecimento, adquirindo diferentes sentidos e potencialidades.⁷ Também é importante frisar que uma comunidade científica se caracteriza exatamente por compartilhar conceitos, e quem quer participar desta comunidade tem de se apropriar destes conceitos.

⁵ Cabe lembrar que a teoria não é solução para um problema, mas um modo de enfrentá-lo, de lançar luzes sobre ele, e jamais substitui a ação.

⁶ Referimo-nos, aqui, ao já saudoso professor do curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Rui Jornada Krebs.

4. Pesquisa e Formação

Acompanhando Boufleuer & Fensterseifer (2016), observamos que um processo de pesquisa inicia pelo esforço em refazer a trajetória que constituiu, e constitui, nosso campo de investigação, buscando o domínio dos conceitos que nele circulam e operam. Colocamo-nos, então, como contemporâneos do saber produzido (dominar o “estado da arte”). Esta aprendizagem, tradicionalmente, entendíamos como “estudar”, mas que obviamente pode ser tomada sob a forma de investigação preliminar constitutiva do “formar-se para a pesquisa”, tal como aponta Tardif (2002, p. 36):

[...] apesar de ocupar hoje uma posição de destaque no cenário social e econômico, bem como nos meios de comunicação, a produção de novos conhecimentos é apenas uma das dimensões dos saberes e da atividade científica ou de pesquisa. Ela pressupõe, sempre e logicamente, um processo de formação baseado nos conhecimentos atuais: o novo surge e pode surgir do antigo exatamente porque o antigo é realizado constantemente por meio dos processos de aprendizagem. Formações com base nos saberes e produção de saberes constituem, por conseguinte, dois pólos complementares e inseparáveis.

Um possível segundo movimento, de acordo com os autores referidos, vincula-se à percepção de que se as soluções que produzimos para um determinado problema derivam de possibilidades interpretativas e carregam o DNA das teorias (paradigmas) que a forjaram, logo podemos começar a suspeitar das soluções dadas, constatando os “problemas das soluções”. Começamos a perceber, então, que a “casa” que enxergamos é expressão de um projeto que a antecedeu; logo, diferentes projetos, diferentes “casas” (Boufleuer & Fensterseifer, 2016).

Este esforço, que podemos denominar “atividade epistemológica”, é condição para desconstruir o realismo ingênuo que toma o imediato como possibilidade única de objetivação; mais que isso, é condição para avançarmos para outra etapa de elaboração. Nesse sentido, afirma Castoriadis (1992, p. 182):

[...] Pode ser que a situação atual perdure, até que seus efeitos se tornem irreversíveis. Recuso-me, por isso, a fazer da realidade virtude, e concluir do fato ao direito. Temos o dever de nos opor a esse estado de coisas, em nome das idéias (sic!) e dos projetos que fizeram essa civilização, os quais, agora, nos permitem o questionamento.

O terceiro movimento, indicado por Boufleuer & Fensterseifer (2016), se dá quando nos arriscamos a aventurar-nos pelo caminho de novas compreensões acerca das problemáticas de que nos ocupamos (aqui, quem sabe, mais o Doutorado que o Mestrado e a Graduação). Tomando a metáfora da “casa”, poderíamos afirmar que nossa formação superior nos autoriza a pressupor que, para além de bons construtores de casas (pedreiros, carpinteiros, ...), podemos “engenharrar casas”, pensar para além do pensado; não só ir às fronteiras do conhecimento, mas ousar rompê-las. Isto, porém, como afirmado anteriormente, somente é possível com uma sólida formação conceitual (o “conhecimento poderoso”, no entender de Michel Young (2007)); é ela que nos potencializa a produzir novas perspectivas de soluções diante de novos problemas ou de contextos diferenciados. Da mesma forma, precisamos realizar a leitura dos autores/obras que são considerados clássicos a respeito da problemática que investigamos (que nos liberta dos *apud*). Enfim, algo que potencialize o que chamamos “inteligência de navegação”. Nosso *telos* deveria ser a construção da maioria de nossos egressos; alguém capaz de se colocar “além do instituído”, com potencialidades “instituintes” (Boufleuer & Fensterseifer, 2016).

⁷ Um bom exercício que poderíamos fazer nos dias de hoje é sobre a importância de compreender o conceito de algoritmo. Eles estão presentes em nosso cotidiano via tecnologias digitais, determinam nossas vidas – elegem presidente, derrubam presidente – e a maioria das pessoas pouco sabe do que se trata.

De acordo com estes autores, afirmar esta posição serve de alerta para os “perigos” a que determinada compreensão de uma “Epistemologia da Prática” pode nos levar e do “barateamento” (reduccionismo) de noções como do “aprender a aprender”, evocadas pelos currículos por competências. Enfrentar a questão conceitual significa, portanto, resistir ao “praticismo” que há muito tomou conta dos campos de formação, prometendo formações aligeiradas, centradas na prática (“cursos eminentemente práticos” anunciam os *outdoors*), esquecendo que a ênfase no saber fazer pode, facilmente, degenerar em um fazer sem saber (o que retira a autonomia criativa).

Já se esse saber for de natureza conceitual, não só podemos estabelecer novas compreensões acerca dos problemas que nos afligem, como inaugurar novas configurações de problemas, dada a ampliação da nossa capacidade de interrogação, de problematizar o real dado, e não se justificar por ele. Com esta postura poderíamos, de fato, contribuir com a sociedade que nos financia, não nos limitando a “ser mais do mesmo”.⁸

O quarto movimento apontado por Boufleuer & Fensterseifer (2016) não se separa dos demais, posto que cada vez mais os processos de investigação passam, desde sua origem, por processos de publicização, sujeitos à crítica. Nestes espaços testamos nossas convicções buscando a legitimidade junto aos pares, uma vez que a racionalidade de toda proposição é produto da covalidação intersubjetiva,⁹ bem como prestamos conta à sociedade.

O processo de investigação, assim entendido, ensina-nos a lidar com a crítica, reconhecendo nela uma homenagem aos nossos esforços. Somente nesse embate é que podemos imaginar na sua radicalidade a noção iluminista de “educar para a autonomia”. Tal como afirma Valério Rohden (2000), inspirado no pensamento kantiano, “a educação mesma tem que ser superada pelo educando, no momento em que se assume como sujeito do conhecimento e se torna capaz de educar”. O autor acrescenta que essa tarefa crítica realiza-se quando o educando “Torna supérfluo o professor, mas não uma comunidade científica ou uma comunidade de vida, da qual, mesmo escolhendo-a, não pode prescindir em seu processo de individuação” (p. 168-169).

Retomando essa ideia de Rohden (2000), de que só no momento em que assumimos a condição de sujeitos do conhecimento nos tornamos autônomos, é possível afirmar que o conjunto dos “movimentos” que expusemos permite concluir que o esforço de investigação acaba com o realismo ingênuo ante as teorias e põe sob suspeita qualquer objetificação de nossas práticas. Feito esse percurso, acreditamos que o aluno que realiza a experiência da pesquisa não será mais o mesmo em relação a suas crenças (mesmo que estas permaneçam, não serão mais um “destino”, mas uma opção).

Quanto aos professores, assumir a condição de sujeitos do conhecimento torna-os capazes de educar, dado que a docência é pautada fundamentalmente pela relação que o educador tem com o saber cultural que se propõe a ministrar (Boufleuer & Fensterseifer, 2010), pois consideramos muito improvável que alguém que não domine as razões do seu saber seja capaz de mobilizar o desejo das novas gerações na direção deste saber. Daí que não seria exagero afirmar que sem investigação não há docência que se sustente.

Se temos de “ganhar” o aluno para que ele se empenhe em aprender algo, é preciso evidenciar isso no empenho que nós mesmos, enquanto aprendentes, realizamos. Logo, uma formação profissional de caráter universitário, mais ainda em um

⁸ O então diretor de Avaliação da Capes (Renato J. Ribeiro) reconhecia que a extensão é considerada “a prima pobre” dentre as principais atividades de uma universidade de ponta. Mesmo que o segredo de uma boa instituição esteja na Pós-Graduação, em razão da pesquisa e da formação de quadros, o documento da Capes, referente à Inserção Social, reconhece a importância da extensão no âmbito do fazer de uma universidade. No que se refere ao novo quesito, porém, não interessaria a extensão pulverizada, mas a “de impacto, planejada, eficaz na consecução de objetivos que transformem a sociedade” (Boufleuer, 2012, p. 374).

⁹ Por meio do outro sabemos que não estamos enlouquecendo. Como afirmava o professor Mario Osorio Marques, louco não é quem perdeu a razão, mas quem acha que tem razão sozinho (comunicação oral). Daí a importância da alteridade em todo seu pensamento e seu afastamento das perspectivas instrumentais.

Programa de Pós-Graduação, deveria, em nosso entender, pautar-se pela investigação dos conhecimentos que sustentam sua intervenção. Afinal, nos formamos, enquanto humanos e profissionais, ao repetir as gerações que nos antecederam; daí nossa dívida com a tradição, mas fundamentalmente nos constituímos humanos (nos individualizamos) e profissionais pelo que não repetimos, e aqui emerge aquilo que produzimos enquanto investigação. Nessa perspectiva, Mario Osorio Marques (2000) assevera: “A aprendizagem [pesquisa] enquanto ação comunicativa, constitui-se, assim, no meio através do qual se forma e se reconstrói a cultura, a sociedade e a singularização da personalidade” (p. 31)

Tomando a metáfora weberiana de cultura como teia de significados na qual nos inserimos tecendo-a, poderíamos afirmar que o ingresso em uma universidade, em um programa de pesquisa, revela nossa inserção nesta teia de significados que é o conhecimento acadêmico. O exercício da pesquisa, por sua vez, potencializa-nos a ajudar a tecê-la, e é esse o compromisso social que justifica esse investimento (do contrário, é gasto mesmo).¹⁰

5. Considerações Finais

A indissociabilidade (ensino/pesquisa/extensão) no âmbito universitário, se, não garante, ao menos cria as condições para que as ações destes futuros profissionais sejam pautadas por preocupações, como disposição de diálogo com os sujeitos e com os contextos ecologicamente sustentáveis e coerentes com os preceitos éticos democráticos e republicanos. Em outras palavras, a indissociabilidade, na prática, para não trair o espírito acadêmico, significa produzir conhecimento qualificado e ensinar este conhecimento com vistas a uma intervenção qualificada de seus egressos. Enfim, dado que ninguém é bom profissional por antecipação, a afirmação destas preocupações no âmbito da formação “podem” tornar menos aleatórias nossas apostas. Reconhecendo nossa orfandade de um saber absoluto, imaginamos que os elementos que compõem a indissociabilidade do fazer universitário podem ser visualizados nestas três dimensões, das quais não podemos nos descuidar:

a) dimensão política (extensão) – trata-se do reconhecimento de que a liberdade acadêmica que usufruímos (que permite pensar o próprio sentido da universidade como lugar da “crítica sem teto”) é uma prerrogativa das sociedades democrático-republicanas;

b) dimensão epistêmica (pesquisa) – trata-se do reconhecimento do caráter proposicional dos saberes que produzimos e ensinamos, o que, embora nos permita reconhecer a objetividade das suas verdades, não nos possibilita falar de verdades absolutas;

c) dimensão didático-pedagógica (ensino) – trata-se do reconhecimento de que não há aprendizagem sem o comparecimento dos sujeitos do processo educacional, os quais são potencializados pelas duas prerrogativas anteriores (liberdade acadêmica/provisoriedade das verdades científicas).

Temos consciência que o desafio de conservar o melhor do universalismo e da sensibilidade diante do real está na ordem do dia; desafio que implica não sucumbir à visão simplória da educação, reduzida à especialização e à “tecnificação” demandadas pelo mercado. Do contrário, podemos incorrer em um processo de fabricação em série de subjetividades mutiladas que, incapazes de compreender o mundo em que vivem, e sob a batuta da razão técnica-instrumental, promovem a pauperização das mentalidades e o apagamento da capacidade crítica.

¹⁰ O referido documento da Capes “sugere que a inserção social da pós-graduação tenha a ver com a dimensão da extensão da universidade. Pode-se dizer que o documento expressa a consciência de que a pós-graduação deve articular-se com as três dimensões constitutivas da universidade, ou seja, com o ensino, a pesquisa e a extensão. Uma extensão não apenas no sentido de um “levar” o conhecimento ou a técnica, mas também, e especialmente, como disposição de aprender com a ação realizada sob a forma de retroalimentação da pesquisa e do ensino.” (Boufleuer, 2012, p. 374).

Certamente, enquanto universidade, não queremos nos transformar em um “templo sem ressonância”, consumido pelo hedonismo narcísico de projetos individuais ou corporativos. Torçamos para que a força do pensamento não nos abandone e possamos sempre nos interrogar:

- Por quem queremos ser reconhecidos?
- O que queremos impactar com nossa atividade?

A resposta depende dos sujeitos envolvidos.

Para encerrar gostaríamos de retomar a ideia de Mario Osorio Marques (2006), segundo o qual não aprendemos, “de vez”, algo que revela o caráter processual de todo conhecimento e a historicidade radical de qualquer solução aos nossos problemas. Se, porém, não podemos chegar a soluções definitivas, ao “ser” mesmo de algo, podemos nos entender, mesmo que parcialmente, acerca do que seja a melhor solução, dados os marcos legais, o contexto e os sujeitos envolvidos. Como afirma Paviani (2009, p. 22), “Se a ciência é um processo de investigação contínuo, seus enunciados só possuem validade e não verdade no sentido ontológico”. A ciência, acrescentamos, não veio para substituir as crenças religiosas, mas inaugurar um novo modo de conhecer, no qual absoluto rima com absurdo.

Se isso é pouco ante as promessas de objetividade de nossa tradição, ao menos nos dá uma garantia: não se sustenta mais qualquer forma de racionalidade instrumental que não reconheça a dignidade dos sujeitos na produção de alternativas aos problemas humanos, entre eles o fazer universitário em suas três dimensões. Em outras palavras, não há última palavra; daí que toda formação, inicial ou continuada, é sempre insuficiente. Consola-nos a afirmação de Salman Rushdie (2000), de que “o imperfeito conhecimento humano talvez seja uma rua esburacada, porém é o único caminho para a sabedoria que vale a pena trilhar”.

Acreditamos ter deixado claro que os caminhos encetados nestas reflexões tomam como referência um ideário de universidade herdeiro da tradição humboldtiana. Caberia novas investigações que tomassem como referência perspectivas emergentes de experiências universitárias que se pautem por outras perspectivas, com vistas a verificar em que termos a potencialidade deste modelo de universidade se mantém atual em sua forma e em seu conteúdo e em que sentidos necessita ser revisado; tarefa que acreditamos ser de todos que se ocupam com estes temas. Esperamos ter dado algum tipo de contribuição para o prosseguimento deste diálogo.

Referências

- Aristóteles. (1994). *Ética a Nicômaco*. Pensadores: Abril Cultural.
- Boufleuer, J. P. (2012). Inserção social como quesito de avaliação da Pós-Graduação. *Revista de Educação Pública*, 18(37), 371-382. <https://doi.org/10.29286/rep.v18i37.488>.
- Boufleuer, J. P., & Fensterseifer, P. E. (2010). A re-configuração da dialética pedagógica com vistas a uma formação emancipadora. *Currículo sem Fronteiras*, 10(2), 259-267.
- Boufleuer, J. P., & Fensterseifer, P. E. (2016). Filosofia da educação e pesquisa educacional: movimentos em direção ao diálogo. In: *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, 23(2), 250-266. www.upf.br/seer/index.php/rep.
- Caparroz, E., & Bracht, V. (2007). O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. In: *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, 28(2), 21-37. <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/53>.
- Castoriadis, C. (1992). *As encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado*: Paz e Terra.
- Kant, I. (1987). *Crítica da razão pura*. Tradução Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger: Nova Cultural. Vol. 1 (Os Pensadores).
- Marques, M. O. (2000). *Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. (2a. ed.): Editora Unijuí.
- Marques, M. O. (2006). *Escrever é preciso*. O princípio da pesquisa. (5a. ed.) rev: Editora Unijuí.

Paviani, J. (2009). *Epistemologia da prática*: Educus.

Pereira, A. S. *at al.* (2018). Metodologia Da Pesquisa Científica. UAB/NTE/UFSM. https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia-Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1

Rohden, V. (2000). Sobre A Ideia De Educação Para A Autonomia. In: Tavares, José Antônio Giusti (org.). *Totalitarismo tardio*: o caso do PT: Mercado Aberto. p. 163-191.

Rushdie, S. (2000). Carta para o cidadão 6.000.000.000°. *Folha de São Paulo*, Caderno +mais! <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0901200018.htm>.

Severino, A. J. (2017). *Filosofia na formação profissional*: por que ter valores políticos, éticos e estéticos na formação profissional é importante? Cartago Editorial.

TardiF, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*: Vozes.

Young, M. (2007). Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas, 28(101), 1.287-1.302. <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>