

As concepções de pesquisa e extensão presentes no projeto pedagógico do curso de pedagogia da UFMS/ CPTL

The conceptions of research and extension present in the pedagogical project of the pedagogy course at UFMS/CPTL

Vera Luísa de Sousa
Paulo Fioravante Giaretta
Valdeci Luiz Fontoura dos Santos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Três Lagoas/MT-Brasil

Resumo

O texto socializa um recorte da pesquisa “A Pedagogia Universitária para a Formação de Pedagogos e a Qualidade da Educação Básica”, cujo objetivo foi compreender o impacto das propostas de reforma educacional sobre o sistema de ensino. Apresenta uma análise das categorias pesquisa e extensão contidas no PPC da Pedagogia de uma instituição federal de ensino, a partir da hipótese de que as diretrizes postas pela reforma pudessem ter afetado o sentido de palavras-chave em documentos fundamentais como é o caso do projeto pedagógico de um curso. A investigação foi qualitativa, de delineamento documental apoiado pela análise de conteúdo. O estudo indicou que o documento reproduz a valorização da categoria pesquisa sugerindo a hipótese de que a demanda por produtivismo pode ter sido incorporada ao PPC, como tentativa de atestar eficiência(!) à formação.

Palavras-chave: Extensão; Pesquisa; Universidade.

Abstract

The text shares a section of the research “The Scholastic Pedagogy for the Graduation of Pedagogues and the Quality of Basic Education”, the aim of which was to understand the impact of the educational reform proposals on the education system. It presents an analysis of the research and extension categories contained in the Pedagogy PPC of a federal educational institution, based on the hypothesis that the guidelines set by the reform could have affected the meaning of key words in fundamental documents such as the pedagogical project of a course. The research was qualitative, with a documentary approach supported by content analysis. The study indicated that the document reproduces the valorization of the research category, suggesting the hypothesis that the demand for productivism may have been incorporated into the PPC as an attempt to attest to the efficiency(!) of teacher education.

Key words: Extension; Research; University.

1. Introdução

O texto apresenta e analisa dados sobre a presença dos termos pesquisa e extensão no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas (PPC/UFMS/CPTL) e busca, a partir de um brevírio histórico da universidade como instituição nascida na Idade Média, promover uma reflexão sobre as concepções que esses termos assumem no documento.

O trabalho deriva de uma investigação do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores (GForP), intitulada “A Pedagogia Universitária para a Formação de Pedagogos e a Qualidade da Educação Básica”. A pesquisa, ancorada no exame das propostas de reforma educacional articuladas por organismos internacionais, teve como objetivo compreender o impacto destas propostas e de suas relações com a política de qualificação da Educação Básica sobre o sistema educacional brasileiro, partindo das análises das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, e, do PPC do curso de Pedagogia do CPTL/UFMS, edição do ano de 2015 (atualmente substituído).

Este artigo circunscreve-se ao recorte do estudo realizado no PPC e que contou com dois momentos: leitura minuciosa dos tópicos do documento, identificação dos termos pesquisa e extensão, caracterização dos significados a eles atribuídos; e, discussões sobre os achados pelo GForP. A hipótese inicial era de que as diretrizes postas pela reforma educacional, claramente assentada em pressupostos econômicos, pudessem ter afetado o sentido de palavras-chave em documentos fundamentais como é o caso do projeto pedagógico de um curso.

Partindo desta compreensão, nos dedicamos à leitura da versão do PPC, publicada no ano de 2015, que conta com 109 páginas, seis seções e quatro Regulamentos anexos: o de Estágio, o das Atividades Complementares, o de Trabalho de Conclusão de Curso e o do Laboratório de Ensino.

A leitura e a discussão do PPC pelo grupo, teve duração aproximada de dois meses, ao longo dos quais fomos construindo reflexões e identificando as categorias norteadoras da investigação. E, conforme avançávamos, foi ficando mais e mais evidente que ensino, pesquisa e extensão, além de serem pilares da universidade, seriam as categorias da nossa análise documental, cuja escolha pelo delineamento recaiu sobre a análise de conteúdo por “[...] designa[r] um conjunto de técnicas cuja aplicação, através de procedimentos

sistemáticos, visa produzir inferências” (Constantino, 2002, p. 186), que foram cruciais para o desenvolvimento da pesquisa.

A primeira etapa da apuração encontrou 20 referências à expressão “pesquisa” e 11 relacionadas à “extensão”, porém os significados de pesquisa e extensão não foram localizados no documento. Teria sido um descuido? Os autores do PPC sequer pensaram sobre a questão? A produção de documentos em série para atender parâmetros e diretrizes sempre “novos”, pode ser mecanismo de distração ou de minimização de questões relevantes, como é o caso da definição de conceitos em documentos das instituições educativas? O histórico do movimento de estruturação da universidade, que atravessa a cronologia da Idade Média até a contemporaneidade, pode nos dar algum indício sobre a ausência da explicitação de conceitos tão fundamentais?

O levantamento das expressões não encontrou nenhuma definição para a palavra pesquisa (majoritariamente empregada no campo “Atenção ao discente” relacionado à possibilidade de bolsas, antevendo caráter mais assistencialista do que formativo). Já o termo extensão registra uma tentativa de definição que, verificou-se, se confundia com prestação de serviços à comunidade. Constatou-se que normativas regulamentadoras da UFMS também não foram empregadas para definir os conceitos de pesquisa e extensão.

Na sequência das seções, o artigo apresenta os achados desta etapa da investigação, o brevíário mencionado e as reflexões construídas pelo GForP.

2. O universo da pesquisa

Há diversos modos de se investigar o impacto de reformas sobre a estrutura e o funcionamento de um curso superior. Pode-se fazer isto tendo como ponto de partida a leitura de atas de reuniões de colegiado, núcleo docente estruturante (NDE), comissões variadas; observações *in loco* dos espaços físicos e/ou das atividades cotidianas do curso; entrevistas com os sujeitos partícipes do curso e outras tantas. Neste recorte, da pesquisa mais ampla realizada pelo GForp, nos debruçamos sobre o PPC da Pedagogia ofertada pelo Campus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (CPTL/UFMS). A opção por este documento se deveu, sobretudo, à importância ímpar que sua elaboração tem para o processo de constituição de um curso, pois entendemos como Ilma Veiga (2004, p.25), que:

o projeto político-pedagógico é mais do que uma formalidade instituída: é uma reflexão sobre a educação superior, sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, a produção e a socialização dos conhecimentos, sobre o aluno e o professor e a prática pedagógica que se realiza na universidade. O projeto político-pedagógico é uma aproximação maior entre o que se institui e o que se transforma em instituinte. Assim, a articulação do instituído com o instituinte possibilita a ampliação dos saberes.

Identificado o PPC como documento a ser estudado e as categorias da análise, fomos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (LDB) e, com Carneiro (2003), destacamos o capítulo IV, artigo 43, que ao tratar das finalidades da educação superior, resgata o tripé: ensino, pesquisa e extensão:

- I) forma[r] profissionais;
- II) oferece[r] educação em nível avançado;
- III) realiza[r] estudos, pesquisas e investigação científica, voltadas para o desenvolvimento;
- IV) por fim, funciona como instituição social. [procurando] construir respostas-alternativas aos grandes desafios da sociedade contemporânea, marcada por profundas dessimetrias sociais (Carneiro, 2003, p. 125).

De fato, o conjunto dos incisos acima afirma as finalidades da educação superior em consonância com seu papel social, marcadamente pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Afinal...

- I. estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; [...]
- III. incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV. promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; [...]
- VI. estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII. promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (Carneiro, 2003, p. 124-125).

...todos estes objetivos formativos de um curso superior, indubitavelmente se assentam na ideia original do tripé das atividades fundadoras da universidade que permanecem na LDB vigente, ratificando a relevância de investigações voltadas ao escrutínio da presença, do significado e da aplicação do ensino, da pesquisa e da extensão nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, particularmente, dos que formam professores.

Para auxiliar o(a) leitor(a) a fazer uma apreciação geral dos dados seguem dois quadros que informam as seções e as subseções nas quais aparecem os termos pesquisa e extensão ao lado do número de repetições das ocorrências¹.

Quadro 1. Categoria Extensão

Seções do PPC com a numeração original do documento	Subseções do PPC com a numeração original do documento/repetições do termo extensão
2. Administração acadêmica do curso	2.1 Coordenação do curso/ 1 menção 2.3 Atenção ao discente/ 8 menções
4. Concepção do curso	4.1 Fundamentação teórico-metodológica/ 1 menção 4.4 Perfil desejado do egresso/ 1 menção
Total de menções: 11	

Fonte: Elaboração dos autores a partir do PPC da Pedagogia do CPTL/UFMS

Quadro 2. Categoria Pesquisa

Seções do PPC com a numeração original do documento	Subseções do PPC com a numeração original do documento/repetições ao termo pesquisa
1. Introdução	1.1 Histórico da universidade/ 1 menção 1.3 Histórico do curso/ 1 menção
2. Administração acadêmica do curso	2.1 Coordenação do curso/ 1 menção 2.3 Atenção ao discente/ 7 menções
4. Concepção do curso	4.1 Fundamentação teórico-metodológica/ 4 menções 4.4 Perfil desejado do egresso/ 2 menções
6. Sistema de avaliação	6.1 Sistema de avaliação da aprendizagem/ 1 menção
7. Estágio obrigatório e não obrigatório	7.3 Atividades Complementares/ 1 menção 7.5 Participação do corpo discente nas atividades acadêmicas/ 1 menção
9. Plano de incorporação dos avanços tecnológicos ao ensino	1 menção
Total de menções: 20	

Fonte: Elaboração dos autores a partir do PPC da Pedagogia do CPTL/UFMS

Os quadros informam tão somente a quantidade de registros dos termos eleitos como categorias na análise apresentada. No conjunto, são 31 menções às categorias extensão e pesquisa ao longo das 109 páginas do documento e, o que causa incômodo, é o fato de serem apenas transcrições fonéticas e standardizadas, pois aparecem no PPC nomeando órgãos administrativos da universidade, projetos, bolsas e programas institucionais o que denota apenas o aspecto formal das palavras, sem referência à sua significação. É apenas o seu uso sintático!

Pesquisa e extensão não são definidas e não há indicações sobre como inseri-las efetivamente como atividades formativas do curso. Justamente o mais fundamental ficou de

fora do PPC. Esta informação pode sinalizar na direção do descuido com uma questão basilar, não apenas para a organização das atividades do curso, mas, para a própria construção de sua identidade. Também pode indicar, não o descuido, mas uma intencionalidade (eventualmente inconsciente), cuja verificação exige nova investigação, que seria com os sujeitos que produziram o material.

Fato que nos causa estranhamento, pois em tudo se afasta de uma concepção, que julgamos legítima, de pesquisa e extensão como produção e socialização de conhecimentos junto à comunidade, sem a qual não há sentido a existência da universidade, entendida como:

[...] uma instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. Ou seja, na produção do conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos e de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que esta coloca. Estes, por sua vez, são produzidos e identificados inclusive nas análises que se realizam no próprio processo de ensinar, na experimentação e na análise dos projetos de extensão, por meio das relações que são estabelecidas entre os sujeitos e os objetos de conhecimento (Almeida; Pimenta, 2011, p.21).

Portanto, a viabilidade e a concretização das atividades de pesquisa e extensão para a produção e a troca de conhecimentos com a comunidade na qual o curso está inserido, passa pela consolidação de um espaço no qual os conceitos estejam ditos e explicitados em seus significados. Na próxima seção nos dedicamos a entender como, historicamente, práticas discursivas foram materializando convenções burocráticas que obstruem o livre fluxo das ações de pesquisa e extensão, empobrecendo tais atividades no interior da universidade como instituição e, como corolário, no Projeto Pedagógico do Curso em pauta.

3. Nossas leituras

Optamos por olhar para os dados com as lentes da história, buscando nela as origens da concepção de universidade e do tripé que a sustenta na tentativa de identificarmos como os conceitos de extensão e pesquisa foram construídos. Estas lentes serão potencializadas e nosso olhar será conduzido à análise das expressões no campo da produção narrativa dos conceitos no interior de práticas discursivas dominantes. Caminho que nos manterá no registro da história, acentuando nossa imersão na materialidade da sua fabricação.

Isto posto, a investigação que teve início com a categorização proposta por Bardin (2016), a partir desta seção passamos a traçar um breviário histórico da universidade a fim de identificar, nos registros de alguns estudiosos e estudiosas, subsídios que nos socorram na

tarefa de compreender por que o PPC do curso de Pedagogia do CPTL/UFMS aborda de forma incompleta e deficiente os termos pesquisa e extensão. Embora o ensino não seja objeto deste extrato será mencionado para articular as reflexões.

Iniciamos com uma citação alongada que nos lança no universo contextual que buscamos delinear:

A origem da universidade remonta a mais de sete séculos, o que a converte na mais antiga das instituições educativas vigentes no mundo ocidental. Invertendo o que é a ordem cronológica da escolarização moderna, precede no tempo a escola fundamental e a escola secundária. Sobreviveu a assédios e transformações, e, ainda que distinta da original, é fiel a muitas de suas tradições inaugurais e conserva ritos, e mesmo mitos, cujo sentido é possível compreender retornando a suas origens, para iluminar os sentidos que diversas práticas têm hoje. Ao mesmo tempo, a história da universidade em cada país e, ainda, a própria a cada universidade local proporcionam matizes diferenciais a cada instituição universitária em particular. Compreender essas instituições para nelas alcançar transformações demanda uma complexa tarefa não-linear, cronológica e acumulativa ou parcial e fragmentada, mas que, com um olhar tributário dos paradigmas indiciários (Guinzburg, 1983), é necessário buscar ‘sinais’ com base nos quais encontrar os fios da urdidura, refazer o movimento da lançadeira que, em seu vaivém, vai atravessando-os para constituir a trama, essa trama complexa, gerada em sua história, que sustenta nossas instituições hoje (Surghi, 1999, p 149-50).

Seguindo esta orientação decidimos contextualizar as práticas históricas em busca de “sinais” para entender o caminho percorrido na construção dos significados da extensão e da pesquisa na constituição da universidade.

Aprendemos que o processo de reurbanização desencadeado entre os séculos X e XI, colocou em xeque a primazia da Igreja Católica, como centro da vida política e como guardião do saber, trazendo à tona um turbilhão de diversidade política, cultural e social. O que pôs em contato gentes, pensamentos e práticas plurais que clamavam o arejamento da sociedade e do ensino que, do século V até ali, havia sido dominado pelos cânones da Igreja e gravados na sua língua oficial: o latim.

Tal clamor instaurou uma tensão que abriu caminho para a criação das *universitas studii* ou corporações juridicamente reconhecidas como associações de estudos ou, ainda, como “[...] uma associação de alunos e mestres para transmissão e aprendizagem de conhecimentos ‘desinteressados’, ou seja, sem aplicabilidade imediata” (Veiga C., 2007, p17-18). De forma bastante reduzida são estes os termos inaugurais da universidade no Ocidente que ao longo dos séculos seguintes foi se transformando e, ao mesmo tempo, guardando

ritos e práticas medievais, especialmente no que tange à estrutura hierarquizada e ao *mise-en-scène* de suas atividades.

Olhando para esse passado é importante mencionar que os colégios são uma derivação daquelas corporações de estudos e nascem como alojamentos para os jovens que buscavam a orientação de um mestre nessas associações.

Os de melhor condição financeira moravam em casas particulares ou em estalagens, enquanto os mais pobres residiam em instalações criadas para acolhê-los, as *hospitias* de caridade (*collegiuns*), anexas às casas religiosas. Esses alunos realizavam serviços domésticos, pediam esmolas ou recebiam ajuda da Igreja, na forma de bolsas, para se manter (Veiga C., 2007, p.30).

Nesse momento, século XIII, não havia se organizado o tripé ensino, pesquisa e extensão. A própria concepção de ciência, com um método particular de produção do conhecimento, era ainda um emaranhado sendo desembaraçado, entre outros, pelo frade franciscano Roger Bacon que foi mestre de Artes em Paris e pregava o uso das matemáticas e da experimentação como caminhos para o conhecimento (Veiga C., 2007).

Contudo, a citação de Veiga nos faz pensar que o formato dos *collegiuns* tanto pode guardar relação com a representação do conceito de extensão como interação entre universidade e sociedade, quanto como atividade assistencialista. Esta última nuance foi encontrada em nossa investigação quando verificamos que a expressão “extensão” se repete por 11 vezes no tópico denominado “Atenção ao discente”, reforçando a categoria como importante instrumento de permanência dos estudantes na universidade pela concessão de bolsas.

Outra observação interessante que pode ser feita a partir de Cynthia Veiga (2007), é a constatação de que, nos três séculos necessários para a consolidação do colégio como etapa anterior ao ingresso na universidade, este e a própria universidade:

[...] rompem com o modelo corporativo presente na Idade Média, seja da corporação de mestres, seja da de alunos (‘nações’), e se apresentam como instituições burocráticas que ordenam a vida de ambas as categorias. A tradição de assembleias para tomada de decisões e a elaboração de regulamentações é substituída por diretores designados pela autoridade civil ou eclesiástica que comanda a instituição e por dispositivos disciplinares independentes da vontade de estudantes e professores (Veiga C., 2007, p. 30-31).

Localizamos, com a autora, a coloração disciplinar que avançou sobre as instituições escolares e como demonstrou Foucault, em *Vigiar e Punir*, sobre toda a sociedade entre os

séculos XVII e XVIII. Se antes o castigo físico e o suplício funcionavam como expedientes de controle - como se pode comprovar, por exemplo, pelos inquéritos da Santa Inquisição -, a partir do século XVII as penas são suavizadas e, em seu lugar, vai sendo instalada uma sociedade disciplinar cujos mecanismos de controle são infinitamente mais eficientes, fazendo com que os corpos sejam exercitados e fortalecidos para ampliar sua capacidade produtiva e, concomitantemente, sejam subjugados e desarticulados em sua capacidade de resistência:

Uma ‘anatomia política’, que é também igualmente uma ‘mecânica do poder’, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina (Foucault, 1987, p.127).

O que Foucault observa é a capilarização do poderⁱⁱ que não mais emana do soberano ou da instituição. O poder é um exercício de controle sobre os corpos, as vontades, os movimentos “[...] trata-se [então] de incrementar a força econômica e a capacidade de produzir e reduzir a força política” (Gondra, 2009, p.174-175). Essa transformação estrutural operada na base da sociedade traduziu-se em novas práticas culturais, econômicas e discursivas que, gradativamente, foram dando à vida social contornos bastante diversos daqueles instituídos até ali.

Destacamos dois aspectos marcantes dessas novas práticas. O primeiro foi o processo de racionalização dos comportamentos, cujo corolário foi a economia dos gestos, a discrição e o autocontrole que acirrou as diferenças de classe desencadeando “[...] um estranhamento em relação aos pobres, que passaram a ser identificados como gente imoral, rude, grosseira, que andava em ‘bandos’, frequentava lugares ‘suspeitos’ e morava em habitações coletivas” (Veiga C., 2007, p.34).

Já o segundo aspecto diz respeito à “[...] alteração radical na relação com o conhecimento [...]” (Veiga C., 2007, p.36). A verdade absoluta contida nos clássicos e em suas releituras medievais foi fortemente questionada. O método científico estava sendo burilado. O momento era de levantamento de hipóteses, experimentação e observação que poderia ser manipulada, criando um entrave para a aceitação, pelas universidades, da produção de conhecimento a partir desta nova matriz. Porque, apesar de sua origem contestadora, a universidade manteve em sua base formal o debate e a oratória de cunho claramente mais filosófico e literário. O que levou pensadores, mais alinhados com o novo modelo de ciência,

a investirem na criação das chamadas “sociedades científicas” corporificadas em laboratórios, museus, observatórios, jardins botânicos, etc., cujo matiz era apropriadamente mais empírico.

Parece-nos que a recusa da universidade, naquela primeira hora, de aceitar um novo caminho para se chegar ao conhecimento possa ser outro “sinal” embrionário da produção do discurso que propaga o tripé – ensino, pesquisa e extensão -, como seu alicerce, mas que de diferentes maneiras reforçou durante muito tempo o ensino como o mais importante. Afinal, o neófito método científico e seu veículo - a pesquisa -, evitados pela universidade, instalaram-se nas tais “sociedades científicas”. É necessário abrir aqui parênteses para dizer que, diante da lógica produtivista propagada e abraçada pela comunidade acadêmica, a pesquisa galgou muitos degraus em relação ao ensino no rol de importância das atividades universitárias, quando o ideal (inatingível, por definição) seria o equilíbrio entre ensino, pesquisa e extensão.

O que nos remete ao lugar inaugural da pesquisa no Brasil que pode ser identificado na reprodução das sociedades científicas, por D. João VI, em nossas terras. O que vemos, portanto, é a pesquisa sendo desenvolvida num espaço bem diferente daquele no qual o ensino foi alocado. Academias e aulas de ensino superior foram instituídas com o claro objetivo de formar os quadros militares e administrativos da corte, indicando uma direção mais instrumental e técnica como tônica (Veiga C., 2007).

Num estudo comparativo entre os modelos de universidade que orientaram a criação das Universidades de São Paulo (USP) e do Rio de Janeiro (URJ), atualmente Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Paula (2002) afirma que:

O modelo alemão enfatiza a importância da pesquisa na universidade, e mais do que isto, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e formação; ao passo que, no modelo francês, a pesquisa não é tarefa primordial da universidade, havendo dissociação entre universidades, que se dedicam fundamentalmente ao ensino, e ‘grandes escolas’, voltadas para a pesquisa e a formação profissional de alto nível (Paula, 2002, p. 152).

A autora informa que o modelo alemão predominou na organização da USP, ao passo que o pragmático modelo francês foi adotado pela URJ. Contudo, indica que ambos foram superados pelo modelo norte-americano que “[...] procura associar estreitamente os aspectos ideais (ensino e pesquisa) aos funcionais (serviços), estruturando-se de tal maneira que possa ajustar-se às necessidades da massificação da educação superior e da sociedade de

consumo” (Paula, 2002, p.153), sendo amplamente disseminado no Brasil pela Lei n. 5.540, de 1968.

Destacamos no trecho acima outro “sinal” da desconexão entre ensino e pesquisa que, inicialmente, estiveram alocados em instituições distintas. Devemos assinalar também que, nos modelos referenciados, a extensão não está explicitada. Sendo o modelo norte-americano a exceção ao mencionar “aspectos funcionais ou serviços”, que podem ser interpretados como alusão à concepção assistencialista de extensão que encontramos no documento analisado.

Uma última observação é necessária para concluirmos nosso raciocínio: tanto o acesso aos cursos superiores, quanto às sociedades científicas, isto é, ao ensino e à pesquisa, foi um privilégio das classes economicamente dominantes no período Imperial. Fato que se repetiu, no caso brasileiro, no acesso à universidade ao longo de todo o século XX, e que apenas nas últimas décadas começou a ser revertido.

Estas considerações desenharam um cenário que conforma e enquadra as camadas dominantes numa rede de produção e aplicação de conhecimentos necessários para a continuidade das relações de poder, que se exercitam adestrando os corpos para sua irradiação. Os que são deixados de fora desse acesso também estão sendo esquadrihados pela “anatomia política”, que os formata para seu benefício. Tanto aqueles, quanto estes são enredados na tessitura da “maquinaria do poder” que, independentemente da questão de classe está operando no sentido de aumentar “[...] as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e [diminuir] essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (Foucault, 1987, p.127).

O que vai ficando claro, à medida que autores e autoras avançam em suas observações sobre aspectos históricos da composição da universidade como uma instituição que produz e fomenta conhecimentos, é o fato de que não é possível fazermos uma leitura linear dos acontecimentos. Ao contrário, há muita complexidade envolvida nesta fabricação. Se retomarmos a primeira frase da citação que abre esta seção: “A origem da universidade remonta a mais de sete séculos, o que a converte na mais antiga das instituições educativas vigentes no mundo ocidental” (Surghi, 1999, p 149-) a dita complexidade se apresentará com toda sua intensidade.

Há que se considerar que uma instituição nascida no interior do medievo com suas contradições entre o conservadorismo religioso e o pensamento científico em sua forma

embrionária; entre a verborragia derivada da pregação e a objetividade originária da observação dos fenômenos, não poderia estar alheia a essas demandas e às formas de superá-las, batalha que ainda (e especialmente) nos dias atuais se assiste na academia.

Outro aspecto destacado na literatura consultada diz respeito ao *modus operandi* do poder que se costura ao conhecimento, estabelecendo uma vinculação entre as formas de produzi-lo, compartilhá-lo ou, ainda, de negá-lo, numa relação simbiótica que define quem está apto a produzir conhecimentos, quem são as pessoas que podem acessá-los e quais os pressupostos envolvidos nesta cadeia produtiva.

Um exemplo dessa engenharia que mistura poder e conhecimento é o fato da universidade ter se institucionalizado e consolidado como *lócus* de formação antes mesmo da estruturação da, atualmente nomeada, educação básica. Isto porque, as camadas populares estiveram, por séculos, à margem dos processos formais de educação.

Situação bastante diversa daqueles que ocupam os andares superiores do extrato econômico que, mesmo em tempos remotos, puderam pagar para que seus filhos (geralmente os meninos) tivessem acesso à educação em casa ou na escola. Ou seja, as pessoas mais ricas não precisavam de uma educação básica institucionalizada, ao contrário do que ocorria com a formação superior. Questão resolvida com a criação das universidades, cujo acesso foi sempre dificultado ou, mesmo, impedido às camadas populares e que, apesar de ampliado nas últimas décadas, continuam enfrentando problemas, sobretudo, relacionados às desigualdades que afetam os conteúdos do capital cultural dos quais os estudantes são portadores (Veiga C., 2007; Piotto; Nogueira, 2021).

É importante mencionar também nosso papel de resistência, como professores da Pedagogia e de outras licenciaturas, à ideia de educação-mercadoria que coloca em xeque a democratização da educação, sobretudo:

Num país cuja maioria da população é pobre, como o Brasil, [no qual] a população de baixa renda poderia pagar, na melhor das hipóteses, por uma educação-mercadoria de baixo custo e precária qualidade. A educação-mercadoria tem compromisso com o lucro do empresário que a vende. A educação-bem público tem compromisso com a sociedade e a nação (Sobrinho, 2010, p. 1224).

Estas reflexões contribuíram para que pudéssemos visualizar os contornos das práticas históricas engendradas na fabricação do imaginário sobre o papel da universidade e da normatização de suas atividades o que tem implicações sobre as concepções admitidas para o ensino, a pesquisa e a extensão como sua base de sustentação e campo de ação.

Revelando-nos que tanto a pesquisa, quanto a extensão, no caso do PPC estudado, estão inscritas sem as necessárias considerações e formulações conceituais.

4. Considerações finais

Ao concluir este trabalho, recorte de uma pesquisa institucional que teve como hipótese inicial a suspeita de que as diretrizes postas pela reforma educacional, claramente assentada em pressupostos econômicos, poderiam ter afetado o sentido de palavras-chave que compõe a tríade universitária, destacamos que nos foi possível mergulhar a uma profundidade que nos permitiu tocar o fundo do PPC, onde ficaram depositadas suas partículas mais pesadas. Registramos aqui que foram remexidas, vieram à tona e nos incomodaram. Este foi um exercício de renovação das nossas observações sobre a profissão de formadores de professores e sobre os espaços onde essa formação é desenhada para acontecer; um deles é a própria estrutura física da universidade, mas há outros espaços no campo da práxis como os estágios, o ensino, a pesquisa, a extensão e o próprio PPC.

Sobre a análise das categorias que nos dispusemos a realizar apontaremos o que alcançamos até aqui. Os termos pesquisa e extensão se destacaram pela ausência de definição, o que é problemático e pode sugerir uma consideração que diz respeito à pouca preocupação ou, mesmo, à negligência com a necessária elucidação conceitual destas dimensões que, ao lado do ensino, se posicionam na base da atividade universitária.

Tal atitude pode indicar que, exatamente, por serem elementos basilares da universidade, pesquisa e extensão prescindam de explicações quando mencionadas num documento institucional. Sob outra ótica pode aludir à reprodução das expressões apenas para atender a um modelo de PPC, denotando burocratismo e reforçando a primeira consideração aventada.

As reflexões elaboradas pelo GForP, a partir da leitura do PPC e da análise de conteúdo empregada, sugerem a hipótese - a ser averiguada em uma próxima investigação - de que o produtivismo acadêmicoⁱⁱⁱ disseminado e supervalorizado pelas agências de fomento possa estar na base da concepção de pesquisa como o apoio mais importante do tripé. Ao passo que a extensão, nas formulações do PPC analisado, é apresentada como dimensão mais frágil e de menor valor formativo.

Constatações que nos preocupam pela condição de claudicante à qual está sujeito o tripé que deveria sustentar o edifício da universidade e que, ao pender mais para a pesquisa distancia-se da tarefa formativa entendida em sua amplitude e integralidade.

Acreditamos ter alcançado o objetivo de, a partir das práticas históricas de produção de narrativas e representações sobre a constituição da universidade no ocidente, compreender por que pesquisa e extensão, componentes perenes de sua trajetória, são tratadas de forma hierárquica e superposta tanto pelo imaginário, quanto pelas práticas daqueles que fazem parte dos quadros universitários. O que se dá por duas vias principais.

Por um lado, a narrativa sobre o papel da pesquisa como elemento destoante da realidade dos não acadêmicos, particularmente dos pertencentes às camadas populares, foi sendo urdida ao longo dos anos e, por este prolongamento temporal, confirmada como verdade. Na outra via, a percepção sobre a importância do papel da extensão sofreu o desgaste simbólico da menoridade ao ser vinculada, no imaginário, ao assistencialismo, visão muito difundida pelo atualíssimo discurso intolerante que confunde direito com privilégio.

Por fim, consideramos que seria necessária muita ponderação para uma análise isenta e objetiva (se é que a objetividade pode compor integralmente investigações e análises qualitativas, matizadas por subjetividades) do predomínio da representação da pesquisa como componente mais nobre na sustentação da academia destes tempos produtivistas. Vide a supervalorização dos programas de pós-graduação que, em última e realista análise, não existiriam sem a graduação. Confirmando que deixando de existir diálogo entre o ensino, a pesquisa e a extensão perde-se o sentido da universidade que, por definição (não pelas práticas históricas), não combina com superposições hierárquicas entre seus pilares.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CONSTANTINO, Núncia Santoro. Pesquisa histórica e análise de conteúdo: pertinência e possibilidades. In: **Estudos Ibero-Americanos**. PUCRS, v. XXVII, n. 1, p. 183-194, jun.2002. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/download>. Acesso em: 20 jul. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Tradução Lígia Pondé Vassallo. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A microfísica do poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

GONDRA, José Gonçalves. Tomar distância do poder. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (org.). **Para uma vida não fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 169-186.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. USP e URJ: a influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. **Tempo Social, Rev. Sociol.** São Paulo: USP, 2002, p.147-161. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v14n2/v14n2a08.pdf> . Acesso em: 12 out. 2018.

PIOTTO, D. C.; NOGUEIRA, M. A. Um balanço do conceito de capital cultural: contribuições para a pesquisa em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e470100302, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022021470100302>. Acesso em: 9 out. 2023.

SGUISSARDI, Valdemar. Produtivismo acadêmico. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Livia Maria Fraga (org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação UFMG, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/336-1.pdf>. Acesso em 9 out.2023.

SOBRINHO, José Dias. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. In: **Educação e Sociedade**. Campinas vol.31. n. 113. out-dez.2010. p.1223-1245. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dFtMDqfdWm75WSc5vKXHCtq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 out. 2023.

SURGHI, Susana Barco de. Formação do docente universitário: mas quem é ele? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da. (org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p.149-171.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2004.

VEIGA, Cynthia. Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

Notas

ⁱ A categoria ensino, em fase de análise, não é tratada neste texto. Aqui apresentamos apenas os registros das expressões pesquisa e extensão ao longo do texto do PPC.

ⁱⁱ Para tecer sua genealogia do poder, Foucault nos informa que “A historicidade que nos domina e nos determina é belicosa e não linguística. Relação de poder, não relação de sentido. A história não tem sentido, o que não quer dizer que seja absurda ou incoerente. Ao contrário, é inteligível e deve poder ser analisada em seus menores detalhes, mas segundo a inteligibilidade das lutas, das estratégias, das táticas” (FOUCAULT, 1995, p.5). Mais adiante, detalha o modo como esse poder se espalha de modo capilar pela sociedade: “Mas quando penso na mecânica do poder, penso em sua forma capilar de existir, no ponto em que o poder

encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida cotidiana” (FOUCAULT, 1995, p.131).

ⁱⁱⁱ Definido por Sguissardi (2010, p.1), como “Fenômeno em geral derivado dos processos oficiais ou não de regulação e controle, supostamente de avaliação, que se caracteriza pela excessiva valorização da quantidade da produção científico-acadêmica, tendendo a desconsiderar a sua qualidade. [...]. Tem sua origem nos anos 1950, nos EUA. Tornou-se mundialmente conhecido pela expressão *public or perish*, significando que os professores/pesquisadores universitários que não publicassem de acordo com os parâmetros postos como ideais pelos órgãos financiadores, pela burocracia universitária ou pelo mercado, veriam sua carreira definhar e fenecer”.

Sobre os autores

Vera Luísa de Sousa

Doutora em educação pela UNESP. Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas. E-mail: vera.luisa@ufms.br. ORCID: 0000-0003-2802-7996

Paulo Fioravante Giaretta.

Doutor em Educação pela UFPR, com Estágio Pós-Doutoral em Educação pela UEPG. Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas. E-mail: pfgiaretta27@yahoo.com.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0649-4756>

Valdeci Luiz Fontoura dos Santos

Mestre em educação pela UNESP. Professor Adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas. E-mail: valdeci.fontoura@ufms.br. ORCID: 0000-0002-7405-8251

Recebido em: 17/10/2021

Aceito para publicação em: 11/10/2023