

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
DE SÃO PAULO**

Fabiana Cabrera Silva Santos

**O princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e
extensão nas Universidades públicas estaduais paulistas: a concepção do
tripé no curso de Pedagogia**

**São Paulo
2018**

Fabiana Cabrera Silva Santos

O princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas Universidades públicas estaduais paulistas: a concepção do tripé no curso de Pedagogia

Monografia apresentada à Banca examinadora do curso de Pós-graduação Lato Sensu em Formação de Professores – ênfase Ensino Superior, como exigência parcial da obtenção do título de Especialista em Formação de Professores.

Orientação: Profa. Dra. Alda Roberta Torres

**São Paulo
2018**

Catalogação na fonte
Biblioteca Francisco Montojos - IFSP Campus São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S237p	Santos, Fabiana Cabrera Silva O princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades públicas estaduais paulistas: a concepção do tripé no curso de pedagogia / Fabiana Cabrera Silva Santos. São Paulo: [s.n.], 2018. 120 f. Orientador: Alda Roberta Torres () - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP, 2018. 1. Ensino. 2. Pesquisa. 3. Extensão. 4. Pedagogia. 5. Universidades Públicas Paulistas. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo II. Título.
-------	--

CDD

Aos meus pais, José Carlos e Isabel, pela base oferecida
que possibilita minhas conquistas profissionais e
pessoais.

À minha família, Carlos Eduardo e minha filha
Valentina, por compreender os diferentes sentidos de
tempo, de amor e de presença que construímos nesse
processo.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus, pela saúde concedida e pela possibilidade de caminhos
construídos.

À minha avó materna Neuza Pierina Carazzato Cabrera, pela espera paciente e cuidadosa
nesse período do curso.

À Profa. Dra. Alda Roberta Torres, por expressar em suas aulas, o compromisso ético e
político com a educação. Meu infinito agradecimento pela oportunidade de novas reflexões,
novos horizontes e descobertas. Obrigada por me aceitar como sua orientanda.

À Profa. Dra. Amanda C. T. Lopes Marques, que sempre me incentivou a continuar os
estudos e aceitar os desafios colocados pela profissão docente a partir de suas aulas, conversas
e leituras.

Aos professores do Curso de Especialização em Formação de Professores - Ênfase Ensino
Superior, do IFSP.

Aos amigos, em especial, Abner da Silva Xavier, Luiz Fábio Dimov e Rosana Rodrigues
Rosa, que o curso me presenteou. Agradeço pelas manhãs reflexivas, pelas construções e
pelas trocas e apoio. E, projetos construídos nesse período de Curso.

À minha amiga Rosemary Leonovo Verrone, pelas aprendizagens, incentivos, broncas, dicas,
partilhas que me possibilitam a avançar nas pesquisas em educação, a partir de novos
contextos educacionais.

RESUMO

A pesquisa tem como questão central compreender como as três Universidades públicas paulistas abordam o princípio constitucional da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão em seu Projeto Político-Pedagógico de Curso (PPC) de Pedagogia e Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI). Desta forma, tem como objetivo geral: analisar a concepção da tríade Ensino, Pesquisa e Extensão e suas articulações como matriz conceitual e operacional nos documentos institucionais-pedagógicos do curso de Pedagogia dessas Universidades. E como objetivos específicos: compreender a historicidade da proposta de articulação entre ensino, pesquisa e extensão no contexto da universidade brasileira; compreender conceitualmente os princípios ensino, pesquisa e extensão; e, refletir como essas três Universidades abordam em seus documentos institucionais-pedagógicos o princípio constitucional da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão. Dada a dinamicidade e movimento do objeto pesquisado, a abordagem do materialismo dialético conduziu o percurso metodológico para a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2009) e possibilitou a construção das categorias de análise, considerado a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: compromisso com a educação pública; função e identidade da universidade; produção/disseminação/divulgação do conhecimento; eixo para a organização curricular. Tais categorias foram analisadas à luz das contribuições teóricas de Cunha, L.A. (1986, 1988, 1989), Cunha, M.I. (2012), Vásquez (1997), Libâneo (2010), Libâneo e Pimenta (2011), Pimenta e Anastasiou (2014), Sousa Santos (1989, 2005, 2011, 2018), Chauí (2003), Franco (2008), Zeichner (1998), Freire (1983). Os conteúdos revelam que o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão explicita a contradição, entre os objetivos sociais e mercantis, que vive a Universidade nos dias atuais. A coexistência dessas três funções não garante a indissociabilidade quando a ideia de universidade enquanto lócus de conhecimento, em diálogo com outros conhecimentos, expressa uma relação de mão única entre universidade e sociedade, a partir dos processos de ensino como transmissível, da pesquisa como divulgação (para) e a extensão como aplicação de teoria. A necessidade de romper, nos currículos, com as fronteiras epistemológicas, reconhecendo, valorizando e considerando outros saberes e conhecimentos necessários à prática pedagógica do professor. O curso de Pedagogia como um curso de formação técnica, ou ainda, uma ciência aplicada que valoriza apenas do ensino, como o único saber necessário à prática docente, reduzindo, dessa forma, o campo de atuação do professor aos espaços formais de educação. As demais funções tais como, pesquisa e extensão, perdem espaço no curso uma vez, que a educação não produz ciências de aplicação imediata.

Palavras-chave: Ensino, pesquisa, extensão. Pedagogia. Universidades públicas paulistas.

ABSTRACT

This research has as central question understand how the three public universities of São Paulo approach to the constitutional principle of indissolubility between teaching, research and extension in their Political and Educational Project Course the Pedagogy and Institutional Development Project. Thus, has as general objective: to analyze the conception of the triad Teaching, Research and Extension and their articulations as conceptual and operational matrix in the institutional-pedagogical documents of the Pedagogy course of these Universities. And as specific objectives: to understand the historicity of the proposal of articulation between teaching, research and extension in the context of the Brazilian university; to conceptually understand the principles of teaching, research and extension; and reflect how these three universities approach in their institutional-pedagogical documents, which are the constitutional principle of the indissolubility between teaching, research and extension. Given the dynamics and movement of the searched topic, the approach of the historical and dialectical materialism methodological course for the content analysis in the perspective of Bardin (2009) and made it possible to construct the categories of analysis considered the indissolubility between teaching, research and extension: commitment to public education; function and identity of the university; knowledge production/ dissemination/ divulgation; axis for the curricular organization. These categories were analyzed, according to the theoretical contributions of Cunha, L.A. (1986, 1988, 1989), Cunha, M.I. (2012), Vásquez (1997), Libâneo (2010), Libâneo e Pimenta (2011), Pimenta e Anastasiou (2014), Sousa Santos (1989, 2005, 2011, 2018), Chauí (2003), Franco (2008), Zeichner (1998), Freire (1983). The results showed that the constitutional principle of indissolubility between teaching, research and extension explains the contradiction between the social and mercantile goals that the University is experiencing in current days. The coexistence of these three functions does not guarantee indissolubility when the idea of university as a locus of knowledge, in dialogue with other knowledge, expresses a one-way relationship between university and society, from the processes of teaching as transmission, research as dissemination to and extension as application of theory. The need to break, in the curricula, with the epistemological borders, recognizing, valuing and considering other knowledge and the ones necessary to the pedagogical practice of the teacher. The course of Pedagogy as a course of technical training, applied science that values only teaching, as the only necessary knowledge of teaching practice, reducing the field of action of the teacher to formal spaces of education. The other roles, research and extension, lose space in the course once, that education does not produce science of immediate application.

Keywords: Teaching, research and extension. Pedagogy. São Paulo stateowned public universities.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização do <i>corpus</i> documental	32
Quadro 2 – Subcategorias a partir das categorias empíricas	33

LISTA DE SIGLAS

CDCC	Centro de Difusão Científica e Cultural
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisas
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FE	Faculdade de Educação
FFCL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
HOVET	Hospital Veterinário
HRAC	Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais
HU	Hospital Universitário
IC	Iniciação científica
IES	Instituições de Ensino Superior
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PNEU	Política Nacional de Extensão Universitária
PPPC	Projeto Político-Pedagógico de Curso
PP	Presidente Prudente
RP	Ribeirão Preto
SJRP	São José do Rio Preto
SP	São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
THE	Times Higher Education
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1. Os caminhos metodológicos da pesquisa e suas características	15
1.1 Objetivos da pesquisa	17
1.2 O <i>corpus</i> documental e suas especificidades	17
1.3 O campo de pesquisa: USP, Unicamp e UNESP	23
1.3.1 Universidade de São Paulo (USP)	24
1.3.2 Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	28
1.3.3 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)	30
1.4 Metodologia para análise de dados e sua epistemologia	31
CAPÍTULO 2. Ensino, pesquisa, extensão na universidade: formação docente, visibilidade institucional e prestação de serviço	36
2.1 A Universidade brasileira: uma história pluricêntrica	42
2.2 A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: uma emergência epistemológica	44
2.3 O ensino, a pesquisa e a extensão: diferentes, porém indissociáveis	47
2.4 Ensino	48
2.4.1 Concepção de ensino e docência: convergências epistemológicas	48
2.4.2 Formação profissional	58
2.5 Pesquisa	61
2.5.1 Concepções de Pesquisa	62
2.5.2 A pesquisa como Iniciação científica, atividade extracurricular e TCC	69
2.5.3 Pesquisa como inovação e pesquisa aplicada	73
2.5.4 A pesquisa como produtividade científica, publicação e visibilidade	77
2.5.5 A relação entre a pesquisa, o perfil do pesquisador e a identidade docente	80
2.5.6 A pesquisa e a extensão	84
2.6 Extensão	86
2.6.1 Concepções de extensão	87
2.6.2 Extensão e serviço	90

2.6.3 Extensão e visibilidade acadêmica	91
2.6.4 Extensão e cidadania	93

CAPÍTULO 3. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e o curso de Pedagogia das IES públicas paulistas	96
--	----

3.1 Ensino, pesquisa e extensão como identidade da universidade	96
3.2 Ensino, pesquisa e extensão como caminhos de difusão, disseminação e divulgação ...	99
3.3 Ensino, pesquisa e extensão como eixo para a organização curricular	102
3.4 Ensino, pesquisa e extensão como formação e identidade do pedagogo	104
3.5 Ensino, pesquisa e extensão como compromisso com a escola pública	106

CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
----------------------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
----------------------------------	-----

INTRODUÇÃO

A existência da Universidade brasileira é recente comparada às demais instituições que representam os demais níveis de ensino, a exemplo da escola de Ensino Fundamental e de Ensino Profissionalizante. Apesar de muitos estudos e pesquisas sobre a educação superior, a sistematização de estudos que versam sobre o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que caracteriza a missão da Universidade - a partir de sua inclusão no artigo 207 da Constituição Federal de 1988 - ainda é recente.

Considerando o exposto, as motivações que me aproximaram desse estudo estão atreladas à minha atuação profissional na educação superior bem como o meu processo de formação continuada como professora. No ano de 2016, inquieta com as lacunas da minha formação inicial em Pedagogia (também não supridas pelo Mestrado em 2009) relacionadas à docência no ensino superior, participei do processo seletivo para o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores – Ênfase Ensino Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). A partir da aprovação no referido processo, iniciei o curso que possibilitou, a partir da sua organização curricular e qualificação do corpo docente, aproximar-me das discussões sobre a educação superior brasileira. Por isso, os fatores que motivaram essa pesquisa encontram incentivo nas dimensões pessoais, formativas e profissionais.

É, em especial, nas disciplinas *Política, Organização do Ensino Superior Brasileiro e Concepções de Currículo, História da Educação Brasileira, Epistemologia da Ciência e do Ensino, Didática do Ensino Superior, Metodologia e Prática do Ensino Superior e Fundamentos Epistemológicos da Formação de Professores* que a discussão acerca da educação superior ficou latente e passou a (re)significar meus conceitos sobre o cenário da educação superior. Pois, o contato com autores referências no assunto, os encontros regados à críticas e leituras verticalizadas do tema bem como a experiência das professoras que conduziram os temas acima mencionados, possibilitaram a realização dessa pesquisa que ocupa-se de compreender o tripé - ensino, pesquisa e extensão - da universidade no curso de Pedagogia como via de possibilidade(s) à construção de novos cenários para a formação de professores no contexto brasileiro.

Pois, é sabido que a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, nº 9.394/96 não reafirmou o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão - ao colocar ao Ensino Superior a possibilidade de diversificação quanto à sua natureza administrativa e

pedagógica - contribuindo, dessa maneira, para a criação de universidades de pesquisa e universidade de ensino. É, pois, no contexto da educação superior, especialmente no Curso de Pedagogia, que as funções da universidade impulsionaram essa pesquisa ao buscar possíveis caminhos para as inquietações referentes à formação do pedagogo na Universidade pública paulista – que é o campo de pesquisa desta monografia. Afinal, o ensino, a pesquisa e a extensão são mesmo indissociáveis na universidade? Será que as universidades federais de São Paulo que oferecem o Curso de Pedagogia compreendem estas três atividades no mesmo nível de importância? De que maneira tal compreensão influencia na organização curricular do curso e na formação do pedagogo? Essas inquietações retomam a afirmação inicial desse texto quando coloca a lacuna formativa do curso de Pedagogia ao voltar o curso para as questões relacionadas ao ensino, em detrimento da pesquisa (e extensão).

É nesse movimento que o presente trabalho buscará identificar nos documentos didático-pedagógicos das Universidades Públicas Paulistas – Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (UNESP) – a matriz conceitual, como princípio teórico que sustenta o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão. E, a partir dessa matriz conceitual, analisar a matriz operacional, como práticas efetivas que encaminham as funções que identificam a Universidade, no curso de formação de professores e pedagogos.

Dos estudos sobre a trajetória da universidade brasileira, sua missão e funções, destacam-se os autores como Luiz Antônio Cunha (1986, 1988, 1989) que, a partir da composição de uma trilogia, sistematiza e relata o processo histórico da constituição da Universidade em seus princípios administrativos e pedagógicos. É nas contribuições teóricas ainda desse autor que a gênese da tríplice que identifica a Universidade é discutida, apresentando seus contornos políticos, econômicos e sociais. Nessa direção, Sousa Santos (1989, 2000, 2005, 2018) problematiza as crises da universidade contemporânea, principalmente a universidade pública, apresentando caminhos para uma reforma que dialoga com a formação emancipatória. Ainda sobre as crises desse nível de ensino, Chauí (2003) questiona a universidade da lógica de organização social para demonstrar os possíveis problemas que a universidade, nessa lógica mercantil, enfrenta. Consequentemente, a influência desse contexto no sentido que o ensino, a pesquisa e a extensão assumem nas práticas da formação universitária.

Tratando-se de compreender esse panorama da educação superior brasileira no curso de Pedagogia – que também se constitui historicamente a partir das finalidades educacionais desenhadas pelos contextos econômicos e políticos – autores como Franco (2008, 2012) que se

ocupa de discutir as questões relacionadas a formação de professores e pedagogos norteadas por uma ciência, buscando, dessa maneira romper com a ideia de formação de professores reduzida à aprendizagem de técnicas de ensino e métodos. Ainda sobre a formação do pedagogo, Pimenta (2011, 2012) questiona a identidade do curso e dos pedagogos. Em outros termos, uma formação para a práxis transformadora (VÁZQUES, 1977). Nesse sentido, a pesquisa ocupando o eixo predominante dessa formação, como discute Severino (2008) que, a partir da ciência da educação, estuda, compreende, transforma e orienta a prática pedagógica do professor.

A partir da questão central e dos objetivos da pesquisa - como o princípio constitucional é contemplado como matriz conceitual e operacional nos cursos de Pedagogia das Universidades públicas do Estado de São Paulo, os objetivos da pesquisa se apresentam em: analisar a concepção da tríade Ensino, Pesquisa e Extensão e suas articulações como matriz conceitual nos documentos institucionais-pedagógicos do curso de Pedagogia das Universidades públicas do Estado de São Paulo; como objetivos específicos: compreender a historicidade da proposta de articulação entre ensino, pesquisa e extensão no contexto da universidade brasileira; compreender conceitualmente os princípios ensino, pesquisa e extensão; refletir como as três Universidades públicas do Estado de São Paulo que ofertam o curso de Pedagogia abordam em seu Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Político-Pedagógico de Curso (PPPC) o princípio constitucional da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão.

Comprometidos com esses objetivos e problema de pesquisa é que o percurso metodológico foi definido. Essa possibilidade de definir, a posteriori, encontram na abordagem teórico-metodológica do materialismo histórico dialético, de Karl Marx, as bases para os caminhos metodológicos - que solicitam as questões de caráter social (MINAYO, 2009). Considerando as Universidades públicas estaduais paulistas como o campo da pesquisa e o seus documentos pedagógicos-institucionais, como corpus que expressam a intencionalidade, as contradições entre o passado e o presente, ao mesmo tempo, projetam-se para o futuro, a análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2009), que a pesquisa documental é analisada. E, dessa análise cuidadosa que as categorias são construídas, buscando compreender o que estava subjacente nos documentos institucionais-pedagógicos sobre a tríade ensino-pesquisa-extensão, no curso de Pedagogia presencial.

É partir desse percurso apresentado que a organização desta monografia foi constituída em três capítulos e considerações finais. No primeiro capítulo, é apresentado os caminhos metodológicos e sua epistemologia. É nele que são apresentados os objetivos da pesquisa – geral e específico e, a partir dele, que a abordagem teórico-metodológico é construída,

problematizada explicitando as escolhas da pesquisadora a partir da discussão conceitual sobre as especificidades do objeto de pesquisa em ciências sociais. Apresentadas as bases metodológicas, o referido capítulo também apresenta o *corpus documental* e suas especificidades, contextualizando, na sequência, o campo de pesquisa: USP, Unicamp e Unesp. Encerra esse capítulo com a apresentação das bases teóricas da metodologia de análise de conteúdos, explicitando os caminhos percorridos para a construção das categorias analíticas decorridos dessa análise documental.

O segundo capítulo ocupa-se da discussão conceitual sobre ensino, pesquisa e extensão e como elas são compreendidas pelas Universidades estaduais paulistas, em tela, buscando, num primeiro momento, entendê-las em suas especificidades, para, na sequência do próximo capítulo, compreendê-las como ações em interação.

No terceiro capítulo, o movimento do objeto permitiu construir, a partir da análise de conteúdo dos documentos, as categorias empíricas sobre indissociabilidade entre o ensino, são elas: função e identidade da Universidade; como caminhos de difusão de conhecimento, de cultura ou prestação de serviço; organização curricular; formação e identidade do pedagogo; compromisso com a educação pública.

Na parte final do texto, são apresentadas as considerações finais do trabalho em que são apontadas novas possibilidades de pesquisa a partir das análises ora construídas nesta pesquisa e apontam novos cenários, a partir do tripé que identifica a Universidade, para o curso de Pedagogia e o seu compromisso com a formação emancipatória e educação pública.

CAPÍTULO 1. Os caminhos metodológicos da pesquisa e suas características

Os caminhos metodológicos da pesquisa em ciências sociais são desenhados pela natureza do seu objeto e seu diálogo constante entre o passado e o presente, projetando o futuro. Nesse caso, o entendimento sobre o método da pesquisa é dinâmico e provisório – características essenciais do objeto das ciências sociais. Por conseguinte, os caminhos da pesquisa, nessa concepção, são construídos na relação do pesquisador com o objeto historicamente contextualizado. Esse dinamismo colocado pelo objeto – que é social – impossibilita a determinação inicial do percurso metodológico, pois, ele é construído a partir dos movimentos do objeto. É nessa liberdade teórico-metodológica proporcionada pela pesquisa qualitativa que esse estudo construiu os andaimes dessa produção de conhecimento.

Desta forma, o trajeto da pesquisa, a escolha dos métodos, instrumentos veiculam concepções, leituras de mundo do investigador, dada a proximidade entre o objeto e o sujeito. Minayo (1994) define que

o objeto das Ciências Sociais é histórico. Isto significa que as sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas. Vivem o presente marcada pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído. Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social (MINAYO, 1994, p. 14).

Partindo dessa compreensão acerca das especificidades do objeto das Ciências Sociais, essa pesquisa ao buscar compreender os significados da tríade ensino, pesquisa e extensão no contexto das Universidades estaduais de São Paulo, em tela, no curso de Pedagogia, nos fez recorrer às contribuições da pesquisa qualitativa como percurso metodológico que possibilita compreender o movimento, a contradição do objeto nas pesquisas que tem questões sociais.

É nessa dinâmica que as pesquisas em educação, entendida como atividade complexa, processo de formação de sujeito em um grupo social, prática social e humana e histórica, encontram caminho fértil na pesquisa qualitativa. E, por ser humana imprime subjetividade, pressupõe intencionalidade, desta forma, deve ser olhada de forma multidimensional, considerada em seu contexto, temporal e espacial, e a partir de suas relações e contradições e com diferentes aspectos e dimensões da sociedade.

Nesse sentido, o materialismo histórico dialético, tendo como principal teórico Karl Marx, apresenta suas contribuições às pesquisas em ciências sociais quando possibilita a captura da historicidade do fenômeno, a análise da realidade muito mais complexa e suas relações, situando o problema dentro de um contexto mais amplo, ao mesmo tempo que, dinamicamente, estabelece contradições possíveis de existir entre os fenômenos. Em outras palavras,

o materialismo dialético [...] realiza a tentativa de buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. [...] através do enfoque dialético da realidade, o materialismo dialético mostra como se transforma a matéria e como se realiza a passagem das formas inferiores às superiores (TRIVIÑOS, 1987, p. 51).

Nesta tentativa dialética de buscar analisar, a partir de fontes documentais, como a tríade ensino, pesquisa e extensão é contemplada nos cursos de Pedagogia das Universidades estaduais paulistas, é preciso ter clareza que se trata de recolocar o nosso objeto na história a fim de compreendê-lo em suas transformações. Ademais, essa característica dinâmica do objeto revela suas relações com outras esferas da sociedade, tais como: econômicas, sociais, culturais e políticas. Ou seja, essa visão multirreferencial, multidimensional do objeto é que nos permite situar os atuais processos formativos desenhados pelas Universidades brasileiras, enquanto uma instituição social. Ademais, é diante deste contexto também que a formação dos profissionais da educação se reinventa entre avanços, recuos e indefinições.

Assim, na definição da problemática desta pesquisa, a tríade ensino, pesquisa e extensão é tomada como um princípio apenas das Universidades e critério de distinção das demais instituições de educação superior. Ademais, é sabido que a formação do pedagogo, segundo as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, tem como foco a docência, cabe, neste sentido, investigar de que maneira as demais funções que qualificam a Universidade estão presentes na formação do pedagogo. Historicamente, o curso de Pedagogia é desenhado a partir de dificuldades em definir sua epistemologia. Segundo Franco (2008), a Pedagogia tem sido desenhada a partir de três concepções: a Pedagogia filosófica, a Pedagogia técnico-científica e a Pedagogia crítico-emancipatória. Na primeira concepção - a Pedagogia filosófica - a ação pedagógica é voltada para a educação do homem integral. A pedagogia técnico-científica, apoiada na lógica positivista e na Psicologia, Sociologia e Filosofia, apresenta-se como uma ciência instrumental, técnica e tecnológica, em outros termos, responsável apenas pelo saber fazer acrítico. Por fim, a Pedagogia crítico-emancipatória, associada à dialética, à filosofia da práxis, visa a formação de indivíduos para a transformação/intervenção na realidade.

Posto desta maneira, é preciso aproximar o diálogo entre a tríade que qualifica a função da Universidade com a formação do profissional da educação no sentido de (re)pensar a Pedagogia enquanto racionalidade prática, reflexiva, formativa e emancipatória, superando seu reducionismo à racionalidade técnica.

Por isso, o objetivo deste capítulo é discutir os caminhos percorridos neste estudo para compreender o objeto pesquisado, considerando: sua natureza, suas causas e consequências, relações e (r)evoluções. Isso implica também discutir a concepção de abordagem e os métodos que irão conduzir a pesquisa considerando que o presente estudo tem como objeto de pesquisa a educação.

1.1 Objetivos da pesquisa

Partindo da ideia que a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão é uma obrigatoriedade das Universidades, como este princípio constitucional é contemplado como matriz conceitual e operacional nos cursos de Pedagogia das Universidades públicas do Estado de São Paulo, os objetivos da pesquisa são:

Geral:

- Analisar a concepção da tríade Ensino, Pesquisa e Extensão e suas articulações como matriz conceitual e operacional nos documentos institucionais-pedagógicos do curso de Pedagogia das Universidades públicas do Estado de São Paulo.

Objetivos Específicos:

- Compreender a historicidade da proposta de articulação entre ensino, pesquisa e extensão no contexto da universidade brasileira;
- Compreender conceitualmente os princípios ensino, pesquisa e extensão;
- Refletir como as três Universidades públicas do Estado de São Paulo que ofertam o curso de Pedagogia abordam em seu Projeto Político-Pedagógico de Curso (PPPC) e Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) o princípio constitucional da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão.

1.2 O *corpus* documental e suas especificidades

Historicamente a questão que norteia esta pesquisa – qual a concepção da tríade Ensino, Pesquisa e Extensão e suas articulações como matriz conceitual nos documentos institucionais-

pedagógicos do curso de Pedagogia das Universidades públicas do Estado de São Paulo – vivencia um processo intenso de mudanças, disputas, concepções de universidade, dentre outras questões. A compreensão do contexto da Educação Superior brasileira foi possível a partir do contato com o referencial teórico que foi, ao mesmo tempo, desenhando, apresentando pistas para a constituição do *corpus* do trabalho investigado, por isso, a justificativa da escolha da pesquisa qualitativa que oferece ao pesquisador a opção de desenhar seu campo metodológico a partir do contato mais aprofundado com o objeto e com o referencial teórico sobre o tema. Isso não quer dizer que não há um rigor científico, mas, pelo contrário, solicita do investigador ainda mais clareza do seu objetivo de pesquisa para que o foco da pesquisa seja mantido.

A partir desse entendimento, as Instituições de Educação Superior públicas do Estado de São Paulo compõem o campo dessa pesquisa que é, segundo Minayo (2009) “[...] o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação (MINAYO, 2009, p. 62).” Esse recorte espacial compreende: a Universidade de São Paulo (USP) – *Campi*: São Paulo e Ribeirão Preto¹, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – *Campi*: Araraquara, Bauru, Marília, Presidente Prudente², Rio Claro e São José do Rio Preto³. Cabe ressaltar que o foco desta pesquisa está apenas no curso de Pedagogia, por isso, a escolha apenas dos campi que oferecem o Curso nestas Universidades. Essas Instituições são renomes no país e assumem grande parte da emissão de títulos anualmente hoje no Brasil.

Os motivos que impulsionaram a construção do campo da pesquisa estão na relevância social e acadêmica para a região e para o país dessas três Instituições de Educação Superior financiadas pelo estado de São Paulo, colocando-as entre as melhores universidades da América Latina. Essas Universidades estão presentes em 31 cidades do Estado de São Paulo e buscam cumprir, a partir de suas funções, seu papel social no que tange a formação de recursos humanos, contribuir para o avanço científico e tecnológico e mantendo, a partir de suas atividades, contato com a comunidade. Pesquisas atuais confirmam a relevância acadêmica dessas IES quando mapeiam o cenário de suas funções em termos nacionais e apontam que essas oferecem aproximadamente 117 mil alunos de graduação, quase 62 mil de pós-graduação, respondem por 35% da produção científica nacional e prestam serviços fundamentais às populações de São Paulo e de outros estados, em especial na área da saúde.

¹ Doravante denominados respectivamente SP e RP.

² Doravante denominado PP.

³ Doravante denominado SJRC.

Outro fator que justifica a escolha dessas Universidade é o momento político e econômico que elas foram criadas, períodos esses considerados na história do Brasil, como marcos políticos e autoritários (LUCCHESI, 2013). Os anos de fundação das três universidades estaduais paulistas foram caracterizados por regimes autoritários, a saber: a USP, em 1934, momento em que se vive o governo provisório de Getúlio Vargas; a Unicamp, em 1966, momento da ditadura militar com o governo de Castelo Branco; por fim, a Unesp, em 1976, período do governo General Ernesto Geisel. Logo, a demarcação do tempo na história é fundamental para compreender as mudanças significativas que constituíram o processo de criação e desenvolvimento do ensino superior no Brasil.

Após a delimitação do campo da pesquisa, o movimento seguinte foi, com o apoio dos recursos tecnológicos, coletar em portais institucionais eletrônicos destas Universidades os dados que comporiam o *corpus* de análise desta pesquisa. Segundo Bardin (2009), “o *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos (2009, p. 96).” Desta forma, o *corpus* desta pesquisa se constitui em: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPP) uma vez que permitem analisar como a tríade ensino, pesquisa e extensão é contemplada como matriz conceitual e operacional no currículo oficial do curso de Pedagogia das três Universidades estaduais paulistas.

Antes de avançarmos na discussão sobre a justificativa pela análise documental nessa pesquisa, é importante ressaltar que as IES em tela compreendem o Projeto Político-pedagógico como Projeto Pedagógico de Curso. Por isso, nesse trabalho, adota-se como identificação desse documento a sigla PPC que se refere ao Projeto Político-Pedagógico de Curso.

O principal fator que motivou a escolha desses documentos está em compreendê-los como documentos que expressam as intencionalidades de uma Instituição educacional. Considerando que o objetivo da presente pesquisa é analisar como os documentos institucionais-pedagógicos das IES públicas paulistas que ofertam o curso de Pedagogia expressam sua matriz conceitual e operacional no que tange ao princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, logo, o PDI e o PPC são documentos essenciais para essa análise. Pois, de acordo com Veiga (2004), o projeto “é uma ação intencional, com sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente (p. 14)”. Ao concebermos a Universidade como uma instituição social, justifica-se, dessa forma também, a partir das contribuições de Veiga (2004) a presença da dimensão política desse documento quando assume seu compromisso diante dos interesses sociais. Outro elemento importante a ser problematizado, tendo em vista a definição de projeto aqui defendida, é a questão do coletivo.

Uma vez que a Universidade assume, via projetos e planos, seu compromisso social com a sociedade para que ele tenha sentido para os seus interessados, é preciso compreender em sua construção a efetiva participação de seus interessados. É nesse sentido, que essa pesquisa busca analisar a concepção que as IES aqui contempladas nesse trabalho apresentam sobre o princípio indissociável da tríade que caracteriza as finalidades da Universidade brasileira. Em outras palavras, como o ensino, a pesquisa e a extensão, coexistem de maneira indissociável, no curso de Pedagogia para cumprir com seu papel social.

É importante acrescentar ainda que esse projeto “[...] tem a ver com a organização da sociedade” (VEIGA, 2004, p. 17), ou seja, o projeto também define o tipo de sociedade e perfis profissionais – no caso da educação básica - que pretende formar. Em função disso, o aspecto histórico do objeto, e sua dinamicidade, foram contempladas na pesquisa de maneira a entender o movimento desses documentos no tempo e para compreendê-lo em seus objetivos e intencionalidades, considerando-o que a sua construção é, nesse sentido, historicamente situada e culturalmente determinada.

Outro fator a considerar é o PDI. Diferentemente do projeto, o plano é a concretização do que está previsto no projeto. É a parte mais operacional do processo quando explicita os caminhos, as metas, as ações a serem assumidas para atender aos objetivos e intencionalidades fixadas pelo projeto. O PDI, como instrumento de planejamento estratégico, tem como marco legal a Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004⁴ que incorpora o PDI como parte integrante do processo avaliativo das Instituições de Ensino Superior – IES. Desta forma, uma vez que o objeto da pesquisa é também analisar a matriz operacional do currículo formal dessas IES, logo, o PDI assume lugar de importância nesse *corpus* documental.

A escolha pelo curso de Pedagogia está em contribuir com as discussões no campo educacional sobre a superação da formação técnica instrumental que ocupou, ao longo do histórico do curso, centralidade dos currículos de formação de professores. Veiga (2004) nos ajuda a reforçar a importância dessa pesquisa no curso supracitado ao colocar que o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ocupa, em paralelo com outros três princípios – interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade - lugar privilegiado para a superação da organização curricular disciplinar. É inquietada por essas

⁴ Lei que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), fixa em seu art. 3º: A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes: I - a missão e o plano de desenvolvimento institucional (BRASIL, 2004).

constatações da autora que se justifica a opção pelo curso de Pedagogia – além da proximidade da pesquisadora com essa ciência da educação.

Isto posto, a escolha pela pesquisa documental está em compreender que o documento “permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social (CELLARD, 2008, p. 295).” Uma vez que a presente pesquisa busca, dentre seus objetivos específicos, compreender a historicidade da tríade que define as finalidades da Universidade em relação às demais instituições de educação superior, logo, este tipo de pesquisa – documental - contempla o propósito apresentado para este estudo. Pois, para Saint-Georges, “a pesquisa documental apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação (1997, p. 30).” Outro elemento que justifica a escolha do campo desta pesquisa está na perspectiva de entender que o acesso aos documentos que compõem o *corpus* do estudo é renunciado por algumas leis que serão melhor exploradas na continuidade desse item. É sabido que nas Universidades privadas, por exemplo, não encontramos todos os documentos institucionais publicados e de livre acesso na internet, com facilidade, pela Instituição. Em contrapartida, nas Universidades públicas o acesso às informações públicas é umas das formas de viabilizar a participação consciente e informada dos cidadãos no funcionamento destas instituições.

Conforme colocado por Souza Santos,

a necessidade de uma nova institucionalidade de democracia externa é fundamental para tornar transparentes, mensuráveis, reguláveis e compatíveis às pressões sociais sobre as funções da universidade. E sobretudo para as debater no espaço público da universidade e torná-las objeto de decisões democráticas. Esta é uma das vias da democracia participativa para o novo patamar de legitimidade da universidade pública. (2005, p.77)

A partir dessa premissa, da Universidade pública como espaço para o exercício da democracia, dessa forma, os seus processos precisam ser acessíveis, transparentes e discutíveis, é que por essa razão também essa pesquisa define, como campo, as universidades públicas paulistas. Em consonância com a ideia de universidade pública e o acesso às informações como caminho para o exercícios da cidadania defendidas por Souza Santos (2005), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, específica da educação, reforça a questão do acesso às informações, estipulado no título IV “Da Organização da Educação Nacional”, entre os artigos 12 e 14, o princípio da gestão democrática. Sobre a Educação Superior – que é

o foco deste trabalho – a LDB, no Cap. IV “Da Educação Superior”, prenuncia em seu art. 47 que as instituições:

§ 1º As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir as respectivas condições, e a publicação deve ser feita, sendo as 3 (três) primeiras formas concomitantemente:

I - Em página específica na internet no sítio eletrônico oficial da instituição de ensino superior, obedecido o seguinte:

[...]

III - em local visível da instituição de ensino superior e de fácil acesso ao público;

[...]

V - deve conter as seguintes informações:

a) a lista de todos os cursos oferecidos pela instituição de ensino superior;

b) a lista das disciplinas que compõem a grade curricular de cada curso e as respectivas cargas horárias;

c) a identificação dos docentes que ministrarão as aulas em cada curso, as disciplinas que efetivamente ministrará naquele curso ou cursos, sua titulação, abrangendo a qualificação profissional do docente e o tempo de casa do docente, de forma total, contínua ou intermitente.

Nota-se que os artigos acima expressam um dos princípios da gestão democrática que perpassa pelo princípio da transparência na administração pública. Está previsto no art. 37 da Constituição Federal de 1988 que “a administração pública direta e indireta de qualquer dos poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência” que coaduna com o art. 5º inciso XXXIII que prevê:

todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral, que serão prestadas no prazo da lei, sob pena de responsabilidade, ressalvadas aquelas cujo sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade e do Estado (BRASIL, 1988).

O texto prevê diversos instrumentos de participação do cidadão no controle e na gestão do interesse público, reforçando a universidade como uma instituição social e pública. Nesse aspecto, a Lei de Acesso à Informação nº 12.527 de 18 de novembro de 2011, instrumentaliza o cidadão no que tange à apresentação dos meios de acesso à informação, sejam elas de direitos individuais, de direitos coletivos ou geral, ressalvada a garantia do sigilo de informação imprescindíveis à segurança da sociedade e do Estado. Cabe reforçar que esta última situação, no texto da lei, é considerada como exceção (ressalvadas), sendo o acesso às demais informações colocado como regra para o exercício da democracia na esfera pública.

É partir desses pressupostos legais que o *corpus* de análise dessa pesquisa se constitui para compreender como a tríade constitucional dentro do contexto histórico de cada Universidade e como tal contexto dialoga com a compreensão acerca do ensino, da pesquisa e da extensão no curso de Pedagogia.

No que tange ao tratamento desses documentos, as contribuições teóricas sobre a pesquisa documental do autor Cellard (2008) compõem um dos caminhos dessa pesquisa. Segundo o autor, a pesquisa documental está em atentar-se aos “[...] conceitos-chave presentes em um texto e avaliar sua importância e seus sentidos, segundo o contexto preciso que eles são empregados (p. 303).” É, pois, a leitura cuidadosa, atenta, a atitude interpretativa e a vigilância crítica de Bardin (2009) que irá qualificar a análise destes documentos a fim de contemplar os objetivos pretendidos nessa pesquisa.

Por fim, partindo da ideia que “não se pode interpretar um texto, sem ter previamente, uma boa ideia da pessoa que se expressa, de seus interesses e motivos que a levaram a escrever (CELLARD, 2008, p. 300)”, é que o item seguinte cuidará de apresentar as IES aqui pesquisadas de maneira a compreender possíveis relações entre sua constituição e as informações que apresentam em seus documentos institucionais-pedagógicos. Ademais, o objeto dessa investigação por se tratar de uma questão social, a abordagem do materialismo histórico-dialético solicita que haja esse diálogo constante com a história de maneira a compreender o presente.

1.3 O campo de pesquisa: USP, Unicamp e UNESP

As Instituições de Educação Superior (IES) pesquisadas nesse trabalho se aproximam quanto a sua natureza acadêmica e administrativa. Todas são classificadas como Universidades. No que tange a sua natureza administrativa, as três IES são estaduais, mantidas pelo Poder Público do Estado de São Paulo.

Apresentados os elementos que as tornam comuns e justificam, nesse sentido, nesse trabalho que busca compreender como a tríade ensino, pesquisa e extensão é apresentada em seus documentos que expressam sua identidade institucional, no item seguinte será apresentado o mapeamento dessas IES.

1.3.1. Universidade de São Paulo (USP)

O projeto de criação da Universidade de São Paulo (USP) foi idealizado por Júlio de Mesquita Filho⁵ em parceria com Fernando de Azevedo, Paulo Duarte e Teodoro Ramos. Inicialmente a USP foi criada como instituição privada, em 19 de novembro de 1911, “[...] com o objetivo de oferecer ensino de todos os graus: primário, secundário, superior e ‘transcendental’ (CUNHA, L.A. 1986, p. 202).” O projeto fracassou por falta de alunos e professores para algumas cadeiras.

Como Instituição pública, foi fundada pelo Decreto estadual nº 6.283 em 25 de janeiro de 1934, por Armando de Salles Oliveira, interventor federal de São Paulo e engenheiro formado pela Escola Politécnica, como uma reunião de faculdades isoladas, tendo a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) como a principal instituição da USP. Cabe ressaltar que a criação da FFCL contou com a contribuição de docentes estrangeiros, especialmente da França, recrutados por Teodoro Ramos. De acordo com a pesquisa de Maia, os motivos apresentados pelos idealizadores da USP em buscar na Europa docentes para compor a Faculdade estava em:

[...] que eles consideravam portadores das características necessárias para fazer-se cumprir os principais objetivos da universidade: formar um quadro de docentes, técnicos e pesquisadores de ciência “desinteressada”. Desta forma é, assim, principalmente (mas não unicamente) em direção à França que as elites brasileiras se voltam, para aí, procurar os moldes de instituições científicas, os últimos livros científicos [...] e os especialistas (2011, p. 08).

Após a leitura do trecho acima, é pertinente discutir o conceito de “ciência desinteressada” colocada pelos mentores da USP, naquele momento. Por ser um dos objetivos dessa pesquisa compreender o conceito de ciência, logo, o termo chama a atenção e encontra lugar para ser discutido nesse momento, ao resgatar a história da USP bem como o reflexo desse contexto embrionário no que tange à ciência. Contextualizando a origem do termo, vale lembrar que Fernando de Azevedo transitou entre a política e a academia bem como compunha o grupo das elites paulistanas, desta forma, não parece tão ingênuo como se apresenta a palavra, em seu sentido semântico, “desinteressada”, no sentido de aversão ao utilitarismo da ciência e sua aplicação imediata. Até porque a concepção de Universidade sempre esteve relacionada à ideia de desenvolvimento do país, era esse também o objetivo do autor ao propor um projeto

⁵ Na época, secretário e redator do jornal *Estado de São Paulo*.

educacional para a nação. Desta forma, a ideia de compor o corpo docente com professores estrangeiros, o objetivo estava em fortalecer a camada elitista das ciências. Cunha (1986) em seus escritos sobre a gênese da Universidade brasileira relata que

a criação da Faculdade de Educação e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras realizava o antigo projeto de Fernando de Azevedo para o ensino superior, já anunciado no projeto de pesquisa de 1926 para O Estado de S. Paulo. A faculdade de Educação seria o centro de formação de professores para o ensino secundário. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, concebida como o ‘coração da universidade’, seria o lugar onde se desenvolveriam ‘os estudos de cultura livre e desinteressada’ [não imediatamente profissional] (p. 270).

A partir dessa constatação e por considerar que Fernando de Azevedo faz críticas ao imediatismo e utilitarismo, podemos inferir que esses estudos “desinteressados”, pela pesquisa, estariam relacionados à produção de uma nova ciência, que tem como princípio a ideia de liberdade e descolada da ideia, inicial, de aplicação de conhecimentos a determinadas profissões (engenharia, medicina e direito, por exemplo), a partir da concepção do ensino instrumental.

Feitas essas considerações, sobre a concepção de ciência que permeou o processo de criação dessa Universidade, ela foi considerada a primeira universidade a executar as diretrizes, quanto à sua constituição, previstas no Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931 que define o Estatuto das Universidades Brasileiras.

De acordo com Cardoso,

as seguintes instituições existentes ou a serem criadas constituíram a Universidade, segundo o Decreto: a) Faculdade de Direito (única das instituições pertencentes ao governo federal e criada em 1827 – o Decreto previa entendimentos com o governo federal para a sua incorporação à Universidade de São Paulo); b) Faculdade de Medicina, do governo estadual, criada em 1913; c) Faculdade de Farmácia e Odontologia, do governo estadual, criada em 1899; d) Escola Politécnica, do governo estadual, criada em 1894; e) Instituto de Educação (antigo Instituto Caetano de Campos, transformado em Instituto de Educação em 1933, na Reforma Fernando de Azevedo, que participaria da USP exclusivamente pela sua Escola de Professores; f) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada pelo decreto; g) Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais (que deveria ser instalado em momento oportuno, dependendo das condições econômicas e financeiras do Estado e viria a ser criado em 1946); h) Escola de Medicina Veterinária, do governo estadual, criada em 1928; i) Escola Superior de Agricultura, do governo estadual, criada em 1899 (1982, p. 121).

Além dessas faculdades, escolas e institutos, outros órgãos são incorporados à estrutura da Universidade, como o Instituto Biológico, o Instituto de Higiene, o Instituto Butantã, o Instituto Agrônomo de Campinas, o Instituto Astronômico e Geofísico, o Instituto de Radium,

o Instituto de Pesquisas Tecnológicas, a Assistência Geral a Psicopatas, o Museu de Arqueologia e Etnografia e o Serviço Florestal.

Considerando o objeto de estudo dessa pesquisa, cabe, nesse momento, compreender a história dessa IES, destacar como o ensino, a pesquisa e a extensão foram consideradas na sua constituição. O Decreto supracitado que cria a USP, coloca em seu art.2º, as finalidades da Universidade:

- a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência;
- b) transmitir pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito, ou sejam úteis à vida;
- c) formar especialistas em todos os ramos de cultura, e técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística;
- d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências palestras, difusão pelo rádio filmes científicos e congêneres (BRASIL, 1934).

A pesquisa ocupa lugar de centralidade das finalidades da Universidade, aproximando-se do modelo alemão⁶ que influencia a educação superior brasileira. Nesse modelo, a pesquisa é uma preocupação fundamental da IES. O ensino como transmissão dos conhecimentos construídos historicamente, porém atrelado à atitude científica. Sobre a extensão, dada as análises documentais que seguem nessa pesquisa, observa-se que pode ser considerada como se apresenta no item “d” do artigo acima. Esta última, segundo Cunha, L.A. (1986), coloca a USP como pioneira dentre as demais IES:

A existência da Universidade Popular coloca a Universidade de São Paulo como a primeira instituição de ensino superior no Brasil a desenvolver atividades de extensão. Sem constituir uma unidade com corpos docente e discente próprios, ela promovia conferências semanais (provavelmente nas noites de segunda-feira), gratuitas, abertas a quem quisesse. Os cursos eram sobre os mais variados assuntos, mas em hipótese alguma, seria permitida a ‘propaganda política, religiosa, comercial ou polêmica de caráter pessoal’. De dezembro de 1914 a junho de 1917 foram proferidas 107 lições públicas [...] (1986, p. 204).

Ainda sobre a pesquisa – já discutida inicialmente ao apresentar os ideais do projeto da USP -, no Decreto estadual nº 6.283 em 25 de janeiro de 1934, expressa sua concepção de pesquisa (e pesquisadores qualificados como é colocado pelo PDI dessa IES) quando incumbe

⁶ Conhecido também como modelo humboldtiano porque o principal responsável pela elaboração filosófica das reformas pedagógicas da Universidade de Berlin foi Guillermo de Humboldt. Esse modelo coloca a pesquisa, atrelada ao ensino, como função primordial da universidade, consequentemente, o objetivo da formação de uma comunidade de pesquisadores.

à Universidade o papel de “formação das classes dirigentes [...] está condicionada à organização de um aparelho cultural e universitário, que ofereça oportunidade a todos e processe a seleção dos mais capazes”. Essa classe dirigente estaria atrelada à ideia de uma comunidade de pesquisadores que, segundo os autores Catani e He (2011, p.235), seria “[...] capaz de ultrapassar a visão profissional e técnica restrita que caracterizava os cursos superiores dominantes até então.” Essa tarefa foi incumbida à FFCL, considerada o núcleo da Universidade. Cunha, L. A. (1988) ao se ocupar de registrar a história da Universidade no país, retoma essa discussão da formação de uma classe dirigente, pesquisadores, que não precisavam ser concomitantemente, professores:

A fusão da carreira de professor e de pesquisador não foi festejada pelas comissões paritárias, ao contrário do que fazia o Memorial [para a Reestruturação da USP, a partir da Reforma Universitária de 1968], em consonância com a política já firmada no plano federal. Àquela época, a USP já não tinha um quadro de pesquisadores, mas só de professores. Diante disso, os estudantes e professores jovens imitiam seus julgamentos: ‘Não há dúvida de que todo professor deve ser um pesquisador, mas a recíproca não é verdadeira. Alguns cientistas, de valor incontestável, têm dificuldades imensuráveis como professores. Estes cientistas poderiam receber em suas equipes de pesquisa pós-graduação, mas não deveriam ter compromissos propriamente docentes. Nos mais importantes centros de pesquisa, de países avançados, esta situação existe, pois neles se encontram pesquisadores sem funções docentes (p.152).

Essa ideia de perfil para pesquisa ainda é recorrente nessa IES, reconhecidos como “pesquisadores qualificados”. Parece que ser professor ainda é uma obrigatoriedade para os profissionais que ingressam na Universidade com o objetivo principal a pesquisa. Outro paralelo que a questão da citação acima permite fazer é com relação a formação do professor-pesquisador. Essa ainda é uma discussão presente, principalmente no curso de Pedagogia, como caminho para a superação da formação técnica dos pedagogos. Mas, o aprofundamento dessas questões será ao longo dessa monografia, por isso, não serão ampliadas nesse momento, apenas sumarizadas e contextualizadas entre o passado e o futuro.

Apresentados os principais marcos históricos da USP, passemos à apresentação da sua situação atual, no que tange às questões de atendimento, formação e expansão enquanto educação superior. De acordo com o Anuário da USP⁷, ela possui 07 *campi* (São Paulo (4), Bauru, Piracicaba, Pirassununga, Lorena, Ribeirão Preto e São Carlos (2)) que somam 96.364 alunos, entre os níveis de Graduação (58.823 alunos distribuídos entre 312 cursos – a Pedagogia compreende 847 alunos, distribuídos entre os períodos vespertinos e noturnos), Pós-Graduação

⁷ É um instrumento quantitativo que presta contas à sociedade quanto à atuação docente, funcionários e alunos no que se refere às funções da Universidade: ensino, pesquisa e extensão. Os dados aqui apresentados referem-se a gestão de 2014 a 2017.

(Mestrado: 11.106 e Doutorado: 15.894, alunos em regime especial: 7.541). Em termos de recursos humanos, a USP conta com 5.844 docentes, 14.866 técnicos-administrativos.

No que tange a sua representatividade de publicações (entre 2014 e 2017), sua produção científica totaliza 16.349 trabalhos nacionais e internacionais, ocupando a mais importante instituição de pesquisa do Brasil – responsável por 22% de toda a produção científica qualificada produzida no contexto brasileiro - e o principal centro de formação de pós-graduados quando se considera a diversidade de áreas de conhecimento de excelência.

Sobre as atividades extensionistas (ou como é denominada nos documentos e relatórios institucionais dessa IES, a terceira missão), essas se distribuem entre: cursos extracurriculares (dos 934, participam 28.636 pessoas), museus (visitantes - ocupam 416.210), cinema da USP (15.787 visitantes), orquestra da USP (25.297 participantes), Centro de Difusão Científica e Cultural (CDCC – COM 56.263 visitantes), a universidade e as profissões (134.112 participantes) e a Universidade da 3ª idade, com 740 alunos. É sabido que as atividades de extensão universitária também abrangem a ideia de prestação de serviço (atendimentos) à comunidade. Essas atividades compreendem os seguintes serviços: a Alunos da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação (932 alunos), Alunos da Escola de Arte Dramática, com 119 participantes; Alunos do Colégio Técnico de Lorena, totalizando 403 estudantes, Leitos para internação – Hospital Universitário (HU), atendidos 178 pacientes, Internações – HU, com 8.759, Atendimentos de Urgência – HU, totalizando 164.731, Atendimentos Ambulatoriais – HU, que somam já 90.348, Leitos para internação – HRAC, resumidos em 91 atendimentos, Internações – HRAC, com 3.217 atendimentos, Atendimentos odontológicos – HRAC e Atendimentos médicos – HRAC, somando 5.745, Atendimentos complementares – HRAC, com o número de 98.688, por fim, o Hospital Veterinário - HOVET (São Paulo e Pirassununga), totalizando 82.951.

Esses números expressam a relevância acadêmica e econômica que a USP ocupa entre as Universidades no Estado de São Paulo bem como em contextos internacionais, colocando-a, segundo o *ranking Times Higher Education* (THE), entre as 100 universidades de maior prestígio do mundo.

1.3.2. Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

A história da Universidade Estadual de Campinas remonta ao início da década de 1960, quando o governo de São Paulo desejava abrir um novo centro de pesquisa no interior do estado, a fim de promover o desenvolvimento e a industrialização da região. Tendo em vista esse

objetivo, a Unicamp foi oficialmente fundada em 5 de outubro de 1966, por meio da aprovação da Lei nº 7.655, de 28 de dezembro de 1962, com o curso de Medicina⁸, após 28 anos da criação da USP.

A história da Unicamp tem como eixo principal a pesquisa, tendo em vista os interesses do governo militar que caracteriza seu período de criação. Por ser um regime militar, o interesse por investimentos em tecnologias motivava a criação da Universidade, em prol da segurança nacional. Mas, assim como mencionado anteriormente, a Unicamp também resistiu em tornar-se um centro de desenvolvimento para a classe dominante. A pesquisa, como principal atividade dessa IES ainda é forte no cenário atual como apresenta o relatório comemorativo dos 35 anos de existência da Universidade:

Atualmente, a Universidade é formada por 20 institutos e faculdades, dois colégios técnicos, 47 centros e núcleos de pesquisa, dois hospitais e diversas unidades de saúde e prestação de serviços. Ministra ainda 52 cursos de graduação, nas mais diversas áreas do conhecimento, além de 109 de pós-graduação, incluindo mestrado e doutorado (MARTINS et al, 2001, p. 11).

Pelos dados apresentados acima, nota-se que a Unicamp se instala, desde o início como um polo de produção de pesquisa aplicada e tecnologia, e se mantém até os dias atuais como tradição e excelência no ensino e pesquisa no Brasil. De acordo com a Lei que dispõe sobre a sua criação, essa ideia da pesquisa como identificação da Unicamp é fortemente marcada pelos artigos a seguir:

Artigo 3º - Constituem a Universidade de Campinas:

- I - Faculdades;
- II - Institutos de Ensino;
- III - Institutos de Pesquisa;
- IV - Escolas Técnicas;
- V - Reitoria.

Parágrafo único - A Universidade de Campinas poderá admitir Institutos Complementares, observado o disposto nesta lei.

Artigo 4º - As Faculdades ministrarão o currículo completo ou a parte especializada, terminal, do currículo das profissões de nível universitário, bem como cursos de doutorado e pós-graduação e **dedicar-se-ão à pesquisa científica.**

Artigo 5º - Nos Institutos de Ensino agrupar-se-ão de acordo com suas afinidades, as Cadeiras básicas que sirvam a mais de uma Faculdade ou Escola Técnica.

Parágrafo único - Os Institutos de Ensino **dedicar-se-ão também à pesquisa científica.**

Artigo 6º - Os Institutos de Pesquisa **dedicar-se-ão à investigação científica, pura ou aplicada**, e terão individualidade própria.

⁸ A Lei Estadual no 2.154, de 30 de junho, do governador Lucas Nogueira Garcez, cria a Faculdade de Medicina de Campinas, não instalada. (MARTINS et al, 2001).

Parágrafo único - Nos Institutos de Pesquisa poderão ser ministrados cursos de especialização, extensão ou pós-graduação.

Artigo 7º - As Escolas Técnicas dedicar-se-ão à formação e treinamento de técnicos de nível médio. (BRASIL, 1962, grifo nosso)

Observa-se a partir da leitura desses artigos que a pesquisa científica orienta as ações dessa Universidade. Isso reforça o status que ela tem em compreender o maior número de alunos na pós-graduação. Sobre o ensino, pode-se dizer, que foi a partir de 1972 que a Faculdade de Educação (FE) é criada na IES.

1.3.3. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”⁹ (UNESP)

Foi em 1976, através da Lei Estadual nº 952 de 30 de janeiro do referido ano, que é datada a criação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Como aponta Cunha, L.A., constituição das primeiras universidades brasileiras se caracteriza por aglutinação de unidades preexistentes. E com a Unesp não foi diferente, como apresenta o art. 3º da Lei que promulga sua criação:

Artigo 3º - Ficam incorporados à Universidade, como unidades universitárias, os seguintes institutos isolados de ensino superior:

- I - Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Araraquara;
- II - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis;
- III - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Franca;
- IV - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília;
- V - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente;
- VI - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro;
- VII - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto;
- VIII - Faculdade de Farmácia e Odontologia de Araraquara;
- IX - Faculdade de Odontologia de Araçatuba;
- X - Faculdade de Odontologia de São José dos Campos;
- XI - Faculdade de Ciências Médicas e Biológicas de Botucatu;
- XII - Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá;
- XIII - Faculdade de Medicina Veterinária e Agronomia de Jaboticabal (BRASIL, 1976).

Desta forma foi criada a terceira universidade estadual paulista. Diferentemente da Unicamp, a criação da Unesp está vinculada às preocupações com o ensino e a formação de professores para atender ao ensino secundário, ao consideramos a predominância de cursos

⁹ Júlio de Mesquita era o nome do pai do Júlio de Mesquita Neto, o diretor do jornal *O Estado*, que também havia passado pelo cargo, tal qual seu próprio pai.

que foram incorporados ao projeto de criação da Unesp. Porém, esse cenário de valorização licenciaturas – entre elas, a Pedagogia - foi provisório quando a IES pública se vê pressionada a competir com a expansão do Ensino Superior privado, inicia-se um discurso sobre a qualidade do ensino superior estava com a iniciativa privada. A proposta era unificar em um só campus as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) isoladas, em nome da facilidade administrativa dada dispersão dos seus campi, sendo que na verdade, a ideia estava em centralizar em apenas uma região os cursos de licenciatura para que as instituições privadas pudessem ocupar esses espaços, deixados pelo ensino público.

A Unesp é o exemplo mais expressivo do modelo multicampi. Ela tem 34 unidades em 24 cidades, sendo 22 no Interior; uma na Capital do Estado, São Paulo; e uma no Litoral Paulista, em São Vicente – tal descrição qualifica a marca original da excessiva fragmentação.

1.4 – Metodologia para análise de dados e sua epistemologia

Esta etapa da pesquisa corresponde à análise e interpretação dos dados brutos coletados na primeira etapa de definição do corpus da pesquisa. Em outras palavras, é o momento em que o pesquisador supera a leitura espontânea, a partir da leitura flutuante dos documentos selecionados para a pesquisa documental, e passa a fazer inferências nesses conteúdos, buscando analisar a concepção da tríade Ensino, Pesquisa e Extensão e suas articulações como matriz conceitual nos documentos institucionais-pedagógicos do curso de Pedagogia das Universidades públicas do Estado de São Paulo – que é o objeto desse trabalho. É, em outras palavras, compreender o movimento do objeto dada a sua dinamicidade.

De acordo com Bardin, este ponto da pesquisa é:

dizer não ‘à ilusão da transparência’ dos fatos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea. É igualmente ‘tornar-se desconfiado’ relativamente aos pressupostos, lutar contra a evidência do saber subjetivo, destruir a intuição em proveito do ‘construído’, rejeitar a tentação da sociologia ingênua que acredita poder apreender intuitivamente as significações dos protagonistas sociais, mas que somente atinge a projeção da sua própria subjetividade (2009, p. 28).

É preciso destacar que a etapa da compreensão espontânea, da pré-análise dos documentos tem sua importância, pois, foi a partir dela que pude organizar a coleta dos dados e mapear como o *corpus* da análise, como denomina Bardin (2009). Nesse sentido, a escolha dos documentos permitiu a organização do seguinte quadro:

Quadro 1 – Organização do *corpus* documental

IES estaduais paulistas	<i>Campi</i> (com oferta do Curso de Pedagogia presencial)	Ano do documento	
		PDI	PPPC
USP	São Paulo	2012-2017	2014
	Ribeirão Preto		2014
Unicamp	Campinas	2016 - 2020	2018
Unesp	Araraquara	2010 - 2018	2011
	Bauru		2014
	Marília		2006
	Presidente Prudente		2015
	São José do Rio Preto		2001
	Rio Claro		2010

A organização desse material originou a construção de uma planilha para cada IES analisada aqui, nesse trabalho. A partir da leitura dos documentos dessas Instituições, foram feitos recortes a partir das seguintes categorias analíticas: ensino, pesquisa e extensão. Tal organização possibilitou a construção da grelha de conteúdos (BARDIN, 2009) que expressa a exploração do material.

Para Bardin,

tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices [...] (2009, p. 103).

Esse processo de codificação e enumeração dos dados brutos possibilitou a construção do capítulo II o qual discute as categorias analíticas apresentadas nesse estudo.

A partir dos núcleos de sentido dessas categorias, trabalhamos com as seguintes subcategorias:

Quadro 2 – Subcategorias a partir das categorias empíricas

Categorias empíricas			
Subcategorias	Ensino	Pesquisa	Extensão
	Concepção de ensino e docência	Concepção de pesquisa	Concepção de extensão
	Formação profissional e continuada	Iniciação científica, TCC, Grupo de pesquisa, Publicação e Visibilidade	Cidadania
		Inovação/Pesquisa Aplicada/ Produtividade	Visibilidade
		Perfil do pesquisador e identidade docente	

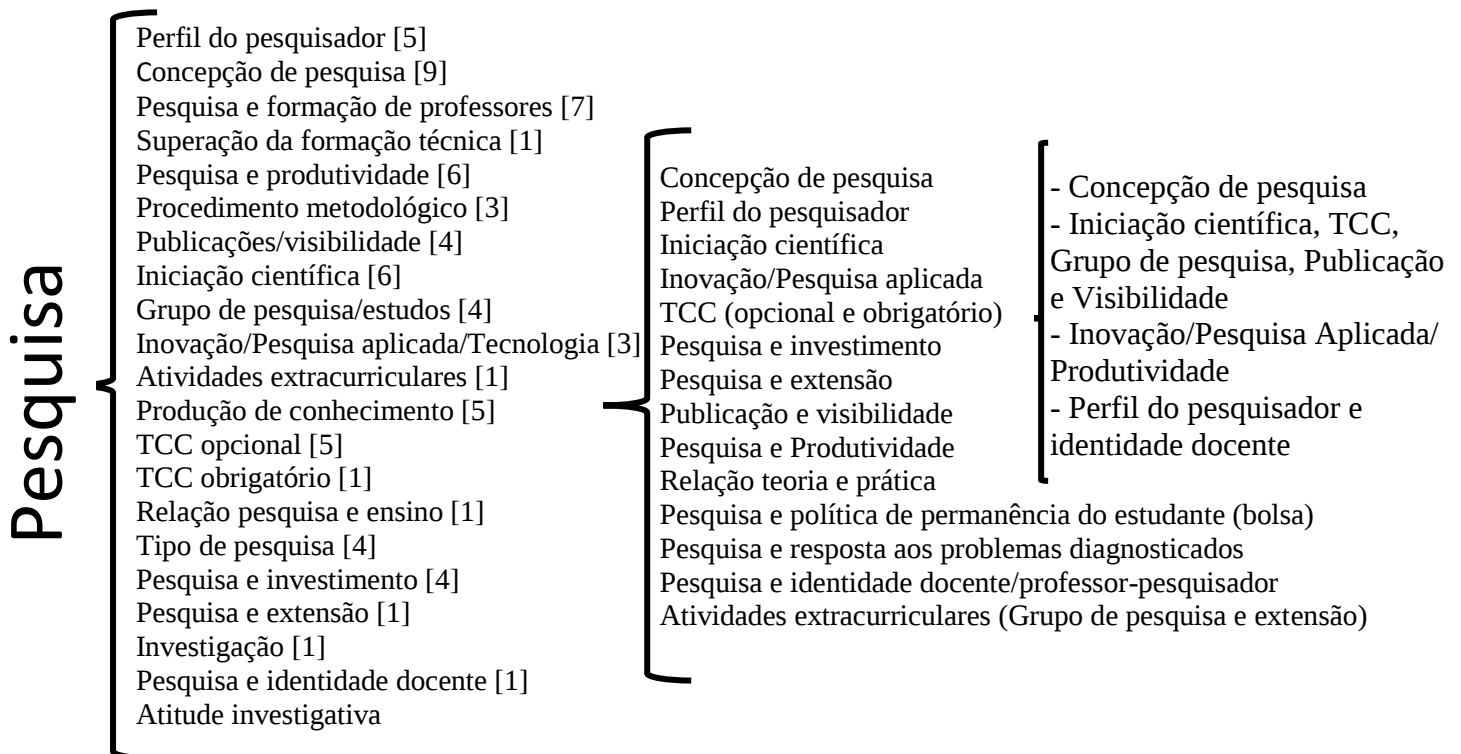
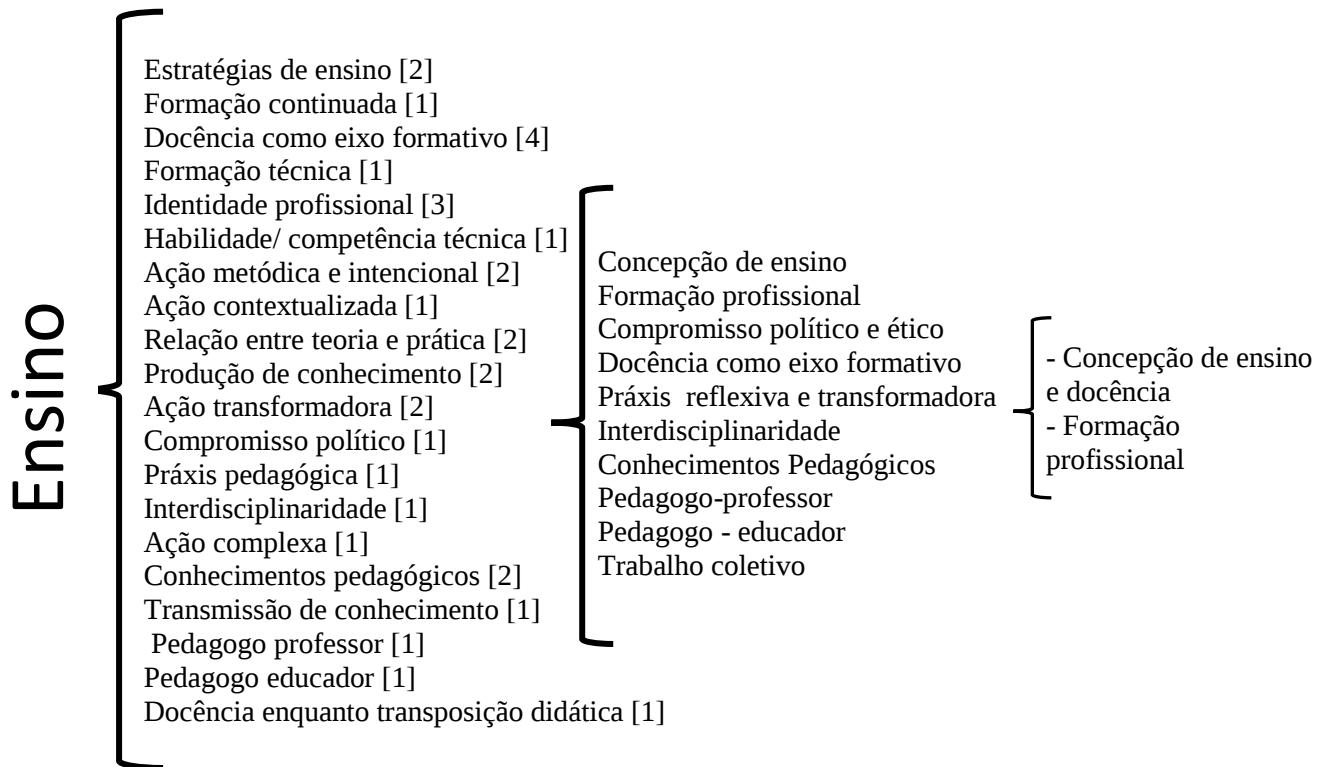
Nota-se que a escolha, a priori, foi compreender conceitualmente os princípios ensino, pesquisa e extensão, de maneira isolada para a posteriori, compreendê-los de forma indissociável como coloca a Constituição Federal de 1988. É preciso deixar claro que a ideia não é separar para juntar. Mas, considerando, como coloca o princípio constitucional, que são atividades indissociáveis, possuem qualidades próprias e específicas que precisam ser apresentadas para manter, no processo de articulação entre essas ações, a essência de cada uma delas.

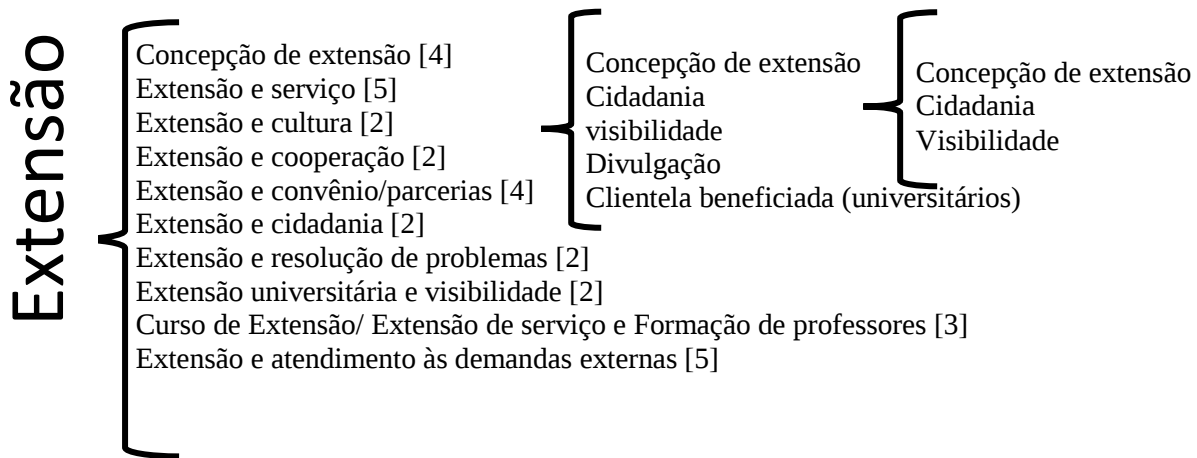
O terceiro passo foi uma análise transversal da grelha a fim de responder ao objetivo geral dessa pesquisa: como a tríade ensino, pesquisa e extensão é contemplada como matriz conceitual nos documentos institucionais-pedagógicos do curso de Pedagogia das Universidades estaduais de São Paulo.

Para nos ajudar nesse momento – que requer um esforço para transgredir a leitura espontânea dos dados e avançar na leitura interpretativa - recorreremos às contribuições de Bardin que diz:

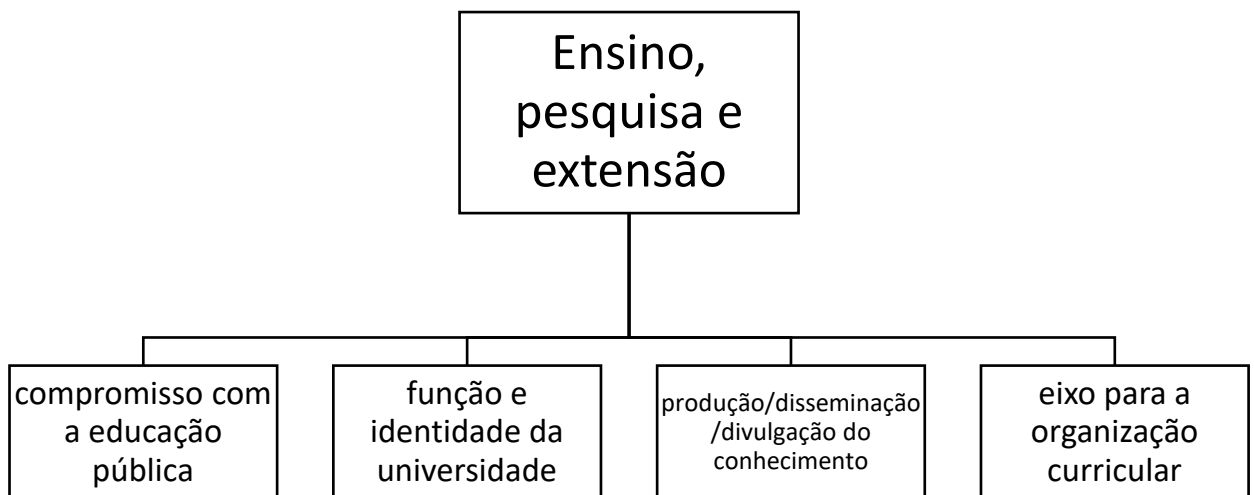
a análise temática: é transversal, isto é, recorta o conjunto das entrevistas através de uma grelha de categorias projetada sobre os conteúdos. Não se tem em conta a dinâmica e a organização, mas a frequência dos temas extraídos do conjunto dos discursos, considerados como dados segmentáveis e comparáveis (2009, p. 175).

A análise do *corpus documental* mostrou a recorrência de determinadas ideias/palavras/termos que possibilitaram agrupá-las dada sua frequência ao analisar as categorias definidas inicialmente para esse trabalho: ensino, pesquisa e extensão. Para que possamos compreender os caminhos percorridos para a construção dessas categorias empíricas, o esquema abaixo ilustra a frequência dos temas extraídos:





Dessa análise transversal, é que decorrem as categorias temáticas, são elas:



CAPÍTULO 2. Ensino, pesquisa, extensão na universidade: formação docente, visibilidade institucional e prestação de serviço

A origem do princípio constitucional ensino, pesquisa e extensão tem relações estreitas com a história de consolidação da própria universidade brasileira, por isso justifica-se, também, nesta pesquisa, a escolha da abordagem histórico-dialética como referencial teórico-metodológico. É reafirmar que o objeto de pesquisa em tela não é atemporal, todavia, considerá-lo no tempo permite conhecer seu processo de constituição bem como compreender alguns referenciais que contribuíram para a emergência desse princípio.

Cunha, M. (2012), ao estudar a gênese da Universidade brasileira, coloca que a ideia de pensar a interconexão entre ensino, pesquisa e extensão

pode se ter, como hipótese, [...] tenham origem na crítica ao modelo [a universidade jesuítica] que afastava o conhecimento das bases econômicas e culturais da sociedade. Certo pragmatismo, em alguns casos, e uma consciência política, em outros, pressionaram 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 modelo capitaneado por Humboldt, colocando a universidade a serviço da reestruturação do Estado alemão (p. 21).

A origem do princípio constitucional, de acordo com a autora, estaria atrelada ao movimento da universidade brasileira que busca resistir ao modelo de universidade acreditava na neutralidade da ciência, por conseguinte, orientava as práticas pedagógicas a partir da ideia de transmissão de verdades absolutas produzidas por cientistas. Nesse contexto, é consequente a ideia de dissociar a ciência das dimensões políticas e interesses sociais. É nesse cenário que a interconexão entre ensino, pesquisa e extensão é construída para responder às demandas sociais e democratização do acesso ao conhecimento, assumindo seu compromisso social com toda a população.

No que concerne à sistematização entre as funções das universidades, está o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 - conhecido como Estatuto das Universidades Brasileiras¹⁰ - quando firma, a partir do art. 32, que dois objetivos, dentre outros, passam a fazer parte das finalidades da universidade:

Na organização didática e nos métodos pedagógicos adoptados nos institutos universitários será atendido, a um tempo, o duplo objetivo de ministrar **ensino**

¹⁰ Em 1931, Francisco Campos, primeiro ministro da educação, elaborou o Estatuto das Universidades Brasileiras, vigente por 30 anos (CUNHA, 1986).

eficiente dos conhecimentos humanos adquiridos e de estimular o **espírito da investigação** original, indispensável ao progresso das ciências (BRASIL, 1931 – grifo nosso).

Nota-se a intenção, no que tange à organização didática da Universidade, da articulação entre o ensino e a pesquisa. Sobre a extensão, esta aparece contemplada no art. 35 do referido Decreto da seguinte forma: “cursos de extensão universitária, destinados a prolongar, em benefício coletivo, a atividade técnica e científica dos institutos universitários (BRASIL, 1931).”

Como dito inicialmente, há proximidades entre o desenvolvimento da universidade a partir do processo de modernização do país. Por isso, esse Decreto, a partir do seu art. 71 coloca como atribuição do professor a execução de pesquisas acadêmicas. Nota-se que, nesse contexto, a presença da pesquisa não é descomprometida, mas assume a função de contribuir com o processo de desenvolvimento do país.

Uma vez que este trabalho tem como parte do campo de análise, entre as três universidades públicas do Estado de São Paulo, a Universidade de São Paulo (USP) é interessante observar que esta ocupa o pioneirismo, no cenário brasileiro, no oferecimento de atividades extensionistas. O autor Cunha, L. (1986), ao pesquisar sobre a origem da Universidade brasileira, relata que a USP¹¹ - fundada em 19 de novembro de 1911 e solenemente inaugurada a 23 de março de 1912 -

[...] sem constituir uma unidade com corpos docente e discente próprios, ela promovia conferências semanais (provavelmente nas noites de segunda-feira), **gratuitas, abertas a quem quisesse**. Os cursos eram sobre os mais variados assuntos, mas em hipótese alguma, seria permitida a ‘propaganda política, religiosa, comercial ou polêmica de caráter pessoal’. De dezembro de 1914 a junho de 1917 foram proferidas 107 lições públicas [...] (p. 204, grifo nosso).

Observa-se que aqui começa a se desenhar o cenário da extensão, como caminho para disseminar os conhecimentos universitários, a partir de atividades “abertas a quem quisesse”.

¹¹ De acordo com Cunha, L.A. “foi durante esse período [Primeira República] que surgiram as escolas superiores livres, isto é, não dependentes do Estado, empreendidas por particulares. [...] Esse fenômeno foi produto de determinações técnico-econômicas, tais como a necessidade de aumentar o suprimento da força de trabalho dotada de alta escolaridade, e, também, de determinações ideológicas, como a influência do positivismo (1986, p. 147).” É neste cenário que a USP é fundada, inicialmente, como instituição privada. É em 1934 que esta Universidade passa ser pública.

Nota-se, desta forma, que a ideia de pensar o ensino, a pesquisa e a extensão de maneira indissociável é anterior - portanto, não decorrente - a um marco constitucional.

É também neste contexto que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é - LDB, nº 4.024, de 1961 fixa e reforça, no Título IX, do Capítulo I, os objetivos da educação superior, relacionados ao ensino, a pesquisa e a extensão:

Art. 66. O ensino superior **tem por objetivo a pesquisa**, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário
 Art. 69. Nos estabelecimentos de ensino superior **podem** ser **ministrados os seguintes cursos**: [...] c) de especialização, aperfeiçoamento e **extensão**, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos (BRASIL, 1961, grifo nosso).

O trecho acima reforça a articulação entre o ensino e a pesquisa, ficando a extensão como uma opção para os estabelecimentos de educação superior. Hoje não mais uma questão de escolha – “podem ministrar” - para as universidades, mas ainda como atividade secundária frente ao ensino e a pesquisa.

Porém, os textos legais que versavam sobre o ensino superior não traziam o ensino e a pesquisa como atividades indissociáveis. Isso está relacionado, de acordo com Cunha, L. com a ideia da fragmentação das funções da universidade: a formação técnica e a formação para a pesquisa. Tal afirmação está estreitamente ligada ao cenário político e econômico da época que buscava no ensino superior o caminho para o desenvolvimento do país.

Ainda sobre a importância de compreender o ensino e a pesquisa como ações indissociáveis, Cunha, L. afirma que

pesquisa e ensino desvinculados sempre houve nas universidades. Por outro lado, situação ainda mais dramática tem sido a existência de ensino sem pesquisa, resumindo-se aquele a uma prática rotineira de repetição, transmissão, memorização e reprodução. Mais fácil foi a tradução dessa proclamação para o nível individual: o indivíduo é que seria indissociável, nos seus papéis de professor e pesquisador. O corolário desse entendimento foi a condenação da existência, nas universidades, de dois quadros paralelos, um de professores, outro de pesquisadores, como já se assinalou na história do nosso ensino (1988, p.275).

É então na Lei n. 4.881 de 1965 que dispõe sobre Estatuto do Magistério Superior que o termo indissociável aparece, mas, apenas, entre o ensino e a pesquisa, como se apresenta no art. 2º “[...] entendem-se como atividades de magistério superior aquelas que pertinentes ao sistema indissociável do ensino e pesquisa, se exerçam nas universidades e estabelecimentos isolados em nível superior, para fins de transmissão e ampliação do saber. (BRASIL, 1965).

Na sequência o Decreto-Lei, nº 53 de 18 de novembro de 1966, que fixa os princípios e normas de organização para as universidades federais, retoma as funções que qualificam as universidades federais, sendo o ensino e a pesquisa, porém sem citar a forma como estas atividades seriam contempladas na organização curricular e funções das instituições de educação superior, como pode-se observar:

Art. 1º As universidades federais organizar-se-ão com estrutura e métodos de funcionamento que preservem a unidade das suas **funções de ensino e pesquisa** e assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes.

Art. 2º Na organização das universidades federais, observar-se-ão os seguintes princípios e normas:

I - Cada unidade universitária - Faculdade, Escola ou Instituto - será definida como órgão simultaneamente de ensino e pesquisa no seu campo de estudos.

II - O ensino e a pesquisa básicos serão concentrados em unidades que formarão um sistema comum para toda a Universidade.

III - **O ensino de formação profissional e a pesquisa aplicada** serão feitos em unidades próprias, sendo uma para cada área ou conjunto de áreas profissionais afins dentre as que se incluam no plano da Universidade.

IV - O ensino e a pesquisa desenvolver-se-ão mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos envolvidos em cada curso ou projeto de pesquisa.

V - As atividades previstas no item anterior, serão supervisionadas por órgãos centrais para o ensino e a pesquisa, situados na administração superior da Universidade (BRASIL, 1966, grifo nosso).

Nota-se que a questão do ensino e da pesquisa já começam a ser compreendidas como atividades que compõem as finalidades da Universidade. Mas, cabe nesse momento entender, a intencionalidade dessas funções na Universidade. Dessa forma, é preciso considerar que esta ideia dialoga com o contexto histórico em que tal documento foi promulgado.

Em 16 de março de 1963, de acordo com Cunha, L.

um grupo de quatro norte-americanos desembarcou no Brasil [...] aqui permanecendo por três semanas. O objetivo do Higher Education Team era descobrir meios para adequar a assistência ao ensino superior à estratégia geral da USAID [United States Agency for International Development] e opinar sobre a conveniência de se organizar um programa especialmente voltado para o ensino superior, como já havia para outras áreas. Sobre essa estratégia, o quadro de referência do grupo dizia que a USAID encarava o ensino superior como elemento da formação de recursos humanos e estes como meios para o aumento da produção industrial e da produção agrícola. Ao grupo foi dito, também, que a USAID não esperava alterar sua estratégia para incluir mudanças institucionais entre seus objetivos maiores. Em outras palavras: a ‘assistência’ deveria ser dada ao ensino superior como existia na época; o problema seria, então, buscar receptores prioritários em termos de tipos de instituições e de cursos, localização, se em pessoal e/ou equipamento, etc. (1988, p.168).

O contexto acima expressa a função da universidade na época, a serviço do desenvolvimento econômico do país, “como elemento da formação de recursos humanos [...]

para o aumento da produção industrial e da produção agrícola”, a partir do acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for International Development¹² (USAID).

O convênio MEC-USAID¹³, que tinha como palavras de ordem a racionalização, modernização, desenvolvimento, logo, compreendendo, desta forma, a Universidade, como uma empresa, influenciou a reforma universitária sob a Lei 5.540 de 1968. Desta forma, entre as principais características dessa reforma – representadas pelo Decreto nº 62.937/68¹⁴ - estavam a eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País (CUNHA, L.1988).

A ideia de Universidade, de acordo com os militares, assemelhava à

[...] cuja finalidade é produzir ciência, técnica e cultura em geral. Como toda empresa moderna, há de racionalizar seu processo de produção para atingir o mais alto grau de eficiência e produtividade. Certamente se trata de empresa *sui generis*, cuja produção intelectual, em muitas de suas modalidades, não poderia ser aferida por critérios estritamente econômicos. De qualquer maneira, a universidade como forma de organização do saber que se define em termos de serviço e eficiência prática, promovendo sua comunidade de técnicos e cientistas, não pode fugir ao imperativo de racionalização que é uma das características maiores das sociedades industriais. Em princípio, a universidade, por ser o lugar onde se elabora e se transmite o saber racional, deveria ser a mais racionalizada das instituições. (CUNHA,1988, p.259).

Ainda sobre a pesquisa, é nesse período também, que a ideia de pesquisa aplicada ganha espaço nas universidades. A criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica – ITA¹⁵ - reforçava essa ideia de pesquisa voltadas ao desenvolvimento da nação. Tal incentivo à pesquisa também possibilitou a criação, em 1951, com a Lei nº 1.310, do Conselho Nacional de Pesquisas – CNPq.

Segundo Saviani (2011, p. 09),

¹² Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional.

¹³ Segundo Cunha, L. A “a concepção de universidade calcada nos modelos norte-americanos não foi imposta pela USAID, com a conivência da burocracia da ditadura, mas, antes de tudo, foi buscada, desde fins da década de 40 por administradores educacionais, professores e estudantes, principalmente aqueles, com um imperativo da modernização e, até mesmo, da democratização do ensino superior em nosso país. Quando os assessores norte-americanos aqui desembarcaram, encontraram um terreno arado e adubado para semear suas ideias. (1988, p. 22).”

¹⁴ O Decreto em questão instituía um Grupo de Trabalho “[...] composto de 11 membros, a serem designados pelos Presidente da República, para, sob a presidência do Ministério da Educação, ‘estudar a reforma da Universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País, (CUNHA, 1988, p.241).”

¹⁵ Na obra Universidade Reformanda Cunha diz que “as raízes do processo de modernização do ensino superior encontram-se na década de 40, quando os serviços de um consultor norte-americano foram solicitados pelo Ministério da Aeronáutica (do Brasil) para ajudar a traçar os planos de criação de um instituto tecnológico. (CUNHA, L.A. 1988, p. 21).”

o projeto de reforma universitária (Lei n.5.540/68) procurou responder a duas demandas contraditórias: de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional.

Porém, tais reivindicações – como o investimento em pesquisa – não foram atendidas, a não ser para os interesses do grupo dominantes da época. Desta forma, pode-se afirmar que essa reforma foi responsável pelo desenho de Universidade brasileira, a partir do modelo norte-americano.

É, pois, a partir de 1988 que a Constituição Federal formaliza, com o artigo 207, o princípio como uma exigência para as universidades: “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 1988).” Mas, afinal, o que é princípio?

De acordo com Tauchen,

os princípios podem ser considerados como sendo aquelas normas ou requisitos primordiais instituídos como base, na qual se firmam e são traçadas as noções, os preceitos fundamentais de toda espécie de conduta e de ação. Estão associados aos aspectos valorativos que norteiam e fundamentam a nossa sociedade como, por exemplo, o princípio da dignidade humana, do respeito aos direitos fundamentais, liberdade, igualdade, pluralismo; e suas instituições, como o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (2009, p. 67)

Nesse contexto também que a questão da função do ensino superior e das universidades públicas perante a sociedade ganha palco nas discussões educacionais, apresentando a estas instituições novas demandas, dentre elas, a “responsabilidade com o desenvolvimento social equilibrado, produzindo saberes com e para a melhoria da vida de toda a população (CUNHA, M. 2012, p. 21)”.

Entretanto, nota-se na prática e nos documentos institucionais uma certa naturalização conceitual - como algo inato à estrutura universitária - do princípio constitucional onde o ensino, a pesquisa e a extensão se relacionam de maneira indissociável, não havendo, portanto, uma reflexão sistemática sobre o seu impacto no processo educativo e na formação de professores. Desta forma, o objetivo deste capítulo está em compreender a historicidade da proposta de articulação desta trilogia no contexto das universidades brasileiras.

Tal objetivo só é possível no diálogo com a história que possibilita contextualizar o objeto desta pesquisa no tempo e sua relação com outras dimensões, tais como: social, político, econômico e educacional. Por isso, a compreensão do princípio constitucional perpassa pela discussão da concepção de universidade, tanto na sua organização institucional quanto na ideia de ciência e produção de conhecimento que imprime marcas também na concepção de ensino, pesquisa e extensão.

2.1 A Universidade brasileira: uma história pluricêntrica

Falar da Universidade brasileira pressupõe compreendê-la a partir das dimensões econômica e política que contribuíram, de forma direta, na construção da sua história. Pois, é estreita a relação entre o quadro político e econômico com o desenvolvimento educacional. Tal contextualização possibilita inferir que este último está sempre a serviço dos interesses da classe dominante, representando o tempo presente.

É sabido que o surgimento da Universidade no Brasil é tardio, pois

um argumento frequentemente repetido é o de que Portugal bloqueava o desenvolvimento do ensino superior no Brasil, de modo a manter a colônia incapaz de cultivar e ensinar as ciências, as letras e as artes. De um lado, a coroa concedia bolsas para brasileiros irem estudar em Coimbra, mas não queria que esses estudos fossem feitos aqui (CUNHA, L. A. 1986, p. 12).

As primeiras iniciativas que se aproximaram de uma universidade foram os colégios jesuíticos.

Nos colégios jesuítas do Brasil havia quatro graus de ensino, sucessivos e propedêuticos: o curso elementar, o curso de humanidades, o curso de artes e o curso de teologia.

O curso de teologia, de quatro anos de duração, conferia o grau de doutor. Seu currículo consistia em duas matérias básicas. A teologia moral, ou 'lição de casos', tratava de questões éticas relativas às práticas cotidianas, como, por exemplo, 'se é lícito vender a crédito, mais caro do que a pronto pagamento'. A outra matéria, a teologia especulativa, consistia no estudo do dogma católico (ibid., p. 27;28).

Nota-se que o processo de constituição da universidade mistura-se com as questões religiosas. Em 1759, com a expulsão dos jesuítas do Brasil, abalou as estruturas do sistema educacional escolar da Colônia. Tal contexto favoreceu a criação do novo ensino superior, dentro ainda dos marcos da dependência cultural aos quais Portugal estava preso. Sobre essas questões Cunha, L. (1986) escreve:

a partir de 1808, foram criados cursos e academias destinadas a formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos; como subproduto, formar profissionais liberais. Os cursos que preparavam os burocratas para o Estado eram os dos estabelecimentos militares (Academia Militar e Academia de Marinha), os cursos de medicina e cirurgia e o de matemática. [...] outros cursos foram criados para a formação de profissionais não militares para a burocracia do Estado, como os de agronomia, de química, de desenho técnico, de economia política e de arquitetura (p. 67 - 68).

Observa-se a estreita relação entre o cenário político e o desenvolvimento educacional uma vez que

o estado detinha o monopólio da formação da força de trabalho habilitada para o desempenho de certas profissões, conforme certas doutrinas e práticas [...], e garantia os interesses de poder, remuneração e prestígio de certos grupos corporativos [...] compostos por indivíduos oriundos das classes dominantes ou cooptados por elas e interligados com os níveis mais elevados da burocracia do Estado (Ibid., p. 94).

É neste momento, como relata Cunha, que a educação superior é enquadrada às regras do mercado, assumindo-se enquanto instituição que se faz de fora para dentro, em outros termos, os processos assumem a mercantilização como norte das ações em detrimento da institucionalização.

Tal cenário permite afirmar que partindo da análise realizada por Rossato (2011, p. 183) sobre os modelos que influenciaram a universidade brasileira, “[...] não há propriamente um modelo comum, mas elementos dominantes provenientes de diversas influências”. É, inicialmente, a influência napoleônica com uma formação especializada e profissional a serviço do Estado, na sequência, a influência francesa que contribuiu para a diversificação das instituições de ensino superior. E, a influência francesa no Ensino Superior organizado no Brasil a partir de 1808 – a recusa de criação de uma universidade, fundando-se escolas isoladas – imprimiu as marcas de uma concepção de ciência e seus reflexos no processo de ensinar e aprender no ensino superior.

Os positivistas foram adversários ferrenhos dos projetos de criação de universidade no Brasil [...]. Segundo eles, a universidade seria uma iniciativa contrária à liberdade de ensino que pregavam, ainda mais porque, sob o controle direto do imperador, seria previsível o predomínio das doutrinas católicas (CUNHA, 1986, p. 138).

Cunha, L. aponta em seus estudos que é nesse contexto também que “a pesquisa aplicada surgiu, no Brasil, em estabelecimentos criados para fazer frente a problemas concretos e

imediatos [...] em geral ligados à economia, e no centro dinâmico desta, o Estado de São Paulo (Ibid., p. 216).”

Como a história da universidade brasileira é qualificado por suas diferentes influências externas, é pertinente destacar ainda a presença do modelo alemão, com ênfase na formação científica de cunho humanista, não pragmático, avessa à ideia de prestadora de serviços ao mercado e à sociedade. É também neste cenário que as primeiras ações extensionistas aparecem atreladas à missão da universidade, dentre outras.

Em síntese,

no império, clama-se por uma universidade; na primeira república, acusava-se a universidade, criada em 1920, de ser mero condomínio de escolas estanques; na era de Vargas, essas invectivas continuaram e desenvolverem-se duas tentativas, logo frustradas, de criação de ‘verdadeiras’ universidades, a de São Paulo, em 1934, e a do Distrito Federal, em 1935. Mas foi durante o período 1946/64 que essas críticas atingiram praticamente todo o ensino superior, tendo o próprio Estado como uma de suas principais fontes (CUNHA, 1989, p.151).

O resumo acima (CUNHA, L. 1989) evidencia, a nosso ver, que outros percursos metodológicos seriam insuficientes para compreender, por exemplo, o fenômeno educativo que é histórico, social e complexo. Por isso, a escolha, nessa pesquisa, pela abordagem do materialismo histórico dialético que recoloca o objeto no tempo, contextualiza, considera as dimensões que circundam esse objeto para compreendê-lo em sua complexidade e dinamicidade. É, então, a partir desse entendimento, que a história da universidade brasileira apresenta os contornos para analisar o princípio constitucional da tríade ensino, pesquisa e extensão nas Universidades públicas do estado de São Paulo.

2.2 A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: uma emergência epistemológica

Ao realizar o levantamento bibliográfico sobre o tripé o qual a universidade se constitui, observa-se que há poucos estudos sistematizados sobre o conceito indissociabilidade que é fundamental às ações como ensino, pesquisa e extensão. Em consonância com esta constatação, Cunha, M. (2012) anuncia a necessidade de explorar este tema e seus reflexos na formação de professores. Outro fator que motiva a realização desta pesquisa está em aprofundar conceitualmente cada elemento do tripé constitucional intrínseco à Universidade de maneira a

entender as múltiplas compreensões e, conseqüentemente, suas repercussões distintas entre IES diferentes, mas que se aproxima pela sua natureza administrativa e pedagógica.

Desta forma, esta seção do trabalho buscará entender os pressupostos do termo indissociabilidade para analisar, a partir do Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Político-Pedagógico de Curso (PPPC), como a tríade ensino, pesquisa e extensão é contemplada como matriz conceitual e operacional no currículo do curso de Pedagogia das Universidades públicas estaduais de São Paulo.

Os estudos de Cunha, M. (2012) apontam que há uma escassez de produções acadêmicas que versam sobre as atividades-fim da universidade. Segundo a autora, “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 desta relação (2012, p. 27).”

Tornou-se lugar comum, de discurso constitucional, atrelar universidade ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão como caracterizador da ação universitária. Por outro, o conceito indissociável que qualifica a interconexão entre tais funções foi naturalizado, portanto, pouco se investiu em compreendê-lo de maneira conceitual e efetivo nas finalidades da universidade.

Partindo desta necessidade conceitual, a ideia de

indissociabilidade remete a algo que não existe sem a presença do outro, ou seja, o todo deixa de ser todo quando se dissocia. Alteram-se, portanto, os fundamentos do ensino, da pesquisa e da extensão, por isso tratam-se de um princípio paradigmático e epistemologicamente complexo. (TAUCHEN, 2009, p. 93).

Como destaca o trecho acima, o termo indissociabilidade busca romper com a ideia dissociativa entre alguma coisa, neste caso, entre o ensino, a pesquisa e a extensão. A indissociabilidade implica na existência, neste caso, das três funções juntas.

Esta questão está relacionada à concepção de universidade e conseqüentemente na organização curricular da instituição de educação superior. Por isso, a importância desta discussão para compreender o quanto a ideia que envolve a indissociabilidade entre as atividades-fim que constituem a universidade tem sido concebida nos cursos de Pedagogia das Universidades estaduais do Estado de São Paulo.

Vásquez (1997) ao discutir a unidade entre teoria e prática, como ações indissociáveis, pode nos ajudar a compreender o objeto desta pesquisa que é analisar como a tríade ensino, pesquisa e extensão é compreendida, em termos indissociáveis nos documentos legais oficiais

analisados. Para o autor, a práxis não é prática - num sentido estritamente utilitário - como não é necessariamente pura teoria - que vive uma existência meramente teórica e, portanto, desligada ou divorciada da prática -, mas a união voltada para o agir transformador da sociedade, pois “o lugar dessa unidade é a própria prática. Uma teoria que aspira a realizar-se, ou que não pode plasmar-se, vive uma existência meramente teórica e, portanto, desligada ou divorciada da prática (VÁSQUEZ, 1997, p. 239).”

Considerando o exposto, a pesquisa, o ensino e a extensão não podem ser compreendidos isoladamente, pois, de acordo com Sousa Santos, “[...] só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Sem qualquer destes, há ensino superior, não há universidade (2011, p. 65).

Retomando a ideia de Vásquez que afirma haver distinção entre a teoria e prática, mas que ambas podem ser relacionadas e compreendidas enquanto unidade, falar das três ações que caracterizam a Universidade também clama por esta ideia de indissociabilidade.

De posse dos dados analisados neste estudo observa-se que por conta das tensões do campo acadêmico - que buscam estabelecer sua dominância ou legitimidade - motivadas por disputa de espaço político por parte das universidades, nota-se a intencionalidade da ausência de uma reflexão mais profunda e sistematizada sobre o princípio constitucional quando há divisão, fragmentação, departamentalização, atividades individualizadas para tais ações que compõem o mesmo espaço. É o que Cunha, M. chama de “[...] territorialização para cada uma das funções em pauta (2012, p. 34)”.

Quando há tal separação logo não cabe a ideia da divisão, partindo do pressuposto que não existe sem o outro. A indissociação pressupõe a existência de todas as ações juntas. Tal (in) compreensão do termo indissociabilidade também é expressado na organização curricular dos cursos de Pedagogia, esbarrando na constituição identitária do profissional da educação, como expressa as Diretrizes Curriculares Nacionais ao colocar a docência como centro da formação do pedagogo, como será discutido ao longo deste trabalho.

Ainda debruçados sobre o conceito de práxis à luz de Vásquez (1997), compreendemos que esta é uma atividade prática transformadora real do mundo. Logo, pensando na função social da Universidade que deve ser permeável às demandas sociais, é possível afirmar que pensar o ensino, a pesquisa e a extensão de maneira indissociável é projetar uma Universidade que persegue uma prática transformadora da realidade natural e social.

A práxis docente, nesse sentido, pode ser compreendida também como unidade entre ensino, pesquisa e extensão quando: “a prática não só funciona como critério de validade da teoria, mas também como seu fundamento, já que permite superar suas limitações anteriores

mediante seu enriquecimento com novos aspectos e soluções (VÁSQUEZ, 1997, p. 225).” Em outras palavras, o ensino, enquanto espaço favorável à aprendizagem, só encontra sentido quando pressupõe processos de construções – a pesquisa – para agir, de maneira revolucionária, na realidade.

Nem de forma dicotômica tampouco de forma sobreposta, a tríade ensino, pesquisa e extensão precisam ser entendidas enquanto práxis emergente no cenário da educação superior porque

a teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar com seus atos reais, efetivos, tal transformação. [...] Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VÁSQUEZ, 1997, p. 206).

Por fim, a reflexão acerca do termo indissociável nos documentos oficiais da Universidades federais do Estado de São Paulo, dos cursos de Pedagogia nos convida a pensar num novo paradigma curricular que clama pela relação dialética entre o ensino, a pesquisa e a extensão numa perspectiva de graduação que vai além do ensino, mas que que proporcione, ao pedagogo, uma formação para além da técnica, que tenha a incumbência de contribuir para a construção da identidade docente que é atravessada pela pesquisa e intervenção na realidade profissional. Desta forma, cabe, na sequência, entender, à luz do referencial teórico, como os referidos cursos concebem estas três ações – ensino, pesquisa e extensão - nos documentos que as identificam e norteiam as suas ações educativas.

2.3 O ensino, a pesquisa e a extensão: diferentes, porém indissociáveis

Dada a natureza do objeto dessa pesquisa, foram definidas, *a priori*, como categorias analíticas o ensino, a pesquisa e a extensão que ocupam nesta etapa da pesquisa a centralidade da discussão, não de maneira isoladas, mas de maneira distintas. Pois, ainda que a indissociabilidade seja fundamental a essas três funções que qualificam a Universidade, é preciso compreendê-las em sua essência de forma que uma não se confunda com a outra, para evitar uma justaposição.

Ainda que tais ações foram definidas anteriormente, num segundo momento, dada a dinamicidade do objeto, elas foram discutidas a partir de outras categorias analíticas, permitidas pela análise de dados. Por isso, a ideia, neste momento, é iniciar com discussão acerca do

conceito de ensino, de pesquisa e de extensão para localizar conceitualmente o leitor e, posteriormente, tais categorias analíticas serão analisadas a partir dos seus desbotamentos em categorias empíricas, iluminadas pela análise documental. É neste movimento dialético, entre teoria e prática, que esta pesquisa busca atingir seu objetivo.

2.4 Ensino

As categorias empíricas, definidas *a priori* nessa pesquisa, dentre elas o ensino, permitiram, a partir da análise do conteúdo do *corpus* pesquisado, a criação de subcategorias que compõem a discussão conceitual sobre o ensino, nas Universidades em questão nesse trabalho. Esse processo, de acordo com Bardin, se configura em codificar os dados. Segundo a autora,

a codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices [...] (2009, p. 103).

Desta forma, esse momento metodológico da pesquisa permitiu a construção de um índice que representa a ocorrência significativa de alguns conteúdos que expressam e implicam na compreensão do ensino enquanto um elemento do tripé que qualifica a ação da Universidade. Dentre as subcategorias criadas a partir da codificação, na compreensão de Bardin (2009), inferimos: **concepção de ensino e docência** (estratégia de ensino, formação técnica, habilidade e competência, ação metódica, ação intencional, ação contextualizada, relação teoria e prática, produção de conhecimento, ação transformadora, ação complexa e transmissão de conhecimento) e **formação profissional**.

A partir desse índice representativo, buscou-se no *corpus* dessa pesquisa aproximações para compreender como o ensino se configura enquanto matriz conceitual nas Universidades Estaduais do Estado de São Paulo que ofertam o curso de Pedagogia presencial.

2.4.1 Concepção de ensino e docência: convergências epistemológicas

Há uma ideia corrente quando se discute o curso de Pedagogia de que ele é destinado ao ensino. Essa ideia se confirma nesta pesquisa uma vez que os documentos que representam

a identidade das Universidades estaduais do Estado de São Paulo que ofertam o Curso não dedicam um espaço para discutir o ensino. É como se a ideia de ensino já estivesse explícita no próprio nome do curso. Em outros termos, a Pedagogia subentende a presença do ensino.

Libâneo ajuda a compreender essa análise quando diz que há

uma tradição na história da formação de professores no Brasil segundo a qual pedagogo é alguém que ensina algo, [...] tomando-se o entendimento de que o curso de Pedagogia seria um curso de formação de professores para as séries iniciais da escolarização obrigatória (2011, p. 66).

Essa ideia ainda é reincidente no cenário de formação de professores e pedagogos e reforçada pela legislação educacional brasileira. Além dos fatores históricos que ajudam a compreender essa visão simplista do Curso, é preciso considerar também o processo de construção da identidade da própria Pedagogia que ainda enfrenta obstáculos para ser reconhecida como uma ciência *da* e *para* a Educação (KOWARZIK apud LIBÂNEO, 2011). Mas, o aprofundamento desta discussão terá outro espaço reservado nessa pesquisa.

Antes de avançar na concepção de ensino, quando, nesse estudo, se propõe a discutir o que se entende por ensino e qual espaço e papel ele tem ocupado na Pedagogia isso não quer dizer discordar da ideia do ensino como dimensão da formação de professores, pelo contrário, o objetivo é recolocar o ensino como um desdobramento dos objetivos do curso, nesse caso, o ensino não é o único objetivo do curso de formação de professores e pedagogos.

Historicamente, o ensino está vinculado à ideia de “[...] apresentar ou explicar o conteúdo numa exposição, o que a grande maioria dos docentes procura fazer com a máxima **habilidade** de que dispõe; daí a busca por técnicas de exposição ou oratória, como sendo o elemento essencial para a competência docente (ANASTASIOU, 2003, p. 13, grifo nosso).” Essa visão de ensino como a **transmissão de conteúdos** implica uma concepção pedagógica que coloca o professor como o centro do processo e o aluno como aquele que retransmite os conteúdos passados pelo professor. E, ao longo dessa pesquisa, a ocorrência dessa visão de ensino, como algo estanque e passivo, se fez presente no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade de São Paulo (USP) ao expressar o princípio orientador das ações da Instituição: “[...] transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito ou sejam úteis à vida (PDI, 2012-2017, p. 07).”

Segundo Anastasiou (2003, p. 13), o verbo ensinar compreende duas dimensões: uma utilização intencional e uma de resultados, “ou seja, a intenção de ensinar e a efetivação dessa meta pretendida.” Essa ideia apresentada pela autora expressa uma concepção de ensino, para

além da transmissão, que pressupõe a ação também do aluno para que o conteúdo possa ser apreendido. Daí que decorre o termo ensinagem que implica a ideia de uma situação de ensino que necessariamente resulta em uma aprendizagem. Nesse contexto, há a ressignificação, portanto, do papel e das responsabilidades do professor e do aluno no processo educativo. Esse novo papel do ensino, consequentemente do professor, é perceptível na seguinte passagem do PPPC da USP, campus Ribeirão Preto quando discute a função dos professores: “os professores são profissionais da organização de situações de aprendizagem (2013, p. 36)”

A partir dessa concepção de ensino enquanto uma ação conjunta e dialética entre professor e aluno, é possível discutir uma terceira dimensão do ensino, as técnicas de ensino que, nesse contexto, “[...] prepara e dirige as atividades e as ações necessárias e buscadas nas estratégias selecionadas” que possibilitam a construção do conhecimento. (ANASTASIOU, 2003, p. 16). Nesse sentido, para a autora, o ensino, mediado pelas orientações pedagógicas, “[...] não se referem mais a *passos* a serem seguidos, *mas a momentos a serem construídos pelos sujeitos em ação* (2003, p.19, grifo da autora).” É compreender, desta forma, que o ensino é dinâmico, vivo, pressupõe movimento, ação dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico, assim, não se reduz a um conjunto de técnicas.

O ensino para além de um conjunto de técnicas é colocado pelos documentos analisados no sentido de negação dessa visão reducionista da formação do pedagogo quando colocam:

A formação do pedagogo deve ser entendida como **algo superior** à simples resultante de especializações técnicas alternativas e precoces a serem feitas como opções excludentes no decorrer da própria graduação, e por isso deve ser resultante de um curso voltado para a investigação e compreensão dos problemas gerais das instituições escolares e não-escolares e de seus agentes [...] (PPP/USP, 2012, p. 05, grifo nosso).

O pedagogo a ser formado será, portanto, um educador em **sentido amplo**, e não deve restringir-se às meras questões técnicas de uma profissionalização estreita (PPP/USP, 2012, p. 09, grifo nosso).

Essas demandas para a instituição escolar e os profissionais que nela atuam indicam que a formação **não deve ser restrita** ao exercício da docência ou ao exercício de funções técnicas existentes nas unidades escolares [...] (PPC/UNESP/ARARAQUARA, 2011, p.03, grifo nosso).

O cumprimento da função social da escola proposta pelo autor nos levou a idealizar um curso de graduação de Licenciatura em Pedagogia que **ultrapassasse a mera formação técnica**, incluindo também o compromisso político[...] (PPC/BAURU, 2014, p. 17, grifo nosso).

Os trechos acima permitem compreender que a formação técnica não é o centro da formação do pedagogo, porém indispensável na formação desse profissional. Nota-se que em nenhum momento elas negam a existência e importância da discussão das técnicas de ensino

no Curso, mas o objetivo, é recolocar esse saber pedagógico no percurso da formação do pedagogo.

Nesse sentido, as Universidades na busca para superar o ensino no curso de Pedagogia como uma formação que se ocupa apenas de técnicas e estratégias de ensino, recolocam o ensinar como uma ação intencional, transformadora, complexa e contextualizada. Isso é possível observar quando os documentos registram:

Concebendo a pedagogia na base do que move o processo educacional no cotidiano, ou seja, o seu **saber-fazer situado** em contexto de interação de humanos com humanos, essas duas vertentes são essencialmente integradas e inseparáveis. Essa compreensão aponta, portanto, para uma **práxis transformadora repleta de intencionalidade** que se expressa na conceituação de trabalho voltado para a emancipação profissional e humana de sujeitos. (PPPC/USP/RP, 2013, p. 16, grifo nosso)

Trabalho do pedagogo é **impregnado de intencionalidade**, pois visa à formação humana através de conteúdos e habilidades de pensamento e ação, implicando escolhas, valores e compromissos éticos, ao mesmo tempo em que procede a transformação pedagógico-didática dos conteúdos da ciência ou técnica que ensina. (PPPC/RP, 2013, p. 17, grifo nosso)

Curso com foco na docência compreendida como **ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional**, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, que influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia (PPPC/UNESP/BAURU, 2014, p. 05, grifo nosso).

[...] o diferencial da organização curricular deste curso de Pedagogia, está em uma modalidade de disciplina chamada **Práxis Pedagógica** que representa, em parte, a busca por um Eixo Articulador, concebido ao longo desses anos de implementação tendo por referência os conceitos de totalidade concreta, interdisciplinaridade e práxis. (PPPC/BAURU, 2014, p. 22, grifo nosso).

Ainda que os trechos acima demonstram um esforço das IES em colocar a docência como uma ação intencional, transformadora, intencional e refletida, isso ainda não está consolidado nos documentos que expressam a identidade dessas Universidades. Nota-se, dessa forma, uma convergência epistemológica, conflituosa dentre os cursos quando reduzem a docência ao ensino.

Dessa forma, os trechos destacados anteriormente possibilitam uma reflexão acerca da estreita relação entre a concepção de ensino e como ela interfere na compreensão de docência, com isto, a urgência desta reflexão para compreender o papel do pedagogo para além do educador escolar, por conseguinte, clama por novas acepções de profissional da educação e Pedagogia.

A discussão sobre a docência como centro da formação do pedagogo acompanha o cenário do conjunto - Resolução CNE nº 2, de 1º de julho de 2015 – Define as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada; Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio DE 2006 – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura - de documentos legais que instituem diretrizes para o curso de Pedagogia. Como é sabido, os documentos expressam suas concepções e intencionalidades, desta forma, nega-se a presença de neutralidade na constituição e elaboração desses materiais. Pimenta (2011) discute, neste cenário, que a relação entre pedagogia-docência tem reduzido a Pedagogia como metodologia, ou seja, como um curso de técnicas e metodologias.

Tal constatação também está presente nos documentos das Universidades em tela quando discutem o objetivo do curso de Pedagogia – é aqui que reside a convergência epistemológica anunciada anteriormente:

compreende-se que a formação do pedagogo deverá ter ampliada a acepção de docência, posto que esta é compreendida como seu **eixo formativo primordial** (PPPC/USP, 2012, p. 07, grifo nosso).

[...] a compreensão ampliada do conceito de docência envolve uma abrangência que incorpora e extrapola o **exercício da atividade de ensino** e de aprendizado em sala de aula (PPPC/USP, 2012, p. 08, grifo nosso).

O objetivo do curso de formação docente é o ensino; portanto, cada conteúdo aprendido pelo futuro professor, em sua formação universitária, precisa estar permanentemente relacionado com o ensino desse mesmo conteúdo na educação básica (PPPC/RP, 2013, p. 36, grifo nosso).

[...] a formação não deve ser restrita ao exercício da docência ou ao exercício de funções técnicas existentes nas unidades escolares. Pelo contrário, exige-se cada vez mais uma formação profissional que possibilite a compreensão e a atuação no complexo **processo da educação escolarizada**, cuja meta é garantir a aprendizagem dos alunos sob sua responsabilidade (PPPC/ARARAQUARA, 2011, p. 03, grifo nosso).

As disciplinas devem também focalizar capacidades específicas, entendidas como "**o saber fazer**" **do pedagogo**, exigidas pela heterogeneidade de situações apresentadas para a implementação de processos no exercício profissional. Referem-se tais habilidades aos conhecimentos técnicos, competências e atitudes que são exigidas do pedagogo e do professor e possibilitam a articulação do contexto teoria-prática e que podem ser assim sintetizadas (PPPC/ARARAQUARA, 2011, p. 19, grifo nosso).

[...] Por isso, o curso **vai além das questões de natureza técnica, relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem**, mas deverá levar os graduandos a compreensão das articulações entre a escola e a sociedade por meio da do desenvolvimento de um Projeto temático que articulará os conteúdos de cada semestre (PPPC/BAURU, 2014, p.18, grifo nosso).

[...] curso com **foco na docência compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional**, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, que influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia (PPPC/BAURU, 2014, p. 05, grifo nosso).

Os objetivos do curso para a docência apresentam aspectos que se coadunam com aqueles descritos nos princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia (2006) e que se repetem na Resolução 2/2015 no artigo 2º [...] (PPPC/UNESP/PP, 2015, p. 11, grifo nosso).

O pedagogo é o profissional capacitado a atuar na docência, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, na produção e na difusão do conhecimento em diversas áreas da educação, tendo **o ensino como base de sua formação e identidade profissionais** (PPPC/UNESP/SJRP, 2001, p.35, grifo nosso).

A docência como base da formação do pedagogo" (PPPC/UNICAMP, 2018, p.19, grifo nosso).

Ainda que as passagens acima permitem afirmar que os cursos compreendem que a ideia de docência é maior que ensino, em determinados momentos a relação entre ensino e docência se reduzem na mesma ideia. Isso implica, ao mesmo tempo, em colocar em pauta os espaços de atuação do pedagogo que são maiores que os espaços formais de educação. Ainda sobre essa discussão, os elementos apresentados e destacados nos trechos acima permitem a seguinte reflexão:

se, no entanto, afirmamos que a base identitária da formação do pedagogo será a docência, estaremos inadequadamente invertendo a lógica dessa epistemologia. Pois estaremos partindo, para identificar um campo conceitual, não de sua matriz conceitual, mas de uma de suas decorrentes práticas, no caso a docência. (FRANCO, 2011, p. 125)

A autora chama a atenção para visão reducionista quando se pensa que a Pedagogia se efetiva unicamente pela docência, é reafirmar uma concepção de docência enquanto técnica, metodologia e racionalidade. Ou ainda, é colocar a docência como sinônimo de ensino. Nessa mesma direção, Libâneo e Pimenta (2011, p. 33), complementam dizendo que “a ação pedagógica não se resume a ações docentes, de modo que, se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente.” A partir dessa afirmação, pode-se dizer que o ensino não é a única dimensão da docência ou, a docência não é a única dimensão da Pedagogia. Desta maneira, o “curso de Pedagogia pode, pois, desdobrar-se em múltiplas especializações profissionais, uma delas a docência, mas seu objetivo específico não é somente a docência” (LIBÂNEO, 2011, p. 65). Este autor complementa a ideia e diz: “a base da identidade profissional do educador é a ação pedagógica e não a ação docente (2010, p. 55).”

No entanto, a partir dos excertos apresentados anteriormente observa-se que a docência ainda assume a centralidade no curso de Pedagogia, como base da formação de educadores. Essa concepção de docência restrita às atividades de ensino nos espaços escolares, implica, com

base no *corpus* documental, a ideia de redução do trabalho pedagógico em “saber fazer” que não extrapola outras esferas do trabalho pedagógico em espaços não-formais de educação, por exemplo. Nesse sentido, cabe ressaltar que “o pedagógico e docente são termos inter-relacionados, mas conceitualmente distintos. Portanto, reduzir a ação pedagógica à docência é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito de Pedagogia (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 34).”

Ainda nesse movimento de buscar compreender o conceito de docência previstos nos documentos legais que norteiam os profissionais da educação no Brasil, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96 – alterada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 - em seu art. 62 define que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Essa concepção reducionista da formação de educadores é reforçada pela Resolução Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 2/2015, que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, quando apresenta no art. 2º sua compreensão acerca do conceito docência:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à **formação de professores para o exercício da docência** na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Na sequência deste artigo, o parágrafo 1º expressa o conceito de docência que defende:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à

socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015).

O texto legal recorre ao termo “ação educativa” como um dos elementos que qualificam a docência, porém utilizada de maneira reducionista – sala de aula nos espaços formais de educação – com base na definição de prática educativa elucidada por Franco:

A prática educativa pode ser exercida por educadores [...] ou por docentes. Podemos então afirmar que a prática educativa com fins formativos, que ocorre de maneira formal, organizada, e que carrega também, compromissos com a transmissão de conhecimentos e cultura, exigindo profissional qualificado para tal, é a prática docente, e que, com a outra, ocorre prioritariamente nas escolas, instituições organizadas para tal fim, mas podem e devem se dar em outras instâncias educativas – tais como os cursos abertos, os cursos à distância, a formação contínua nos próprios locais de trabalho -, demonstrando que o espaço educativo dos docentes se ampliou, o que implica a ação ampliada da prática pedagógica (2011, p. 119)

Ainda sobre o conceito de prática docente, a USP, em seu PPPC, dialoga com esse conceito ampliado de docência colocado por Franco (2011) quando afirma que o

Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia é voltado para a formação de profissionais de educação por meio de uma sólida formação teórica e pela iniciação à **prática docente**, aptos a trabalharem na produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diferentes etapas e modalidades da Educação Básica e demais atividades do processo educativo (2012, p. 07).

Sobre o conceito “prática pedagógica” as três Universidades em tela, buscam superar a ideia da docência como o exercício de ação docente, acrítico, linear, repetitivo e mecânico, recorre ao termo em defesa da prática docente enquanto ação reflexiva, contextualizada e científica:

Colocar a **prática pedagógica como componente curricular** privilegiado significa, de um lado, a possibilidade de evidenciar a centralidade do estatuto da cientificidade da pedagogia como eixo norteador do processo formativo do profissional da educação. Significa, por outro lado, a possibilidade de estabelecer uma **articulação orgânica entre teoria-prática**, o que favorece a criação de reais situações de aprendizagem para o futuro profissional da educação. (PPPC/UNESP/PP, 2015, p. 15, grifo nosso).

O Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ciências da Unesp de Bauru teve início no ano de 2002. Contemplou à época, em seu projeto, a **Prática Pedagógica** como núcleo articulador, a partir do qual se estabeleceram os demais eixos norteadores da formação do professor. Essa proposta foi mantida na Reestruturação do Currículo em 2006 (PPPC/UNESP/BAURU, 2014, p. 03, grifo nosso).

A formação do pedagogo deve ser entendida como algo superior à simples resultante de especializações técnicas alternativas e precoces a serem feitas como opções excludentes no decorrer da própria graduação, e por isso deve ser resultante de um curso voltado para a **investigação e compreensão dos problemas gerais das instituições escolares e não-escolares e de seus agentes** (PPPC/USP, 2012, p.05, grifo nosso).

Valorização do **trabalho pedagógico como base da formação do profissional** da educação, independente do campo de atuação futura (PPPC/UNICAMP, 2018, p. 25)

Opondo-se ao reducionismo da Pedagogia enquanto uma formação técnica, os trechos acima apontam para um novo conceito de técnica necessária à prática educativa. É um saber fazer intencional, contextualizado e reflexivo.

Ainda sobre os excertos acima, permitem retomar a ideia já discutida aqui anteriormente sobre a visão reducionista que envolve a relação entre a Pedagogia e a sua centralidade na docência. Discutir a identidade profissional do pedagogo tem ocupado lugar privilegiado no contexto de produções acadêmicas sobre a educação. Pode-se elencar vários fatores que tem contribuído para esse cenário, como por exemplo, desvalorização profissional, deficiências (ou ausência) de formação, baixos salários, principalmente, a falta de clareza do próprio profissionais em definir a Pedagogia e os espaços de atuação desse profissional da educação, desta forma, reduzindo-a em metodologia de ensino.

Tratando-se de uma questão identitária do pedagogo, Libâneo faz uma distinção interessante que ajuda a compreender essa possível diferença entre os termos “professor” e “educador”. De acordo com o autor, é importante fazer uma distinção entre trabalho pedagógico (pedagogo *stricto sensu*) e trabalho docente (pedagogo *lato sensu*). O primeiro compreende um sentido mais amplo da prática educativa. O segundo permite entender a prática educativa em sala de aula. Conclui ainda que o “pedagogo é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações (LIBÂNEO, 2010, p. 52).”

Tal discussão acerca da identidade epistemológica da Pedagogia é para compreender o sentido que os termos professor e educador assumem nos documentos analisados nesse trabalho. “Os que atuam mais diretamente na prática educativa escolar – professores, administradores escolares, diretores de escolas, supervisores, psicólogos – se dizem educadores, mas nem sempre os sentidos que dão ao termo educação aplicam-se às mesmas realidades (LIBÂNEO, 2010, p. 70).”

A partir dessas contribuições teóricas e dos excertos a seguir, é possível observar que os documentos compreenderem o educador como algo mais amplo que professor, como se o primeiro fosse o profissional capacitado para atuar nos diferentes espaços educativos, e o

segundo como aquele profissional restrito ao trabalho intencional, sistematizado em sala de aula, a saber:

O pedagogo a ser formado será, portanto, um **educador em sentido amplo**, e não deve restringir-se às meras questões técnicas de uma profissionalização estreita (PPPC/USP, 2012, p. 09, grifo nosso).

O curso de Pedagogia da FFCLRP/USP/RP propõe-se à **formação do educador num sentido amplo**, e não deve, portanto, ser limitado à mera profissionalização, embora deva abrangê-la ou favorecê-la. Tem por princípios norteadores os processos de ensino e de aprendizagem, em suas especificidades, adequados às diferentes realidades educacionais, e o **trabalho docente** que envolve diversas situações perpassadas pelos aspectos econômicos, sociais, psicológicos e políticos (PPPC/RP, 2013, p. 14, grifo nosso).

Para atender a estes princípios, a diretriz seguida é a de garantir **ao educador sólidos conhecimentos das Ciências da Educação**, formação técnica e política que o habilite a atuar como organizador, mediador e administrador de práticas educacionais, em que a **docência** e a gestão educacional façam parte de um todo orgânico. (PPPC/RP, 2013, p. 14, grifo nosso)

Entre os projetos especiais desenvolvidos por essa Faculdade encontram-se o Núcleo de Ensino de Araraquara, programa mantido pela Pró-reitora de Graduação e voltado para a produção de conhecimento na área educacional e para a **contribuição na formação inicial e continuada do educador** por meio do desenvolvimento de projetos de pesquisa e/ou ação didático-pedagógica envolvendo alunos e professores e o PET-Pedagogia (Programa Especial de Treinamento) voltado especificamente para os alunos de graduação, promovido pela CAPES. (PPPC/UNESP/ARARAQUARA, 2011, p. 24, grifo nosso).

Mesmo que de forma desarticulada, todas essas atividades revelam não apenas uma preocupação de nosso Instituto em intervir, de modo efetivo, na qualidade **do ensino** oferecido nos níveis fundamental e médio na nossa região, mas revelam também **a procura dos educadores por formação e informação** que, de alguma maneira, possam contribuir para a solução dos desafios educacionais por eles encontrados (PPPC/UNESP/SJRP, 2001, p.08, grifo nosso).

Ainda que as IES apontem para a superação do dualismo entre professor e educador, é visível a necessidade de trazer para o centro a questão da docência na formação do Pedagogo, tal como é possível observar nos seguintes termos: “trabalho docente”, “docência”, “do ensino”. Como já discutido anteriormente nesse item da monografia, “o sentido amplo” o qual se refere um dos trechos acima analisados, não permitem afirmar que esses Cursos ainda compreendem que todo trabalho do pedagogo se resume em trabalho docente, ensino.

Ademais, o termo “sentido amplo” possibilita aproximar-se do sentido que Libâneo (2010) apresenta sobre a formação do pedagogo *stricto sensu*, como aquele que

qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas socioeducativas de tipo formal e não-formal e informal decorrentes de novas realidades – novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação das formas de lazer, mudanças nos ritmos de vida, presença dos meios de comunicação e informação, mudanças profissionais, desenvolvimento sustentado, preservação ambiental – não

apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica de escolas, como também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino, no planejamento educacional, na definição de políticas educacionais, nos movimentos sociais, nas empresas, nas várias instâncias de educação de adultos, nos serviços de psicopedagogia e orientação educacional, nos programas sociais, nos serviços para a terceira idade, nos serviços de lazer e animação cultural, na televisão, no rádio, na produção de vídeos, filmes, brinquedos, nas editoras, na requalificação profissional etc. (p. 39)

Considerando que o tripé constitucional que confere identidade à Universidade assume um elo articulador no curso de Pedagogia, ao colocar o ensino, a docência como centralidade nessa formação, reduz os espaços de atuação do pedagogo, contribuindo, dessa forma, para que outros profissionais – que não pedagogos – assumam esses outros “vários campos educativos”, sem a devida formação e qualificações para o exercício do trabalho pedagógico. Além disso, tal constatação permite pensar também na lacuna formativa que os cursos de Pedagogia, ao reduzir-se ao ensino e suas metodologias para a atuação na educação formal, no que tange às discussões e espaços formativos dos pedagogos para atuarem em espaços – também educativos – não formais da educação e outros espaços que compreendem a presença de conhecimentos pedagógicos.

Posto dessa maneira, torna-se urgente entender a importância da coexistência e indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão como um dos caminhos para a construção da identidade do pedagogo. É nessa direção que o item a seguir retoma as reflexões aqui construídas e aprofunda a temática no sentido de pensar o ensino como um eixo da formação profissional no curso de Pedagogia.

2.4.2 Formação profissional

Como discutido anteriormente, historicamente, o processo de construção da identidade do pedagogo coaduna com a ideia de docência e, esta reduzida ao ensino. Tal dilema busca colocar a docência como a base da identidade profissional do pedagogo.

Pimenta (2014) ao discutir os saberes da docência perpassa pela ideia de identidade. Segundo a autora, a identidade “não é um processo imutável. Nem externo, que possa ser adquirido como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado (p. 76).” Essa construção envolve a ideia de saberes necessários à prática do pedagogo. Porém, ao localizar no tempo e na história da Pedagogia, percebe-se que tal identidade, ou seja, o conjunto de saberes que identificam o professor, está relacionada à questão de competência e, isso implica, ao mesmo tempo, a noção de reduzir a docência a técnicas. Nesse sentido, “se suas

competências não se ajustam ao esperado, o trabalhador facilmente poderá ser descartado (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 133).” De que forma tal ideia estaria contribuindo para a construção da identidade profissional do pedagogo?

Não obstante, duas Universidades em questão nesse trabalho, fazem referência aos termos “habilidade” e “competência” para qualificar o perfil do profissional da educação que almejam, mediadas pelos seus documentos de identidade – a saber:

As disciplinas devem também focalizar capacidades específicas, entendidas como "o saber fazer" do pedagogo, exigidas pela heterogeneidade de situações apresentadas para a implementação de processos no exercício profissional. Referem-se **tais habilidades aos conhecimentos técnicos, competências** e atitudes que são exigidas do pedagogo e do professor e possibilitam a articulação do contexto teoria-prática e que podem ser assim sintetizadas (PPPC/UNESP/ARARAQUARA, 2011, p. 19, grifo nosso).

As **competências desse profissional** são, ao mesmo tempo, de ordem cognitiva, afetivas, prática e social. Trata-se de um **conjunto diversificado de saberes profissionais**, de esquemas de ação e de atitudes mobilizados durante o exercício de ensinar, postos e analisados sob o crivo dos saberes que situam o professor no âmbito do desenvolvimento histórico da sociedade (PPPC/USP/RP, 2013, p. 36, grifo nosso).

Observa-se, a partir da citação dessa última instituição, que os termos “competências” e “saberes profissionais” são utilizados, nesse contexto, como termos sinônimos. Essa compreensão errônea contribui para a desconstrução da identidade profissional do pedagogo uma vez que a ideia de competência assume uma posição individualizada e os saberes, por sua vez, estão relacionados à ideia de construção coletiva.

Ainda sobre os excertos apresentados para tal análise, quando a Instituição compreende a identidade do professor como aquisição de habilidades, ela expressa sua concepção política e o compromisso que a Universidade tem com a sociedade ao entender que a educação está a serviço da lógica do mercado, portanto, a formação continuada desse profissional está em atender as demandas, novidades e exigências desse mercado - ainda que se reconheça que as transformações na educação emergem das necessidades e exigências colocadas pelas sociedades.

Pimenta e Anastasiou (2014, p. 82) analisam tal cenário e afirmam que “na história da formação de professores, esses saberes [da experiência, pedagógicos e científicos] têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados”, contribuindo, dessa forma, para a desvalorização da profissão quando um saber se sobrepõe ao outro.

Para compreender esse movimento, a dialética entre o passado e o presente, a seleção a seguir permite algumas análises sobre as formas que as Universidades têm encontrado para contribuir para a construção identitária do pedagogo:

A formação do pedagogo deve ser entendida como algo superior à simples resultante de especializações técnicas alternativas e precoces a serem feitas como opções excludentes no decorrer da própria graduação, e por isso deve ser resultante de um curso voltado para a investigação e compreensão dos problemas gerais das instituições escolares e não-escolares e de seus agentes. Nesse sentido, o curso deverá oferecer uma iniciação à atividade investigativa e crítica das práticas, da cultura e do saber escolar, necessária à formação de um profissional preparado para enfrentar os desafios de uma sociedade com demandas educacionais complexas e cambiantes (PPPC/USP, 2012, p. 05, grifo nosso).

Essas demandas [respostas qualificadas para os desafios apresentados pelo contexto brasileiro e, mais especificamente, paulista, para a formação dos profissionais da educação] para a instituição escolar e os profissionais que nela atuam indicam que **a formação não deve ser restrita ao exercício da docência ou ao exercício de funções técnicas existentes nas unidades escolares**. Pelo contrário, exige-se cada vez mais uma formação profissional que possibilite a compreensão e a atuação no complexo processo da educação escolarizada, cuja meta é garantir a aprendizagem dos alunos sob sua responsabilidade (PPPC/UNESP/ARARAQUARA, 2011, p. 03, grifo nosso).

Para isso, o profissional da educação **deve ter uma formação que não se limite à docência em sua prática profissional** para atender aos requisitos do mercado de trabalho, mas, também, para produção no campo da Ciência da Educação, bem como para a atuação como agente transformador da sociedade na condição de gestor dos processos educacionais (PPPC/UNESP/BAURU, 2014, p.16, grifo nosso).

As passagens acima revelam duas reflexões importantes sobre a concepção de ensino atrelado à formação profissional do pedagogo: pesquisa e ensino e ensino contextualizado. Sobre o primeiro ponto, as IES valorizam a presença da pesquisa articulada com o ensino como possibilidade para uma prática social que busca na pesquisa respostas para a compreensão dos problemas sociais, educacionais. Tal acepção – já aprofundada nessa pesquisa sobre a concepção de ensino como atividade intencional, contextualizada e transformadora – permite reafirmar a importância da pesquisa na formação do pedagogo que extrapole uma visão reducionista, fragmentada da realidade. E, por fim, o segundo ponto – que também dialoga com a pesquisa no momento que compreende o ensino como práxis pedagógica – que se relaciona com o ensino contextualizado. De maneira que o profissional da educação possa compreender o sentido do papel, esse ensino precisa dialogar com as demandas reais da sociedade, não para apresentar respostas imediatas, espontaneístas, locais e pontuais, mas que essa interação entre sociedade e universidade permita aos cursos de Pedagogia repensar os temas, conteúdos e práticas que possibilite uma visão globalizante da realidade educacional brasileira.

Dessa análise, é possível inferir também que a concepção de ensino articulada com a formação profissional envolve a ideia de compromisso político do pedagogo. Essa discussão é possível ser retomada – porque já foi discutido no item anterior sobre os termos “professor” e “educador” – quando instigam a pensar na formação do pedagogo além da formação técnica, instrumental. Pois, nesse contexto, muito mais que uma questão de terminologia, é uma questão de compreender que essa discussão explicita a necessidade do engajamento ético-político dos professores. Dessa forma, é entender que formação pela via da pesquisa é afirmar seu compromisso político com a formação do cidadão, que transcende os espaços formais da educação. E, essa responsabilidade política do professor é potencializada pela “atividade investigativa e crítica das práticas, da cultura e do saber escolar (PPPC/USP, 2012).”

Nesse sentido, o ensino articulado com a pesquisa permite propor atividades extensionistas que contribuem para a concretização efetiva da função social da Universidade e, neste caso, com a construção da identidade do pedagogo ao compreendê-la como uma construção situada e que é modificada a partir das dimensões econômicas, políticas e sociais.

2.5 Pesquisa

Partindo das reflexões anteriores sobre a concepção das IES acerca do conceito de ensino, essas considerações apontam para a presença da pesquisa como via de possibilidade para pensar a identidade e formação do pedagogo. Destarte, esse item ocupa-se de refletir sobre as concepções de pesquisa – como uma das funções que constituem o tripé do preceito constitucional da indissociabilidade nas universidades – apresentadas nos documentos analisados nessa monografia.

O conceito de pesquisa ainda é um conceito com múltiplas compreensões e definições, dentre elas perpassa pela ideia de ciência. Desse modo, a pesquisa, para Soares, é

um ato inerente ao ser humano, fundamental para sua evolução tanto sob o ângulo da filogênese quanto da ontogênese. Faz parte, portanto, do processo de compreender, atribuir significados, se apropriar da realidade circundante e descobrir formas de lidar com os desafios que o cercam (2013, p. 230).

De maneira complementar a essa ideia, Pinto (1969, p. 13), define a pesquisa científica como processo de hominização:

Um aspecto, na verdade o momento culminante, de um processo de extrema amplitude e complexidade pelo qual o homem realiza sua suprema possibilidade existencial, aquela que dá conteúdo à sua essencial de animal que conquistou a racionalidade: a possibilidade de dominar a natureza, transformá-la, adaptá-la às suas necessidades. Este processo chama-se ‘conhecimento’.

São diversas as compreensões sobre o conceito de pesquisa. As afirmações acima apresentam um elemento comum entre elas ao definir o que é pesquisa: é um ato inerente ao humano. Em relação a essa questão, é na pesquisa que podemos encontrar campo favorável para discutir a formação do professor que o ajude a compreender a realidade em sua totalidade e o movimento dessa sociedade que demanda uma formação transversalizada pela pesquisa com vistas a práxis transformadora. A práxis, nesse contexto é “[...] atividade humana, pressupõe a idealização consciente por parte do sujeito que se propõe a interferir, transformar a realidade.” (AZZI, 2012, p. 53)

Essa discussão sobre a práxis já ocupou, anteriormente, lugar nessa pesquisa para discutir a importância do ensino como uma prática social contextualizada, intencional e transformadora. Porém, ela é retomada, nesse momento, para reforçar a importância da pesquisa no curso de Pedagogia como eixo que possibilita superação da formação prática-utilitária.

É a partir dessas contribuições teóricas que as análises a seguir apresentam o papel e o lugar da pesquisa nos documentos didático-institucionais da IES públicas paulistas, com o olhar voltado para o Curso de Pedagogia presencial.

2.5.1 Concepções de Pesquisa

A partir das contribuições de Laurence Bardin (2009), a categorização dos dados analisados nessa pesquisa permitirem elencar a categoria concepção de pesquisa, ou seja, como as IES compreendem nos seus documentos institucionais-pedagógicos a ideia de pesquisa. Dentre essas concepções, pode-se destacar as seguintes percepções acerca da pesquisa: (I) atrelada à formação de professores; (II) como caminho para a superação da formação técnica do pedagogo; (III) enquanto processos metodológicos e tipos de pesquisa; (IV) produção de conhecimento.

Como foi anunciado anteriormente, o conceito de pesquisa ainda é um conceito amplo, complexo, pode-se, dessa forma, dizer que é um conceito em movimento. Isso é recorrente

também nos documentos selecionados para a análise nesse estudo. Nota-se que há, pelo menos, quatro compreensões diferentes para a ideia de pesquisa.

A pesquisa relacionada a formação de professores (I) é colocada como um complemento na formação do pedagogo, no sentido da formação do docente-pesquisador, tal como expressa a USP em seu PPC ao descrever os objetivos do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): “O TCC tem como objetivo a culminância de um processo de aprofundamento teórico por parte do aluno ao longo de todo o curso, que pode ter repercussões positivas na continuidade de sua carreira como docente-pesquisador (p. 16).” Tal excerto possibilita pensar que a formação do professor-pesquisador é algo opcional uma vez que o próprio TCC nessa Instituição é também opcional. Nisso, cabe indagar: será que o curso quando coloca que a formação do pedagogo que ultrapasse a formação técnica não estaria sendo contraditória ao colocar a pesquisa – via TCC - como “em caráter opcional [...], um mecanismo a mais de iniciação à pesquisa, bem como um exercício de registro sistemático de experiências e inovações no campo educacional (PPP/USP, 2012, p. 12)?” Não que o TCC seja o único lugar privilegiado para a realização da pesquisa, porém, é também lugar importante na formação do pedagogo quando, diante do seu percurso formativo, o discente possa fazer um recorte temático do curso para pesquisar e, futuramente, investir na sua formação continuada.

Ainda sobre a relação entre a pesquisa e a formação de professores, ela aparece nos documentos como uma atitude investigativa nos estágios obrigatórios previstos no Curso. Os cursos atribuem ao estágio curricular obrigatório o desenvolvimento de tal habilidade quando colocam:

A dupla **relação entre teoria e prática** dá significado, por sua vez, ao papel da pesquisa na formação do professor, ou seja, a competência para **refletir** sobre a atividade de ensinar e formular alternativas para seu aperfeiçoamento, pois o ensino e a aprendizagem constituem-se, por excelência, como objeto da pesquisa. Portanto, a **atitude investigativa** que é objeto da formação, alia-se à observação crítica, à participação nas situações didáticas de simulação e inserção na prática profissional, constituindo os elementos definidores da formação e do estabelecimento de conteúdos para o desenvolvimento de um projeto coletivo de Estágio em docência e gestão elementos estes que assim definem o perfil da formação do profissional da educação, no Curso de Pedagogia (PPPC/RP/USP, 2013, p.36, grifo nosso).

Do exposto, percebe-se que a investigação é reduzida à prática de estágio - ainda que essa ideia represente um passo importante no curso que recoloca o estágio como reflexão da práxis e construção da profissionalidade docente. É sabido a importância dessa relação – estágio e pesquisa – na formação do pedagogo. Mas, fica a seguinte pergunta (para pesquisas futuras

considerando que esta não é o objetivo desta pesquisa): como os resultados dessas pesquisas coletadas no estágio são transformadas em novas produções acadêmicas?

Outra ideia implícita nos textos analisados sobre o elemento pesquisa que compõe o tripé constitucional está em considerá-la como aprendizagem de técnicas e métodos científico (III). Nessa supracitada IES a iniciação científica (IC) está relacionada com “[...] propiciando a aprendizagem de técnicas e metodologia científicas (PPPC/USP, p. 57).” Cabe ressaltar a importância dessa aprendizagem por se tratar, como o próprio nome diz, de iniciação à pesquisa. Mas, compreender esse objetivo como central dessa modalidade de pesquisa acadêmica é, ao mesmo tempo, reduzir a pesquisa ao ensino de técnicas, procedimento e Normas. Nesse sentido, ainda que o conhecimento sobre as técnicas de pesquisas seja essencial à formação do pesquisador, qual a contribuição dessa modalidade de pesquisa na formação do pedagogo que ultrapasse o domínio apenas de técnicas de ensino? Em outras palavras, como a IC poderá contribuir com o seguinte compromisso formativo dessa IES que diz:

A formação do pedagogo deve ser entendida como algo superior à simples resultante de especializações técnicas alternativas e precoces a serem feitas como opções excludentes no decorrer da própria graduação, e por isso deve ser resultante de um **curso voltado para a investigação e compreensão dos problemas gerais das instituições escolares e não-escolares** e de seus agentes (PPPC/USP, 2012, p.05, grifo nosso).

O trecho acima possibilita discutir a outra concepção de pesquisa que os documentos apresentam quando colocam em pauta a questão da pesquisa (II) como caminho para a superação da formação técnica do pedagogo. Essa ideia é tratada como ensino com pesquisa, como exemplifica o trecho a seguir:

o curso deverá oferecer uma iniciação à atividade investigativa e crítica das práticas, da cultura e do saber escolar, necessária à formação de um profissional preparado para enfrentar os desafios de uma sociedade com demandas educacionais complexas e cambiantes (PPP/USP, 2012, p. 05).

Nessa passagem é possível interpretar que o objetivo do curso de Pedagogia é problematizar, pela pesquisa, as práticas educacionais, a cultura e o saber escolar. Daí a ideia de superar a formação puramente técnica do pedagogo, o saber fazer. Mas, que antes ele possa desenvolver a criticidade a partir da atitude investigativa possibilitada pela pesquisa que irá oferecer subsídios para compreender, de maneira crítica, o fazer pedagógico.

Segundo Severino (2008, p.13) “a aprendizagem, a docência, a ensinagem, só serão significativas se forem sustentadas por uma permanente atividade de construção do conhecimento”. É a pesquisa, nesse entendimento, que irá oferecer as bases para a formação do pedagogo. Ainda sobre a concepção da pesquisa como via para a formação do pedagogo para além da técnica de ensino, o PPC da USP, campus Ribeirão Preto, coloca a seguinte questão:

[...] É fundamental que este pedagogo seja um **profissional crítico, ciente dos limites e potenciais de intervenção do sistema educacional** na realidade mais ampla do país, **compromissado com a formação contínua e com a pesquisa**, tendo como **foco a melhoria da qualidade da educação, em especial** daquela destinada à maioria da população que frequenta as **escolas públicas** (2013, p. 15, grifo nosso).

Podemos dizer que trecho acima complementa a ideia da pesquisa como possibilidade para a superação da formação técnica do pedagogo quando compreende a pesquisa também como formação contínua e, conseqüentemente, reflexo na qualidade da educação. O documento segue nessa linha para dizer que também que o curso busca:

fomentar a produção científica, em especial, aquela **compromissada com o diagnóstico dos problemas locais e regionais** enfrentados pelo sistema educacional e com as respectivas propostas de intervenção, sem abrir mão, contudo, da pesquisa básica no campo educacional (PPPC/RP, 2013, p. 16, grifo nosso).

No que tange ao ensino como pesquisa, cabe analisar os seguintes excertos:

Dentro desta orientação [os objetivos específicos do curso], o curso contempla, desde o primeiro ano, um conjunto de disciplinas e atividades, de natureza obrigatória, que propiciam ao aluno oportunidades de fundamentação e relacionamento com o universo da produção e veiculação de conhecimentos científicos que podem resultar em uma monografia, caso seja esta a opção do aluno, ou em outras formas de envolvimento em atividades de pesquisa ou aprofundamento científico.

O **curso configura a pesquisa como princípio cognitivo e formativo**, conduzindo os estudantes a investigarem a realidade escolar e demais espaços educativos, neles desenvolvendo essa atitude em suas atividades profissionais (PPPC/RP, 2013, p. 16, grifo nosso).

O eixo da pesquisa não somente se evidencia em disciplinas específicas como Pesquisa e Prática Pedagógica, Metodologia de Pesquisa em Ciências da Educação e Trabalho de Conclusão de Curso, mas **perpassa a discussão e produção de conhecimento** em todas as disciplinas do Currículo (PPPC/UNICAMP, 2018, p. 26, grifo nosso).

É uma relação ainda acanhada quando se pensa na relação ensino com pesquisa a partir de uma concepção pedagógica que ressignifica o papel dos envolvidos no processo, tal como, o aluno como protagonista do processo, capaz de desenvolver a criticidade, a partir da

problematização, questionamento da realidade e atividades de investigação, e intervir na realidade a partir das contribuições teóricas.

Cabe nesse momento em que se discute a concepção de pesquisa junto com o ensino apresentar a justificativa de uma das IES analisadas pela não realização dessa articulação entre essas duas atividades. Segundo o PPPC (2006) da UNESP, campus Marília, ao apresentar o relatório do antigo Provão (atual Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade), afirma que: “quanto à avaliação externa realizada em 2005, o curso recebeu nota máxima em todos os quesitos, exceto no tocante à relação ensino e pesquisa, tendo sido considerada a sobrecarga de aulas e estágios fator limitador de produção científica mais qualificada por parte dos docentes do curso (p.05).”

Por outro lado, nota-se um abismo entre essas duas atividades intrínsecas à Universidade quando colocado que:

O contato com a pesquisa, em suas variadas formas, deve permear todas as atividades desenvolvidas no curso. Ao trabalhar os conteúdos específicos de sua disciplina, o professor pode e deve mostrar ao aluno que os conhecimentos da área de educação decorrem de investigações científicas, as quais adotam métodos peculiares e atingem resultados que são indispensáveis à pedagogia. Essas atitudes, quando difundidas no dia-a-dia da sala de aula, contribuem de forma decisiva para a formação científica do graduando [...] (PPPC/RP, 2013, p. 38, grifo nosso).

O trecho apresenta que a pesquisa é compreendida enquanto vitrine para os alunos em formação, de como se faz pesquisa, com quais métodos, estratégias e tipo de pesquisa. Tal concepção reforça a ideia que a pesquisa é atividade para alguns, enquanto outros – os graduandos – só apreciam os resultados dessas produções acadêmicas. Por isso, a ideia do ensino com pesquisa exige investimento na formação dos professores universitários. Pois, ressignifica os espaços de aprendizagem, os papéis dos protagonistas no processo bem como a ideia de construção de conhecimento e produção de ciências.

Essa ideia simplista do ensino com pesquisa como espaço privilegiado para ensinar pesquisa esbarra no processo que a universidade brasileira vem sofrendo quando coloca como ação prioritária da sua função social a pesquisa em detrimento do ensino. Logo, essa relação – ensino e pesquisa – coloca em xeque a necessidade de criar espaços na universidade para refletir sobre as práticas de ensino e a formação profissional docente.

Por fim, não menos importante, a (IV) pesquisa como produção de conhecimento. Para introduzir esse assunto, trago recortes dos documentos pedagógico-institucionais das IES em questão nessa pesquisa:

Gerar conhecimento em todos os campos do saber e disseminá-los através do ensino e de outras formas de divulgação, dentro de referenciais de excelência nos planos nacional e internacional, liderando a definição de agendas inovadoras que expressem compromissos com a sociedade. Para que isto se viabilize, é necessário que a Unicamp disponha de um corpo docente altamente qualificado e criativo, capaz de desenvolver temas de pesquisa de alta relevância nacional e internacional; um corpo de funcionários qualificados para ajudar na execução e na viabilização dos projetos; **um corpo de alunos qualificados de todos os níveis de ensino, que se envolvam com os projetos de pesquisa**; e de uma infraestrutura que viabilize os projetos mais desafiadores e na fronteira do conhecimento em todas as suas áreas de atuação. (UNICAMP, p. 32, grifo nosso)

Incentivar a **produção e difusão de conhecimento** científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (UNESP/PPPC/PP, 2015, p. 11, grifo nosso)

Vale lembrar ainda que somente a **Universidade Pública desempenha esse papel de fomentador de pesquisa no Brasil** e que é articulado, em nossa proposta, com a formação profissional. (UNESP/PPPC/SJRP, 2001, p. 11)

A pesquisa e a produção de conhecimento na área educacional é outro princípio que norteia esse curso de Pedagogia. A iniciação à pesquisa no curso de graduação é concebida como um exercício fundamental para encontrar possibilidades de atuação no sistema educacional (UNESP/PPPC/SJRP, 2001, p. 14, grifo nosso).

Essas IES já avançam em colocar a universidade como *lócus* da pesquisa, sem restringir seu acesso ou processo de produção. Pois, é sabido que a universidade, entendida como instituição social, é responsável pelo processo de criação e disseminação do conhecimento. Porém, na sequência, ao apresentar as metas e estratégias para atender esse objetivo geral colocado pela Unicamp, por exemplo, o texto apresenta como objetivo específico “promover o engajamento dos alunos de graduação em pesquisa” (p.34), mas sem anunciar como, de que maneira o curso irá contemplar esse objetivo formativo. Isso indica, por exemplo, que a pesquisa ainda está muito enraizada na pós-graduação.

Por outro lado, a UNESP, *campus* Araraquara, em seu PPPC (2011) e *campus* Rio Claro (PPPC, 2010) apresentam propostas que permitem compreender a pesquisa como princípio formativo em seus cursos de Pedagogia:

Entre os projetos especiais desenvolvidos por essa Faculdade encontram-se o **Núcleo de Ensino de Araraquara**, programa mantido pela Pró-reitoria de Graduação e voltado para a produção de conhecimento na área educacional e para a contribuição na formação inicial e continuada do educador por meio do desenvolvimento de projetos de pesquisa e/ou ação didático-pedagógica envolvendo alunos e professores e o PET-Pedagogia (Programa Especial de Treinamento) voltado especificamente para os alunos de graduação, promovido pela CAPES. (p. 24, grifo nosso).

Os **projetos integradores** são formulados, desde o início do curso, visando a favorecer o envolvimento gradativo dos alunos nas temáticas específicas da área de atuação profissional, propiciando o **desenvolvimento de atitudes investigativas** e a compreensão dos diversos fenômenos que permeiam os processos educativos e têm

como objetivo promover o contato do aluno do Curso de Pedagogia com instituições educacionais, tendo como perspectiva a sua futura ação profissional, e oportunizar o processo de reflexão sobre a realidade, com base no conteúdo teórico abordado em sala de aula (PPPC, p. 06, grifo nosso).

Os excertos acima indicam caminhos para pensar a relação entre metodologia de ensino e a pesquisa. Partindo da ideia que o trabalho por projetos compreende o desenvolvimento da atitude investigativa, logo, a Universidade em questão busca ressignificar sua concepção pedagógica bem como a organização curricular do curso, assunto esse que será melhor aprofundado no capítulo III dessa monografia.

A presença dos projetos (integradores, interdisciplinares, didáticos) no processo educativo, em especial no curso de Pedagogia, possibilita a aprendizagem contextualizada ao partir de problemas reais, a problematização da realidade a partir da relação teoria e prática, o desenvolvimento da atitude investigativa para buscar caminhos e soluções para o problema inicialmente apresentado, a proximidade com o campo profissional bem como o exercício da práxis transformadora que permite apresentar à realidade pesquisada novas perspectivas e vias de possibilidades, dessa maneira, a produção de (novos) conhecimentos – como evidenciam os trechos acima.

A escolha por essas metodologias de ensino – projetos, por exemplo – sugere pensar as estratégias a que as IES têm recorrido para praticar o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Pois, o trabalho por projetos considera que o próprio ensino é produção de conhecimento, por conseguinte, a presença da pesquisa se torna indispensável nesse cenário. Ademais, partindo da ideia que a Universidade contribui para a formação do cidadão e exercício da cidadania, logo, entender o ensino como, também, produção de conhecimento é fazer o aluno compreender que o conhecimento é instrumento necessário para a intervenção no mundo. Nessa lógica, pode-se afirmar que se muda também a ideia de se conceber e ministrar o ensino na universidade. (SEVERINO, 2008). Essa discussão sobre a relação entre o tripé que qualifica as finalidades da IES e organização curricular, produção e disseminação de conhecimento serão aprofundadas no último capítulo deste trabalho.

Além dessas ações previstas no Curso, a pesquisa como uma das funções da Universidade que estimula a atitude investigativa, curiosa, outras atividades como iniciação científica, atividades extracurriculares bem como a construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) também qualificam a formação universitária do estudante. Essas diferentes manifestações e compreensões da pesquisa no Curso serão objetivos do próximo item dessa monografia.

2.5.2 A pesquisa como Iniciação científica, atividade extracurricular e TCC

É sabido que a universidade pública brasileira vem ganhando novos contornos e características desenhados pela lógica neoliberal. É dessa forma também que a cultura acadêmica tem sofrido influências diretas desse sistema qualificado como competitivo, produtivo e eficiente. Dentre os principais impactos desse novo cenário nas IES públicas, a pesquisa é o alvo principal do sistema capitalista quando dita as regras e o ritmo para a sua realização. Ela é alvo também quando o assunto é investimento para a sua produção, “pois são os investigadores quem determinam os problemas científicos a resolver, define sua relevância e estabelece as metodologias e os ritmos da pesquisa” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 41). Essas modificações imprimem também alterações na cultura da produção acadêmica bem como novas concepções – tais como foram apresentadas anteriormente nesse trabalho -, como é o exemplo da Iniciação Científica (IC).

Considerando as contribuições, que parece inegável a relevância dos programas de IC para a formação educacional e meios de inserção dos alunos de graduação na prática da pesquisa que deles participam, o que saltou aos olhos nessa modalidade de produção acadêmica é a forma como ela tem sido concebida nas IES públicas. Tendo em vista um dos objetivos dessa pesquisa é compreender como a educação superior pública concebe a pesquisa no curso de Pedagogia, os documentos analisados permitem afirmar que a IC nesse curso é vitrine para os graduandos de como fazer, como deve ser a pesquisa e o tempo determinado pelo mercado, quando a educação passa a ser produto, mercadoria, ou ainda uma preparação para o mercado de trabalho tal como coloca um dos documentos:

O desenvolvimento das atividades extracurriculares tem seu suporte na pesquisa e em projetos específicos sob a responsabilidade dos professores às quais os alunos são integrados, proporcionando-lhes **formação qualitativamente diferenciada para a pesquisa e para a prestação de serviços especializados** (UNESP/ARARAQUARA, PPPC, 2011, p. 22, grifo nosso).

É como se fosse uma preparação – a partir da construção dos saberes da pesquisa - para os alunos que almejam seguir a carreira acadêmica em cursos de mestrado e doutorado, após a formação inicial. Ou, desestimular esse alunado a continuar seus estudos dada as condições de produção de pesquisas acadêmicas, estímulo a produtividade.

É interessante observar nos documentos analisados que o estímulo apresentado ao discente a participar de Programas de IC está vinculado a outra concepção de pesquisa: o perfil

ideal de pesquisador esperado pela dinâmica mercadológica. Tal reflexão é possível a partir do seguinte excerto:

as bolsas de Iniciação Científica são financiadas por agências de fomento à pesquisa e destinam-se a alunos de graduação sob a orientação de pesquisadores qualificados, propiciando a aprendizagem de técnicas e metodologia científicas (PPPC/USP, 2012, p. 57).

Voltamos a afirmar que nas práticas acadêmicas a pesquisa científica tem assumido o papel de vitrine para os graduandos quando precisam se espelhar em “pesquisadores qualificados” para aprender como deve ser o pesquisador ideal para atender ao produtivismo acadêmico. Está implícito ainda, nessa passagem, a ideia de “qualidade” concebida pelo neoliberalismo: aquela que se encaixa nos moldes apresentados, que atende aos interesses mercadológicos, portanto, único e exclusivamente financeiros. É louvável a importância entre pesquisadores e alunos para a aprendizagem da postura investigativa discutida anteriormente. É inegável reconhecer também a IC como formação para os graduandos. Nesse sentido, a aprendizagem é passiva quando o problema de pesquisa, por exemplo, já foi anteriormente definido. Cabe, então, as seguintes indagações: será que podemos reduzir a formação de novos pesquisadores e incentivar a produção de conhecimento à aprendizagem de técnicas e metodologias científicas? Qual seria o papel desses professores-pesquisadores, dada a relevância formativa para a ciência, nesse processo?

Em consonância com essa constatação, é importante destacar que a pesquisa também está vinculada à participação em grupos de pesquisa e estudos – da pós-Graduação - desses “pesquisadores qualificados”, assumindo-se como atividades extracurriculares:

os grupos de pesquisa permitem aos alunos de graduação a convivência com **pesquisadores mais experientes**, a inserção em estudos coletivos e a possibilidade de desenvolvimento de estudos individuais pelos quais se responsabilizam. Os Grupos de Pesquisa aqui relacionados organizam e realizam eventos acadêmico-científicos, oportunidade para os alunos participarem em sua organização e exposição dos trabalhos em andamento, além de possibilitarem estágios extracurriculares (UNESP/ARARAQUARA, PPPC, 2011, p. 23, grifo nosso).

Pode-se, diante desse cenário, inferir que os graduandos seriam “estagiários de pesquisa”, a mão de obra barata, nesses espaços, em prol do reconhecimento acadêmico colocado em: “estimular e apoiar os grupos de pesquisa emergentes (UNESP, PDI, 2010 - 2018)” e “muitos participam de grupos de estudos e pesquisas e os resultados de pesquisa, por eles apresentados e publicados em eventos científicos, têm sido significativos e relevantes (PPPC/MARILIA, 2006, p.05).” Isso é reflexo também dos novos contornos que têm

(re)desenhado a Universidade enquanto lugar privilegiado para a produção de pesquisa no contexto das políticas de cunho neoliberal. A intensificação do trabalho docente na Universidade, a exigência por quantidades de publicações acadêmicas – decorrente de demandas, avaliações externas e parâmetros da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - tem solicitado dos professores-pesquisadores buscarem, em projetos de IC, por exemplo, uma alternativa para atender às demandas colocadas por esse mercado de trabalho que adentra os espaços da Universidade.

Outro fator a ser considerado nesse panorama é que a pesquisa também, mediada pelos projetos de IC, tem contribuído para a ideia do Estado regulador quando apresenta às IES públicas buscar alternativas financeiras para sua manutenção, dentre elas a garantia da permanência do estudante na Universidade. Essa questão é ressaltada na seguinte passagem de um PPPC:

Destacam-se os projetos desenvolvidos pelos Grupos de Pesquisa, além dos projetos de pesquisas individuais, coordenados e/ou com a participação de professores do Curso. Esses projetos tratam dos mais variados temas relacionados à cultura, à educação, ao ensino e à aprendizagem, sem contar os assuntos e as perspectivas que possuem alguma interface com os temas mencionados. Essas atividades de pesquisa são incentivadas pelos programas de bolsas, como o PAE e o PIBIC, **que garantem ajuda de custo ao aluno carente e/ou interessado** em pesquisar um dos temas e participar dos projetos desenvolvidos (UNESP/MARÍLIA, 2006, site - grifo nosso)

No trecho destacado é possível observar que a pesquisa, como uma das funções da tríplice constitucional que confere identidade à Universidade, assumindo outras funções que não só a formação de recursos humanos para a pesquisa e o incentivo à pesquisa na graduação. Ao colocá-la como uma alternativa para suprir a ausência do Estado como provedor de direitos, a pesquisa passa a assumir na Universidade uma “obrigação” para aqueles – “alunos carentes” que buscam recursos – por exemplo, bolsa de iniciação científica – para manter-se na Universidade. Sem deixar de reconhecer, é claro, que, ainda que os fatores que motivam a participação desses alunos nesses programas, ultrapassem as questões financeiras, é preciso cuidar para que esses programas não façam diferenças entre “os alunos carentes” e “os alunos que mais se destacam”.

Outra vertente que a pesquisa assume nas IES públicas aqui estudadas está em compreendê-la a partir da realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), como é possível analisar a partir dos fragmentos a seguir:

O referido curso [Pedagogia] conta, também, com a inclusão do Trabalho Complementar de Curso (TCC), em **caráter opcional para os alunos**, tornando-se um mecanismo a mais de **iniciação à pesquisa**, bem como um exercício de registro sistemático de experiências e inovações no campo educacional. O TCC tem como objetivo a culminância de um processo de aprofundamento teórico por parte do aluno ao longo de todo o curso, que pode ter repercussões positivas na continuidade de sua carreira como **docente-pesquisador** (PPPC/USP, 2012, p. 16 – grifo nosso).

[...] **Aqueles alunos que desejarem**, o curso oferece a possibilidade de realização de uma Monografia, entendida como um trabalho de cunho científico, realizado sob supervisão de um professor orientador, elaborada com rigor acadêmico e que seja exequível para um aluno de graduação, a ser defendida perante uma banca avaliadora (PPPC/RP, 2013, p. 38, grifo nosso).

Ao final do Curso, como resultado de um processo de construção de conhecimentos e perspectivas investigativas, o aluno realiza o Trabalho de Conclusão de Curso, em formato de monografia, de caráter teórico, de campo ou memorial de formação, sob orientação de um professor da Faculdade. Por meio do orientador, o aluno vincula-se aos grupos e áreas de pesquisa da Pós-graduação. Os TCCs produzidos, incorporados ao acervo da biblioteca da Faculdade de Educação, são disponibilizados a todos os usuários desse setor por meios convencionais e virtuais (PPPC/UNICAMP, 2018).

No âmbito do ensino, a partir do terceiro ano, estão previstos os estágios e, no quarto ano, o estudante opta por mais uma habilitação, sendo-lhe oferecidas neste ano **disciplinas optativas**, dentre elas o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC (UNESP/MARÍLIA, PPPC, 2006, p.05, grifo nosso).

É interessante analisar que quando não há interesses econômicos e aplicáveis, a pesquisa, por exemplo, o TCC, passa a ser opcional. Ou seja, nota-se que há um “pseudo-incentivo” à pesquisa na graduação uma vez que esse fomento é opcional – com exceção da Unicamp- e, portanto, não é para todos. Logo, práticas seletivas, de meritocracia adentram os processos educativos das IES públicas, contradizendo o texto da principal Lei educacional, a LDB, quando fixa em seu art. 43 as finalidades da educação superior:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- 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;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- 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 – [...] (BRASIL, 1996)

Ora, se considerarmos que a IC também é opcional, porém, na prática, esse opcional apresenta seus limites quando é para os alunos que se destacam na universidade, para as atividades acadêmico-científicas, nesse sentido, podemos pensar que a pesquisa é uma atividade para manter a meritocracia na educação superior. Pesquisas que versam sobre essas questões apontam que há alunos interessados em participar das atividades acadêmicas proporcionadas pela IES, mas, não dispõem de tempo necessário para tal dadas as condições de permanência na Universidade que são diversas.

Distante de compreender ou assumir nessa pesquisa que apenas o TCC dará conta da presença da pesquisa na formação do pedagogo, mas, é preciso reconhecê-lo como mais uma oportunidade de produção de novos conhecimentos, especialmente, na área educacional. Quando o TCC também assume esse mesmo caráter, em quais momentos no curso de Pedagogia a pesquisa, enquanto instrumento para a produção e disseminação de conhecimentos científicos, está presente? O TCC como uma atividade acadêmica que permite a partilha de experiências de uma pesquisa, quando opcional, estaria contribuindo para a formação do profissional do futuro professor-pesquisador que encontra na pesquisa possibilidade para pesquisar, problematizar sua própria prática? Tais questionamentos são motivados pela análise desses documentos, mas não são, nesse momento, o foco dessa pesquisa. Mas, de maneira paralela eles serão considerados parcialmente no item posterior ao discutir a pesquisa caminho para produção e disseminação de ciência e tecnologia.

2.5.3 Pesquisa como inovação e pesquisa aplicada

Ainda que a ocorrência da pesquisa como inovação ou pesquisa aplicada não foi recorrente nos documentos específicos do curso de Pedagogia – tal como PPPC-, essa ideia está presente no PDI das IES analisadas. Considerando que um dos objetivos específicos desse trabalho versa sobre a compreensão conceitual dos princípios ensino, pesquisa e extensão nos cursos de Pedagogia das universidades públicas do Estado de São Paulo, logo, essa reflexão indica um posicionamento sobre a pesquisa no curso de Pedagogia. Pois, como exposto anteriormente, o PDI revela as concepções da universidade, por isso, considerá-lo nessa análise reforça que esses documentos estão carregados de intencionalidades, é, pois, papel do pesquisador realizar a leitura cuidadosa que possibilite “[...]o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano (BARDIN, 2009, p. 41).”

Entender a relação entre a pesquisa e inovação é contextualizar essas atividades no tempo e, compreender suas relações com as outras dimensões que as cercam: econômicas, políticas, sociais e tecnológicas. Por isso, esse trabalho tem como abordagem o materialismo histórico-dialético que compreende o objeto em sua totalidade e de maneira contextualizada e situada.

Nesse sentido, as relações entre ciência, pesquisa, inovação e tecnologia são complexas, dinâmicas e não lineares. Por isso, a importância de compreendê-las de que forma elas impactam a educação superior no século XXI.

De acordo com Candau (1999), os discursos, na perspectiva neoliberal, que cercam a educação brasileira estão envolvidos por algumas palavras de ordem, dentre elas, a inovação. A inovação, tendo como pano de fundo o modelo capitalista, assume o papel de atender às demandas de empresas em prol da eficiência e produtividade.

Os trechos abaixo retirados, especialmente, dos PDI das IES aqui analisadas explicitam essa relação entre pesquisa, inovação e desenvolvimento do país:

Quanto à pesquisa, os dados mostram um aumento extraordinário **da produção**, mas ainda insuficiente devido às necessidades de desenvolvimento do país e ao fato de que, no Brasil, a pesquisa de diferentes especificidades (básica, aplicada ou de inovação) diferentemente dos países mais desenvolvidos, é realizada em grande parcela pelas universidades e pouco por empresas ou outros setores da sociedade. A escassez de mão de obra para a ciência no setor produtivo do Brasil pode levar – e tem levado – empresas multinacionais a montar centros de pesquisa em países concorrentes. Ou seja, mesmo com o aumento, há ainda pouca **pesquisa aplicada de empresas no Brasil**, voltada para inovação tecnológica (P&D) [pesquisa e desenvolvimento experimental]. Ainda no âmbito da pesquisa, apesar da crescente produção acadêmica, **seu impacto internacional é bastante acanhado**, necessitando medidas específicas de ampliação do intercâmbio e de edições em inglês (PDI/USP, 2012 – 2017, p. 22, grifo nosso).

Fortalecer as atividades da Agência de Inovação apoiando a prospecção de pesquisa com potencial inovador para transferência de tecnologia (UNESP, PDI, 2010 - 2018).

Criar e disseminar o conhecimento científico, tecnológico, cultural e artístico em todos os campos do saber por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. **Formar profissionais capazes de inovar** e buscar soluções aos desafios da sociedade contemporânea com vistas ao exercício pleno da cidadania (PDI, UNICAMP, 2016 – 2020, p. 15, grifo nosso).

Os excertos destacados acima expressam a centralidade da pesquisa concebida pela Universidade, como aquela que busca colaborar com o desenvolvimento do país. A relação entre, pesquisa, inovação e desenvolvimento, como reforçam os documentos analisados, demonstra o impacto na Universidade bem como a produção (e finalidade) do conhecimento das IES no século XXI. Observa-se ainda que o conceito de inovação colocado por essas

Instituições se distancia das questões de ideias novas, a construção do novo. A inovação, nesse contexto, está atrelada a noção de aplicação, agregando uma visão mais prática. Nesse sentido, estreita a relação entre pesquisa e utilitarismo prático. Por isso, podemos afirmar que questões e conceitos neoliberais passam a compor os planos e processos das Universidades quando observamos o seguinte trecho: “[...] há ainda pouca pesquisa aplicada de empresas no Brasil [...] (PDI/USP, 2012 – 2017, p. 22)” que demonstra tendência do conceito de inovação relacionada à objetivos particulares – desenvolvimento da economia - na produção de pesquisa e de conhecimento científico.

Diante desse contexto, cabem algumas indagações: estaria a Universidade para atender prioritariamente as demandas mercadológicas? E a sua função social com vista aos interesses universais da população, qual o papel tem ocupado nesse cenário? Sendo o PDI um documento que prevê ações a longo prazo para atender as finalidades – ensino, pesquisa e extensão - que definem a universidade, como essa questão da inovação tem sido concebida pelo curso de Pedagogia? Ou ainda, qual o espaço tem a pesquisa social diante dos objetivos apresentados pelas IES acima quando a defesa é pela pesquisa aplicada? Qual é a concepção de pesquisa que essas Universidades têm defendido?

Motivada por esses questionamentos que busco a contribuição de Sousa Santos (2011) para entender a influência/presença de conceitos neoliberais nas universidades. Segundo o autor,

a universidade tem vindo a ser posta perante exigências contrapostas, mas com efeito convergente de desestabilizarem a sua institucionalidade atual. Por um lado, pressão hiperprivatística da mercantilização do conhecimento, das empresas concebidas como consumidoras, utilizadoras e mesmo coprodutoras do conhecimento científico, uma pressão que visa reduzir a responsabilidade social da universidade à sua capacidade para produzir conhecimento economicamente útil, isto é, comercializável (2011, p. 44).

É esse “conhecimento economicamente útil, comercializável” que compreendem o conceito de inovação presente nos Planos de Desenvolvimento Institucional das três IES públicas estaduais de São Paulo, como reforça o PDI da Unicamp (2016 – 2020) que coloca entre suas metas para alcançar a excelência em pesquisa: “estimular a interação universidade-empresa” (p. 34). Chauí (2003), ao analisar essa constatação, infere que a pesquisa, na lógica da Universidade como organização, tem atendido exclusivamente as exigências do mercado e, ao produzir conhecimento, tem destinado à apropriação privada.

Ainda que o PDI seja um documento que identifica a instituição no que diz respeito à sua missão, valores e compreende também as ações realizadas (e a realizar¹⁶ a partir dos planos estratégicos institucionais) no ensino, na pesquisa e na extensão, essa pesquisa permitiu observar que a ideia de inovação discutida anteriormente não é partilhada pelo curso de Pedagogia quando a ausência dessa discussão nos PPPC, por exemplo.

Pode-se inferir que o curso em questão ao não contemplar em seus Projetos Pedagógicos – documento específico do Curso - a relação entre pesquisa e inovação demonstra uma certa resistência a essa ideia colocada por Sousa Santos (2011) da pesquisa economicamente útil, aplicada, rentável que atende diretamente ao mercado. Ampliando essa discussão, pode-se observar que o curso de Pedagogia das Instituições analisadas nesse trabalho encontra na pesquisa um espaço de resistência às demandas do mercado ao distanciarem suas produções acadêmicas dos objetivos empresariais, portanto, particulares.

Como discutido anteriormente, a presença da pesquisa no Curso está vinculada à ideia de superação da formação técnica como aquela que busca intervir na sociedade, a partir de práxis educacional. É preciso considerar também que o objeto da pesquisa em educação é de natureza social, dentre elas, subjetiva. Desta forma, a pesquisa aplicada que encontra bases teórico-metodológicas nas ciências exatas – que estão no seio positivista e estrutural-funcionalista -, não encontra na Pedagogia campo fértil para sua realização. Como aponta Triviños:

A pesquisa qualitativa fenomenológica não tem hipóteses que verificar empiricamente, como ocorria no positivismo. Isto significava a presença de uma teoria, toda uma concepção delimitada a priori. Os significados, a interpretação, surgem da percepção do fenômeno visto num contexto. Assim, chega-se ao nível de abstração, ao conceito. Na pesquisa qualitativa com raízes no materialismo dialético, como já dissemos, o fenômeno tem sua própria realidade fora da consciência. Ele é real, concreto e, como tal, é estudado. Isto significa enfocá-lo indutivamente. Porém, ao mesmo tempo, ao descobrir sua aparência e essência, está-se avaliando um suporte teórico, que atua dedutivamente, que só alcança a validade à luz da prática social. Em outros termos, o fenômeno social é explicado num processo dialético indutivo-dedutivo. E compreendido em sua totalidade, inclusive, intuitivamente. (TRIVIÑOS, 1987, p. 129)

Essa análise sobre a ausência da ideia de pesquisa aplicada à educação apresente indícios que permitem compreender a concepção de pesquisa que transversaliza no Curso – para além da tradição objetivante e neutralidade do pesquisador -, (re) colocando, dessa maneira, também,

¹⁶ A partir da Resolução 23 de 5/11/2002, no final do processo de construção do PDI, o prazo que era de cinco anos, foi estendido para dez anos.

o papel do pesquisador. Na discussão anterior ainda sobre as concepções de pesquisa na Pedagogia revela a pesquisa como princípio educativo e como via para a crítica ao tecnicismo e racionalidade instrumental. Diante do exposto, é possível afirmar, a partir dos documentos analisados, que a pesquisa no curso de Pedagogia é vista como caminho possível para problematizar, investigar e analisar a prática pedagógica, muito além da formação do professor-pesquisador. Pois, a produção e socialização da pesquisa ocupam a centralidade na relação entre pesquisa e formação de professores e, se ocupam dos problemas sociais, reais para direcionar suas produções de conhecimento. Dessa forma, a pesquisa na perspectiva da inovação e aplicação é resistida no curso em questão.

2.5.4 A pesquisa como produtividade científica, publicação e visibilidade

De acordo com o Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997 que regulamente o Sistema Federal de Ensino, fixa em seus artigos 8º e 9º a diversificação da educação superior:

Art. 8º. Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino classificam-se em:

I - universidades;

II - centros universitários;

III - faculdades integradas;

IV - faculdades;

V - institutos superiores ou escolas superiores.

Art. 9º. As universidades, na forma do disposto no art. 207 da Constituição Federal, caracterizam-se pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, atendendo ainda ao disposto no art. 52 da Lei nº 9.394, de 1996.

Parágrafo único. A criação de universidades especializadas, admitidas na forma do parágrafo único do art. 52 da Lei nº 9.394, de 1996, dar-se-á mediante a comprovação da existência de atividades de ensino e pesquisa tanto em áreas básicas como nas aplicadas.

Porém, com a expansão da educação superior, tal cenário tem assumido novas faces em decorrência das condições de trabalho e mercantilização do processo educativo. Como analisa Sguissardi (2009, p. 28), “[...] o sistema de educação superior de há muitos, isto é, desde suas origens, divide-se em universidades de pesquisa (a maioria) e universidades ou IES de ensino [...]”. Ainda que o princípio na Universidade é obrigatório, pesquisas revelam que há essa divisão entre as duas funções que conceituam a indissociabilidade na IES: o ensino e a pesquisa.

Os documentos analisados mostram que a pesquisa está vinculada a questão de produtividade e quantidade. Afinal, as avaliações da Capes, dentre seus critérios para qualificar um curso de *stricto sensu*, está a questão de produção, publicação. Isso implica também na graduação quando, outro critério de avaliação do MEC nos cursos de graduação, está a atuação docente entre a Graduação e a Pós-graduação. Essa perspectiva tem contribuído para a concentração das atividades de pesquisa na pós-graduação, ficando, dessa forma, a graduação ocupada com as questões de ensino.

Chauí (2003) explica esse contexto quando afirma que a universidade passou de instituição social para organização social. Nessa lógica, observa-se nas IES públicas a seguinte dinâmica: a pesquisa perseguida pelo aspecto quantitativo para atender às exigências das avaliações externas e internas bem como critério para a contratação de professores.

Essa autora continua essa discussão qualificando, dentro da lógica mercadológica, a pesquisa como uma linha de produção, isto posto, acrítica e encomendada de acordo com as reais necessidades do mercado, em menor tempo possível. Em outras palavras,

a pesquisa segue o padrão organizacional. Numa organização, uma “pesquisa” é uma estratégia de intervenção e de controle de meios ou instrumentos para a consecução de um objetivo delimitado. Em outras palavras, uma “pesquisa” é um *survey* de problemas, dificuldades e obstáculos para a realização de um objetivo, e um cálculo de meios para soluções parciais e locais para problemas e obstáculos locais. O *survey* recorta a realidade de maneira a focalizar apenas o aspecto sobre o qual está destinada a intervenção imediata e eficaz. Em outras palavras, o *survey* opera por fragmentação. Numa organização, portanto, pesquisa não é conhecimento de alguma coisa, mas posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa. Por isso mesmo, numa organização não há tempo para reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou sua superação. Numa organização, a atividade cognitiva não tem como nem por que se realizar. Em contrapartida, no jogo estratégico da competição do mercado, a organização mantém-se e firma-se se for capaz de propor áreas de problemas, dificuldades, obstáculos sempre novos, o que é feito pela fragmentação de antigos problemas em novíssimos microproblemas, sobre os quais o controle parece ser cada vez maior (CHAUÍ, 2003, p. 08).

Essa citação permite retomar as concepções de pesquisa já discutidas nesta pesquisa. A pesquisa é um processo que demanda tempo e investimento. A pesquisa, sem esses recursos, acaba sendo uma pesquisa pontual, imediatista, portanto, fragmentada. Ela compreende, nesse contexto, a pesquisa na lógica da organização que tem tempo determinado e aplicação comprometida. Tal constatação é reafirmada pelos documentos das IES em tela quando avaliam a produtividade de suas pesquisas:

Quanto à pesquisa, os dados mostram um aumento extraordinário **da produção**, mas ainda insuficiente devido às necessidades de desenvolvimento do país e ao fato de

que, no Brasil, a pesquisa de diferentes especificidades (básica, aplicada ou de inovação) diferentemente dos países mais desenvolvidos, é realizada em grande parcela pelas universidades e pouco por empresas ou outros setores da sociedade. A escassez de mão de obra para a ciência no setor produtivo do Brasil pode levar – e tem levado – empresas multinacionais a montar centros de pesquisa em países concorrentes. Ou seja, mesmo com o aumento, há ainda pouca **pesquisa aplicada de empresas no Brasil**, voltada para inovação tecnológica (P&D). Ainda no âmbito da pesquisa, apesar da crescente produção acadêmica, **seu impacto internacional é bastante acanhado**, necessitando medidas específicas de ampliação do intercâmbio e de edições em inglês (USP, PDI, 2012 – 2017, p. 22 – grifo nosso).

Esse trecho expressa também a preocupação da Universidade com a sua visibilidade conquistada, segundo o documento, pelo seu impacto internacional. Porém, a supracitada IES coloca que tal objetivo se torna quase que inviável no contexto brasileiro por conta da “escassez de mão de obra para a ciência”. Nota-se que o trecho atribuiu ao professor tal responsabilidade, desconsiderando, dessa forma, as demais dimensões que compõem tal contexto, tal como, as condições de trabalho, a burocratização do ensino e seus processos, bem como a desequilibrada relação entre a carga horária docente e o tripé que caracteriza a função social da Universidade.

Outro fator considerável nessa questão da visibilidade via pesquisa é quando os documentos assumem, a partir de conceitos, termos mercadológicos, as características de uma organização social, quando coloca como meta: “liderando a definição de agendas inovadoras que expressem compromissos com a sociedade [...] (PDI/Unicamp, 2016 – 2020, p. 32)”. É assumir a competitividade, prevista pelo modelo dominante, como um projeto social em detrimento da pesquisa que viabiliza o progresso da humanidade e a democratização do saber científico.

Nessa direção, uma das IES estudadas nesse trabalho avança nessa ideia colocada por Chauí (2003) sobre a nova perspectiva da Universidade como organização ao apresentar em seu PDI, quanto à excelência da pesquisa, as seguintes metas: “ampliar a divulgação da pesquisa em veículos de reconhecido mérito científico e internacional; divulgar a Unesp internacionalmente (PDI, UNESP, 2010 – 2018). Constata-se que a Universidade pública almeja atender às expectativas internacionais, dessa maneira, ao colocar em questão essa assertiva, é possível perguntar: qual será o compromisso com a produção local, nacional? Será que a pesquisa até o presente momento já conseguiu sanar as necessidades brasileiras para almejar sua visibilidade além das fronteiras?

Possíveis respostas a estas inquietações foram apresentadas por Chauí (2003) ao recolocar a pesquisa nas universidades públicas com o objetivo de contribuir para a cidadania, nesse sentido,

quanto à relevância social das pesquisas, cabe às universidades públicas e ao Estado fazer um levantamento das necessidades do seu país no plano do conhecimento e das técnicas e estimular trabalhos universitários nessa direção, assegurando, por meio de consulta às comunidades acadêmicas regionais, que haja diversificação dos campos de pesquisa segundo as capacidades e as necessidades regionais (p. 14).

Mas, não é esse o cenário que encontramos ao analisar os documentos que compõem o corpus dessa pesquisa. Eles não fazem referência a relevância social, local e cultural, mas sim a sua eficiência e produtividade, aspectos valorizados pela lógica cartesiana positivista que prioriza a questão quantitativa, especialmente, em termos internacionais. É essa cultura acadêmica que tem delineado a Universidade pública contemporânea, a partir dos moldes e princípios neoliberais. Isso posto, para atender a essa demanda mercadológico faz-se necessário um perfil de pesquisador qualificado a dar conta do ritmo exigido pelas regras do mercado que a pesquisa é submetida.

2.5.5 A relação entre a pesquisa, o perfil do pesquisador e a identidade docente

O mito do pesquisador ideal foi construído, historicamente e intencionalmente, a partir de um estereótipo de cientista. É no cenário da discussão entre o conhecimento científico e conhecimento do senso comum que tal mito é fortalecido com forma de frisar as diferenças entre esses conhecimentos. Essa cristalização, hierarquização do pesquisador tem contribuído para alimentar o mito da superioridade do professor-investigador (NOVA; SOARES, 2012).

Souza Santos (1989) coloca que a discussão entre senso comum e conhecimento científico vem para reforçar essa idealização do pesquisador quando, como lembra-nos o autor,

a valorização filosófica do senso comum esteve, pois, ligada ao projeto político de ascensão da burguesia, pela que não surpreende que, uma vez ganha o poder, o conceito filosófico de senso comum tenha sido correspondentemente desvalorizado como significando um conhecimento superficial e ilusório. É contra ele que as ciências sociais nascem no século XIX (p. 36).

Ao aproximar-se da história da evolução das ciências, é notória a relação entre pesquisa, conhecimento e poder. Tal relação apresenta seus reflexos quando pensamos a formação do professor-pesquisador. A quem serve a pesquisa acadêmica? Qual o papel dos profissionais da educação nessa produção acadêmica? Franco (2008) já se ocupou desta discussão quando trazia

a necessidade de (re)colocar o lugar do pedagogo na produção de conhecimento. Essa discussão é ampliada por Zeichner (1998) quando analisa o abismo entre a pesquisa educacional produzida por acadêmicos sobre a realidade escolar. Por outro lado, nota-se um contexto, por parte de muitos acadêmicos nas universidades, de rejeição às formas de produção de conhecimento dos professores das escolas por considerá-la trivial, aleatória e irrelevante para seus trabalhos. Se olharmos através da história da constituição da ciência - dominante - esse posicionamento é bastante recorrente uma vez outras formas de produzir conhecimento apresentam-se fora do padrão colocado pelo qualificável "científico", esse comportamento é recorrente.

É nessa moldura que a pesquisa, consequentemente, o pesquisador na/da universidade pública se constitui. As autoras Nova e Soares (2012, p.60) nos lembra que

a ciência positivista construiu o espaço sagrado da pesquisa, formou e legitimou os pesquisadores *experts*, ou seja, sujeitos conhecedores dos procedimentos, da lógica e das metodologias, capazes de descrever os fenômenos e as soluções para todos os problemas além de estabelecer os limites do conhecimento, assim como o caráter deste.

Esses espaços específicos, consagrados foram legitimados pela Lei nº 5.540/68 quando coloca que a pesquisa será realizada, exclusivamente, pela pós-graduação. Quanto aos profissionais, esses também são específicos e bem qualificados, como colocam os documentos institucionais-pedagógicos das IES pesquisadas:

os grupos de pesquisa permitem aos alunos de graduação a convivência com **pesquisadores mais experientes**, a inserção em estudos coletivos e a possibilidade de desenvolvimento de estudos individuais pelos quais se responsabilizam (UNESP/ARARAQUARA, PPPC, 2011, p. 23, grifo nosso).

Convidar docentes e **pesquisadores de renome** com atuação em extensão universitária (PDI/UNESP, 2010-2018, grifo nosso).

As bolsas de Iniciação Científica são financiadas por agências de fomento à pesquisa e destinam-se a alunos de graduação sob a orientação de **pesquisadores qualificados**, propiciando a aprendizagem de técnicas e metodologia científicas (PPPC/RP, USP, 2013, p. 53, grifo nosso).

Tal crescimento acusa 5.865 docentes, quase todos com doutorado e a maior parte em dedicação integral, com uma **vocação significativa de pesquisa**, responsável por mais de um quarto da produção científica nacional e 2% da mundial (PDI, USP, 2012 – 2017, p. 06, grifo nosso).

Para que isto se viabilize [os objetivos para atingir a excelência na pesquisa], é necessário que a Unicamp disponha de um **corpo docente altamente qualificado e**

criativo, capaz de desenvolver temas de pesquisa de alta relevância nacional e internacional; um corpo de funcionários qualificados para ajudar na execução e na viabilização dos projetos; um corpo de alunos qualificados de todos os níveis de ensino, que se envolvam com os projetos de pesquisa; e de uma infraestrutura que viabilize os projetos mais desafiadores e na fronteira do conhecimento em todas as suas áreas de atuação (PDI/UNICAMP, 2016-2020, p. 3, grifo nosso).

Os termos acima destacados ilustram o mito do professor-pesquisador (PIMENTA, 2009). São adjetivos como: experientes, de renome, [altamente] qualificados, vocacionados e criativos. Essas características reforçam a distância entre o professor de ensino e o professor-pesquisador na universidade, conseqüentemente, na formação do pedagogo-pesquisador. Assim como a pesquisa na graduação perpassa por uma questão de meritocracia, entre os docentes ela também é para poucos.

Diante do exposto, Cunha, M. (2012, p. 212) conclui que

usualmente a pesquisa é reservada a poucos, geralmente envolvendo doutores com regime de trabalho de dedicação integral e com horas destinadas para tal, ligados à pós-graduação. A pesquisa, em alguns casos, também se tornou uma forma de robustecer os currículos, possibilitando as progressões profissionais e os financiamentos externos para a participação em eventos.

Essa afirmação de Cunha (2012) permite pensar na (possível) desqualificação do ensino na Universidade. Pois, tais adjetivos são recorrentes nos documentos quando o assunto é pesquisa. A ausência da discussão sobre o ensino nos documentos pedagógico-institucionais revela que esses valores não precisam compor o ensinar, mas são indispensáveis à pesquisa. Dessa forma, quem qualifica o ensino? Quem contribuiu com a formação do professor que se ocupa, dentre outras funções, da docência na Universidade? Qual o papel do ensino na IES? Essas questões acompanham a análise dos documentos em pauta ao pensarmos que é função da Universidade dar conta, de maneira indissociável, do ensino, da pesquisa e da extensão.

Para avançar nas questões acima apresentadas, sobre a relação entre a pesquisa e a identidade do pedagogo, os documentos se expressam da seguinte forma:

A formação do pedagogo deve ser entendida como algo superior à simples resultante de especializações técnicas alternativas e precoces a serem feitas como opções excludentes no decorrer da própria graduação, e por isso deve ser resultante de **um curso voltado para a investigação** e compreensão dos problemas gerais das instituições escolares e não-escolares e de seus agentes. Nesse sentido, o curso deverá oferecer uma **iniciação à atividade investigativa** e crítica das práticas, da cultura e do saber escolar, necessária à formação de **um profissional preparado** para enfrentar os desafios de uma sociedade com demandas educacionais complexas e cambiantes (PPPC/USP, 2012, p. 05, grifo nosso).

[...] o percurso visa desenvolver no futuro profissional da educação a capacidade de julgamento crítico e criativo e de tomada de posições de natureza ética e política, qualquer que venha a ser o campo onde trabalhe. Além disso, serão apresentados ao estudante instrumentos teóricos e metodológicos para que possa **desenvolver-se como pesquisador** e engajar-se em ações de extensão e difusão cultural no campo dos estudos em educação (PPPC/USP, 2012, p. 27, grifo nosso).

É fundamental que este pedagogo seja um profissional crítico, ciente dos limites e potenciais de intervenção do sistema educacional na realidade mais ampla do país, compromissado com a **formação contínua e com a pesquisa**, tendo como foco a melhoria da qualidade da educação, em especial daquela destinada à maioria da população que frequenta as escolas públicas (PPPC/RP, USP, 2013, p. 15, grifo nosso).

Portanto, a atitude investigativa que é objeto da formação, alia-se à observação crítica, à participação nas situações didáticas de simulação e inserção na prática profissional, constituindo os **elementos definidores da formação** [...] do profissional da educação, no Curso de Pedagogia (USP/RP, PPPC, 2013, p. 36, grifo nosso).

A **pesquisa, como componente da identidade do pedagogo**, está presente na grade curricular de graduação em Pedagogia desde o primeiro semestre do curso, perpassando todo o período dessa formação (PPPC, UNICAMP, grifo nosso).

De modo mais específico, isso implica ser um **profissional capaz de ensinar**, tanto no âmbito escolar como em espaços não-escolares, assim como investigar, **pesquisar**, refletir, gerar conhecimento e gerir variáveis relacionadas à atividade docente e atividade de gestão educacional. (PPPC/PP, UNESP, 2015, p. 13, grifo nosso).

A **iniciação à pesquisa no curso de graduação** é concebida como um exercício fundamental para encontrar possibilidades de atuação no sistema educacional (UNESP/SJRP, PPPC, 2001, p. 14, grifo nosso).

O que fica evidente nos trechos acima destacados é a tentativa das IES de minimizar o hiato entre a universidade e o mundo laboral, em outros termos, a formação inicial do profissional de educação para a atuação nos espaços que compreendem a formação em Pedagogia. Sem sombra de dúvidas que a pesquisa oportuniza o contato do estudante com os campos de atuação profissional. Mas, reduzir a pesquisa ao conhecimento dessas possibilidades de campo de trabalho é pouco no que tange aos benefícios que a pesquisa oferece para a construção da identidade do professor e do pedagogo.

Zeichner (1998) lista alguns pressupostos que alicerçam essa linha que separa o professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. Dentre estas razões são colocadas: a relação produção de conhecimento e gênero; a forma como o contexto escolar e os professores são colocados, em sua maioria, de forma negativa nas produções acadêmicas; e, a relação entre objeto de pesquisa e *status* social.

Permito-me trazer para este diálogo também Santos (2009, p.13) quando defende um "paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente." Ou seja, é o que Zeichner tenta dizer "[...] usar essas pesquisas para favorecer a realização de objetivos educacionais numa

sociedade democrática." (p. 229). É superar essa rivalidade de *status* que parte da pergunta de onde fala seu objeto de pesquisa? E ampliar o olhar para compreender e refazer a pergunta no seguinte sentido qual a relevância e significado deste objeto de pesquisa para os problemas educacionais da realidade brasileira? Ou ainda, como e o porquê os professores fazem o que fazem?

Ao lançar essas questões, estamos pensando em novos sentidos para a produção do conhecimento em educação a partir da práxis como aquela atividade transformadora. Essa práxis se expressa a partir de diferentes formas, são elas (VÁZQUEZ, 2001): produtiva; artística; experimental; e, política. Ao pensarmos na Pedagogia, como essas práxis se materializam na natureza do seu trabalho? A resposta é que a pedagogia enquanto ciência da educação se faz nestas diferentes manifestações da práxis, elencadas pelo autor. E, é nesse contexto que findamos - neste texto, para o objetivo que se propôs, logo, isso nos impede de afirmar o esgotamento dos temas apresentados - nossas reflexões retomando a ideia inicial sobre a importância da pesquisa na formação dos professores e profissionais da educação para ler criticamente o seu contexto de trabalho, compreender a intencionalidade do seu fazer pedagógico e, como as teorias ressignificam suas práticas no sentido de atingir o objetivo da formação emancipatória e transformadora. Dessa forma, ampliamos a relação entre pesquisa e identidade docente ao pensar na pesquisa como ferramenta indispensável para a prática intencional, crítica e sistematizada que qualifica a prática do professor.

2.5.6 A pesquisa e a extensão

Como apresentado anteriormente, a pesquisa, dentre outros objetivos, persegue a visibilidade nacional e internacional a partir da quantidade de publicações. A extensão, na visão das IES, tem sido um campo importante para a concretização desse objetivo de colocar em posição de excelência as IES pela sua quantidade de publicações. A IES tem recorrido às atividades extensionistas para divulgar suas produções, é o que se ocupa a discussão desse item.

Outra perspectiva revelada pela análise documental é a relação próxima entre a pesquisa e a extensão que pode estar associada à correlação entre teoria e prática. Assim como a pesquisa e a formação de professores é uma possibilidade de aproximação entre Universidade e sociedade, a partir da atitude investigativa, curiosa, a extensão pode, nesse contexto, promover a interação entre a universidade pública brasileira e o outros setores e movimentos da sociedade.

Severino (2009, p. 262) potencializa a importância da extensão na formação inicial, colocando-a como uma formação pedagógica permeada pelo compromisso político:

a extensão tem grande alcance pedagógico, levando o jovem estudante a vivenciar sua realidade social. É por meio dela que o sujeito/aprendiz irá formando sua nova consciência social. A extensão cria então um espaço de formação pedagógica, numa dimensão própria e insubstituível.

Essa vivência proporcionada ao jovem estudante é relatada nos documentos da seguinte maneira:

O investimento no financiamento de atividades de pesquisa e extensão para alunos tem produzido resultados concretos, que podem ser verificados no Congresso de Iniciação Científica da UNESP, promovido anualmente. Merecem ser apontadas aqui atividades científico-culturais realizadas anualmente que já se tornaram tradicionais no Curso de Pedagogia, tais como a Semana da Pedagogia, a Jornada de Educação e Saúde, o Encontro de Educação Especial, **contando com a participação do corpo discente, inclusive na organização**. São oportunidades ricas para o contato com diferentes perspectivas de análise, oficinas, workshops e devidamente valorizadas na atual organização curricular (PPPC, UNESP/ARARAQUARA, 2011, p. 25).

A definição de extensão universitária apresentada pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) reafirmação a ideia de práxis colocada pelas atividades extensionistas quando define esta como: “[...] um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (2012, p. 15).”

Dentre as diretrizes previstas para as ações extensionistas, está a interação dialógica, como aquela que prevê um movimento cíclico entre universitários e não-universitários. Esse entendimento acerca da aproximação entre pesquisa e extensão tem sido considerado nos discursos das IES analisadas, mas de maneira explícita quando apresentam suas concepções de extensão nos projetos desenvolvidos, a saber:

Este programa [Extensão e sociedade] tem múltiplos objetivos que se destacam pela ênfase no fortalecimento e na ampliação das parcerias com os vários segmentos da sociedade, com vistas **a levar de dentro para fora os conhecimentos e as produções acadêmicas desenvolvidas na universidade e trazer de fora para dentro as demandas da sociedade para soluções de problemas regionais, nacionais e globais** (PDI, UNICAMP, 2016 – 2020, p. 42, grifo nosso).

Desenvolver programas de extensão, abertos à participação da população, **com o ativo envolvimento dos alunos**, visando à difusão dos resultados da pesquisa científica gerada no curso (PPPC/RP, USP, 2013, p. 16, grifo nosso).

Porém, o movimento de produção de conhecimento acontece, a partir da citação acima, apenas da Universidade para a sociedade quando diz “[...] a levar de dentro para fora os conhecimentos e as produções acadêmicas desenvolvidas”, já o movimento da sociedade para a universidade é só no sentido de trazer as demandas e necessidades para pensar em soluções. Dessa forma, instiga-nos a pensar: ainda que a produção de ciências motivada por demandas reais, a partir do contato com a comunidade externa, permita ressignificar as produções acadêmicas, de que maneira esse movimento também altera significativamente a organização curricular do curso, no sentido de repensar práticas, conteúdos? É motivada por essa e outras questões que o presente estudo busca compreender de que maneira o ensino, a pesquisa e a extensão compõem o curso de Pedagogia. Em outros termos, de que maneira o curso em questão tem considerado a efetiva relação recíproca do acadêmico com a comunidade?

Ainda é recorrente a percepção, por parte das IES, da extensão como espaço privilegiado para intervenções e não como espaços de interações. Por isso, é conhecida como a terceira função da Universidade. Ora, se essas atividades são pronunciadas pela Constituição Federal (1998) como indissociáveis, logo, não cabe hierarquia entre elas. O aprofundamento dessa discussão será realizado no item a seguir, com a discussão da extensão como um elemento que compõe o princípio indissociável entre ensino, pesquisa e extensão.

2.6 Extensão

As produções que abordam sobre a extensão apontam que a atividade é pensada e praticada como a “terceira atividade” da associação entre ensino e pesquisa. Mas, a ideia em discuti-la está vinculada a ordem colocada pelo princípio constitucional, objeto dessa pesquisa. Ou seja, o critério é conceitual e não de hierarquização entre as funções inerentes à Universidade.

Como dito anteriormente, os múltiplos conceitos de extensão têm sido justificados pelo movimento e dinâmica das mudanças vivenciadas pela Universidade. Partindo desse contexto,

do ponto de vista governamental, situam-se basicamente duas concepções de Extensão. Uma, como prestação de serviço de cunho assistencialista, para os setores excluídos, especialmente nas áreas de saúde e educação. E, nesse sentido, a Universidade estaria utilizando seus docentes e especialmente seus discentes para substituir funções do Estado. O outro conceito situa também a Extensão como prestação de serviços a uma clientela que por eles pode pagar, incentivando com isso, a geração de recursos para a manutenção das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, em especial em setores de que o governo se vem progressivamente afastando.

Nesse sentido é bom lembrar que nem todas as áreas do conhecimento produzem serviços que podem ser vendidos (NOGUEIRA, 1998, p. 73).

Diante da última afirmação é que este item da pesquisa busca traçar seu objetivo: compreender conceitualmente a extensão para, posteriormente, compreendê-la de maneira indissociável com o ensino e a pesquisa. Ou seja, qual serviço a educação tem produzido via extensão universitária? O que os cursos de Pedagogia têm oferecido em seus projetos extensionistas?

Tendo em vista que a extensão compõe uma das categorias analíticas da pesquisa, a análise do *corpus* e o movimento do objeto permitiram a construção de subcategorias que emergiram dessa análise mais cuidadosa dos documentos, sendo elas: concepção de extensão; extensão e serviço; extensão e visibilidade acadêmica; extensão e cidadania.

2.6.1 Concepções de extensão

Dentre as funções que compõem o tripé que diferencia a Universidade das demais Instituições de Ensino Superior, está a extensão. Há várias ideias, concepções sobre o conceito e o lugar da extensão na IES, as mais comuns são: assistencialismo, mercantilismo e, parcela pequena, ação emancipatória.

A extensão como assistencialismo pressupõe que não há relação dialógica entre universidade e sociedade porque a troca – que aproxima estas duas esferas – é de dentro para fora. Ou seja, uma via de mão única, da Universidade para a sociedade. A segunda tendência compreende a extensão como prestação de serviço à sociedade, no sentido de oferecer algo àqueles que não fazem parte da universidade. Por fim, a ideia de extensão como ação emancipatória com vistas a atender ao compromisso social da Universidade. Isto é, a extensão como um lugar privilegiado para o exercício da cidadania participativa.

A história das Universidades brasileiras nos ajuda a compreender o percurso da extensão bem como os motivos que contribuíram para a construção das concepções acerca dessa atividade na Universidade. Pois, o processo de construção das bases extensionistas é marcado por fatores sociais e políticos intrínsecos às Reformas Educacionais e à configuração do Ensino Superior. Considerando o exposto, o objetivo desse item é compreender o percurso histórico da extensão no Brasil e contemplar uma discussão conceitual acerca do termo extensão bem como suas implicações nas proposições das finalidades da Universidade.

Tal como citado em passagens anteriores desta pesquisa, a USP (1911) é considerada pioneira nas atividades extensionistas, com um caráter de assistencialismo quando seu objetivo era oferecer o conhecimento científico à sociedade que não compunha a academia.

Cunha, L. nos relata que:

a existência da Universidade Popular coloca a Universidade de São Paulo como a primeira instituição de ensino superior no Brasil a desenvolver atividades de extensão. Sem constituir uma unidade com corpos docente e discente próprios, ela promovia conferências semanais (provavelmente nas noites de segunda-feira), gratuitas, abertas a quem quisesse. Os cursos eram sobre os mais variados assuntos, mas em hipótese alguma, seria permitida a ‘propaganda política, religiosa, comercial ou polêmica de caráter pessoal’. De dezembro de 1914 a junho de 1917 foram proferidas 107 lições públicas [...] (1986, p. 204).

A primeira referência legal à extensão é datada em 1931, com a criação do Estatuto das Universidades Brasileiras, com o Decreto nº 19.851, de 11 de abril do supracitado ano. Esse Estatuto compreendia a extensão como prolongamento “[...] em benefício coletivo, a atividade técnica e científica dos institutos universitários” (BRASIL, 1931). Neste, a concepção acerca desta atividade acadêmica está em: elevar o nível da cultura do povo e disseminar os conhecimentos universitários. Ou seja, a extensão vinculada à ideia de assistencialismo e reforçava, ao mesmo tempo, a elitização da universidade quando a massa só teria acesso aos conhecimentos universitários a partir, por exemplo, de ações extensionistas.

Na Lei de Diretrizes e Base (LDB), nº 9.394/61, o art. 69 apresenta a extensão como:

Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:[...]
c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos. (BRASIL, 1961)

A extensão, nesse contexto, aponta para um processo de seleção no que tange ao acesso aos conhecimentos produzidos pela acadêmica científica, reduzindo, dessa maneira, as atividades extensionistas a uma clientela já ligada às Universidades e, subentendido, aos portadores de diplomas universitários. Tal concepção de extensão – assistencialista - é problematizada por Freire¹⁷ (1983, p. 22), ao dizer que “o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica desta

¹⁷ Freire, nessa obra, faz uma crítica ao extencionismo agrícola, criticando a extensão no sentido vertical que domestica e “coisifica” o homem ao compreender o saber do outro [camponês] superior àquele que receberá a extensão – este por ter um conhecimento inferior, no tocante a novas técnicas e procedimentos agrícolas.

relação.” O autor, a partir do estudo da sintaxe e gnosiológico da palavra “extensão” afirma que o termo

indica a ação de estender e de estender em sua regência sintática de verbo transitivo relativo, de dupla complementação –: estender algo a. Nesta acepção, quem estende, estende alguma coisa (objeto direto da ação verbal) *a* ou *até* alguém – (objeto indireto da ação verbal) – aquele que recebe o conteúdo do objeto da ação verbal. (p. 11, 1969).

O autor chama a atenção para a conotação que é dada as atividades de extensão. Pois, de acordo com o autor, “na medida em que, no termo extensão, está implícita a ação de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém, ressalta, nele, uma conotação indiscutivelmente mecanicista (1969, p. 15).”

De acordo com a Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU), a extensão universitária é um “processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012, p. 16).” Portanto, pressupõe a extensão, a partir das contribuições freiriano, como processo de comunicação, interação *com*. “Desta forma, na comunicação, não há sujeitos passivos. Os sujeitos co-intencionados ao objeto de seu pensar se comunicam seu conteúdo (FREIRE, 1983, p.45).”

A extensão universitária, nessa concepção freiriana, potencializa a interpretação das demandas apresentadas pela sociedade no diálogo entre os diferentes conhecimentos, além do científico. Ademais, as ações extensionistas universitárias contribuem para o cumprimento dos objetivos da Constituição Federal (1988) e, conseqüentemente, a função social da Universidade:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
II - garantir o desenvolvimento nacional;
III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

É nessa direção que este trabalho buscará compreender a extensão – colocada ao lado do ensino e da pesquisa – nos PDI e PPPC de Pedagogia das Universidades Estaduais paulistas. Cabe adiantar que a análise desses documentos permite compreender as seguintes relações quando se pensa em extensão universitária como: serviço, visibilidade e cidadania.

2.6.2 Extensão e serviço

Como salientado anteriormente, historicamente as atividades extensionistas foram marcadas, portanto, criticadas, por seu caráter assistencialista. Somado a esse cenário, a extensão também esteve, por muito tempo, associada à ideia de fonte de renda para a produção de pesquisa ao prestar serviços remunerados à sociedade, ocupando-se, dessa maneira, de obrigações que pertencem ao Estado. Essa acepção ainda é recorrente nas universidades públicas, possibilitando questionar a ausência de reflexão das IES acerca do seu papel social que pode encontrar na extensão lugar propício para o cumprimento de suas funções sociais.

É importante reforçar que as ações extensionistas podem relacionar-se com a ideia de serviço, mas com centralidade nas questões sociais e o seu compromisso com a classes populares (GADOTTI, 2017). Porém, considerando os itens anteriores que buscaram ilustrar a partir dos excertos dos documentos analisados, especialmente o PDI, que a extensão universitária tem ancorado seus objetivos na prestação de serviço com fins econômicos, de caráter mercantil.

Apresentada a concepção de extensão nesta pesquisa, nesse momento, a retomada dos documentos analisados torna-se fundamental para explicitar, dentre as categorias apresentadas, a concepção da relação entre extensão e serviço nas IES públicas do Estado de São Paulo.

Para Freire (1969) a extensão é muito mais do que um movimento de dentro para fora, mas de fora para dentro quando a Universidade se permite ressignificar seus conhecimentos e funções a partir da realidade e que permite, dessa maneira, (re)construir seu Projeto Político-Pedagógico enquanto documento que identifica a IES, que expressa a participação da comunidade. Essa compreensão da extensão universitária é apresentada pela Unicamp – IES que compõe o campo dessa pesquisa – ao afirmar, em seu PDI, seu plano estratégico para extensão: “[...] levar de dentro para fora os conhecimentos e as produções acadêmicas desenvolvidas na universidade e trazer de fora para dentro as demandas da sociedade para soluções de problemas regionais, nacionais e globais.”

A ocorrência da extensão como prestação de serviço no curso de Pedagogia aponta para essa concepção freiriana de extensão atrelado ao processo de transformação social, nesse caso, da escola pública. Tal confirmação é possível a partir da seleção dos trechos a seguir:

Para viabilizar as práticas de ensino e as educacionais e responder às expectativas das redes públicas de ensino – interesse prioritário da FEUSP - tem-se buscado estabelecer **convênios com as redes de ensino e as escolas, procurando-se assim abrir um campo para práticas inovadoras de prestação de serviço, aprendizagem,**

pesquisa, extensão e cooperação entre a universidade, as redes públicas e demais instituições de caráter educativo (PPPC/USP, p. 20, grifo nosso).

Dando continuidade a seu programa para a melhoria de qualidade do ensino público, a FEUSP implantou, a partir do 1º semestre de 1991, uma nova modalidade de **serviços de extensão aos profissionais da rede pública de ensino**, mediante sua aceitação como “estudantes especiais”, em disciplinas dos cursos de Pedagogia e Licenciatura (PPPC/USP, p. 53, grifo nosso).

Oferecer cursinhos pré-vestibulares a estudantes do ensino médio egressos de **escolas públicas** (PDI, UNESP, 2010-2018, grifo nosso).

É possível afirmar, a partir dos excertos acima, que o compromisso social da Universidade tem sido representado nas ações extensionistas ao dialogar com a realidade da escola pública para pensar em projetos e convênios que possibilitem problematizar, consequentemente, a melhoria de qualidade do ensino público. Sobre esse último objetivo da extensão, o PPPC da USP apresenta, dentre suas atividades extensionistas, a oferta de cursos de formação continuada aos profissionais da educação que exercem sua profissão na rede pública de ensino. Isso também revela mais um espaço que o curso de Pedagogia encontrou para resistir às pressões e princípios neoliberais que têm ocupado a gestão e ações da Universidade brasileira. Ainda que o projeto avenge nos rumos para a extensão, ela persiste em apresentar-se como espaço para o desenvolvimento da competência profissional oferecido pela Universidade.

Considerando essa constatação - a relação entre extensão e serviço no curso de Pedagogia – permite também anunciar a próxima concepção de atividade extensionista apresentada nos documentos institucionais-didáticos das IES aqui estudadas. Os documentos compreendem a extensão como via de possibilidade para expandir as funções, produções e funções da Universidade pública.

2.6.3 Extensão e visibilidade acadêmica

Considerando que o papel que a extensão tem assumindo no curso de Pedagogia das três IES do Estado de São Paulo como uma atividade que aproxima a universidade e o seu compromisso social com a comunidade, esse entendimento também é recorrente ao compreender as atividades extensionistas como via de que possibilita instrumentalizar o cidadão a exercer sua democracia.

Freire (1983) ao criticar o equívoco gnosiológico do termo extensão coloca a extensão como comunicação, contrapondo a ideia de estender algo a alguém – que é passivo – e, esse alguém, é desprovido do conhecimento científico, validado. Nesse sentido, o autor explica essa concepção de extensão é verdadeiramente educativa quando encontra sentido no conceito de comunicação:

a comunicação verdadeira não nos parece estar na exclusiva transferência ou transmissão do conhecimento de um sujeito a outro, mas em sua coparticipação no ato de compreender a significação do significado. Esta é uma comunicação que se faz criticamente. (p. 47)

Inspiradas nas contribuições freirianas, a ideia de “coparticipação” na acepção da extensão universitária justifica a presença da relação entre extensão e visibilidade. Essa relação implica compreender uma das funções da Universidade em contribuir para o desenvolvimento social e dos sujeitos. Para isso, os projetos precisam ser acessíveis, divulgados para que haja a participação da população na elaboração, planejamento e avaliação dos projetos extensionistas.

Em contrapartida, a concepção de extensão nas IES pesquisadas ainda estão ancoradas na extensão como espaço para difundir as pesquisas e os resultados do conhecimento universitário à população, como é possível analisar nos trechos abaixo:

Desenvolver programas de extensão, abertos à participação da população, com o ativo envolvimento dos alunos, visando **à difusão dos resultados da pesquisa** científica gerada no curso (PPPC, USP/RP, 2013, p. 16, grifo nosso).

Aperfeiçoar o registro e a avaliação do **impacto social** dos projetos de extensão universitária (PDI, UNESP, 2010-2018, grifo nosso).

Publicar a Revista de Extensão Universitária da Unesp (PDI, UNESP, 2010-2018, grifo nosso).

No Brasil há, aparentemente, poucos indicadores que avaliam as múltiplas formas de extensão universitária e seus impactos. Aqueles indicadores que se vinculam mais fortemente às formas de **divulgação da pesquisa** estão bem estabelecidos (PDI, UNICAMP, 2016-2020, p. 42, grifo nosso).

Verifica-se que os termos em destaque permitem afirmar que as ações extensionistas nessas IES contribuem para reforçar a ideia de validação do conhecimento, autêntico pois, os termos “difusão”, “publicar” e “divulgação” implicam a existência de sujeitos receptores de conhecimentos produzidos por outrem que não dialoga com a comunidade que esse conhecimento científico foi disseminado. Freire (1983, p. 15) reforça que “educar e educar-se,

na prática da liberdade, não é estender algo desde a ‘sede do saber’, até a ‘sede da ignorância’ para ‘salvar’, com este saber, os que habitam nesta.”

Essa afirmação do autor perpassa ainda pela idealização de pesquisador já discutida anteriormente nesse trabalho ao discutir as diferentes compreensões da pesquisa no curso de Pedagogia.

Desta forma, a questão da visibilidade da pesquisa mediada pela extensão está em reforçar o abismo entre o conhecimento científico e os outros tipos de conhecimento, além de demarcar os espaços para a produção do conhecimento científico, validado. Quando as IES discutem a questão do “impacto”, no contexto analisado, permite inferir que esse objetivo é alimentado pelos processos avaliativos da Educação Superior que, a partir de *rankings* colocam as IES em situações de destaque, sendo que o objetivo maior deveria estar na avaliação processual dessas ações que competem à Universidade.

Em contrapartida, os documentos dessas IES anunciam ações que permitem a relação entre extensão e cidadania que extrapolam a questão da transmissão de conteúdos/conhecimentos produzidos na academia, que será aprofundado no item seguinte.

2.6.4 Extensão e cidadania

Para discutir esse item, busco as contribuições de Sousa Santos (2011) ao sistematizar as crises da Universidade no século XXI propondo pensar a transição do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário. Para o autor,

o conhecimento pluriversitário [...] é um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimentos, o que o torna inteiramente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquicas (p. 42).

A partir dessa proposta, o papel da Universidade com relação à sociedade altera-se para compreender que a sociedade está presente nas pesquisas, ultrapassando a ideia que a sociedade, no conhecimento universitário, era apenas um espaço de aplicação dos resultados das pesquisas bem como seus (novos) conhecimentos. Nessa mesma direção, Sousa Santos (2011) acrescenta: “o conhecimento pluriversitário substitui a unilateralidade pela interatividade” (p. 44). É o que defende também Paulo Freire (1983) ao conceber a extensão como comunicação e interação.

É nesse movimento interativo entre Universidade e sociedade que os documentos expressam seu compromisso social:

Integrar jovens, adultos e idosos com vulnerabilidade social e/ou econômica à Universidade para participar de atividades que promovam a autonomia e cidadania.

Estratégias:

- Oferecer cursinhos pré-vestibulares a estudantes do ensino médio egressos de escolas públicas
- Proporcionar a integração social de cidadãos da terceira idade com a manutenção das atividades da UNATI
- Proporcionar a inserção e integração social de jovens e adultos por meio da alfabetização e letramento
- Proporcionar a integração e a defesa da cidadania da população afrodescendente (PDI, UNESP, 2010 - 2018)

Os trechos acima permitem compreender que a Universidade vive seus dilemas, desafios entre os objetivos sociais e mercantis. Nos documentos analisados nesse item reforça a presença dessas contradições quando que a extensão ainda tenta buscar espaços para as questões problematizadoras e emancipatórias (GADOTTI, 2017) - mesmo apresentando em alguns momentos, como discutido no item anterior sobre a relação da extensão com a visibilidade de produção acadêmica da Universidade, sua concepção mercantil.

As ações afirmativas apresentadas pelas IES em questão apontam caminhos para a (re)construção da educação como um direito e não como privilégio quando constroem projetos que problematizam questões de desigualdades, exclusão, direitos humanos e o acesso ao Ensino Superior. Essas ações extensionistas apresentam vias possíveis para (re)construir a democracia que, atualmente, tem sido pressionada, aprisionada e desqualificada por projetos elitistas e excludentes. Essas ações estão em consonância com o que é apresentado no Forproex (2012):

a Universidade não pode substituir as responsabilidades do Estado na garantia dos direitos de cidadania ou na provisão de bens públicos, mas, sim, somar-se aos seus esforços e subsidiá-lo, de forma crítica e autônoma, no desempenho dessas atribuições (p.25).

A citação acima convida a discutir o papel do Estado enquanto promotor (e não regulador) do direito à educação. Dessa forma, outro fator que esses conteúdos revelam está na compreensão da importância da escolarização como instrumento de participação social e exercício da cidadania, por exemplo, entender a alfabetização e letramento como possibilidade de inserção e integração social do sujeito (PDI, UNESP, 2010-2018).

Diante do exposto, a extensão busca (re)posicionar a Universidade na sociedade como aquela instituição pública que interage com as diferentes esferas sociais a fim de (re)significar o conhecimento produzido na Universidade, tanto para os protagonistas que compõem o processo educativo quanto para aqueles que se beneficiam dessa produção pluriversitária, em situações concretas.

No mais, fica evidente, especialmente quando o assunto é extensão, a preocupação das IES com a qualidade da educação pública brasileira. Isso expressa que o curso de Pedagogia tem buscado firmar, a partir das atividades extensionistas, seu compromisso com a formação dos professores e pedagogos que ocupam, em sua maioria, os cargos nas escolas públicas brasileira.

CAPÍTULO 3. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e o curso de pedagogia das IES públicas paulistas

Este último capítulo pretende resgatar o conceito subjacente à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que define identidade à Universidade. Como já discutido e aprofundado anteriormente nessa pesquisa, a ideia de indissociável compreende a existência (de), para que a articulação – neste caso, entre ensino, pesquisa e extensão - aconteça. Assim sendo, após compreendermos a natureza de cada uma dessas funções da Universidade e os elementos que as aproximam, o presente capítulo irá, a partir da análise documental e a dinamicidade do objeto pesquisado, compreender como o princípio constitucional é concebido pelas IES públicas estaduais paulistas.

A partir dessa análise, observa-se que para além de um preceito constitucional, a compreensão do princípio que aproxima essas três funções na Universidade perpassa por uma reflexão sobre organização do trabalho pedagógico, a formação e identidade do pedagogo bem como relacionada às funções e à razão de ser dessas Instituições de Educação Superior estaduais paulistas – temas esses que serão aprofundados neste capítulo.

Destarte, o percurso investigativo permitiu entender que a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão possibilitou a construção das seguintes categorias empíricas: formação e identidade do pedagogo; compromisso com a educação pública; função e identidade da Universidade; como caminhos de difusão de conhecimento, de cultura ou prestação de serviço; e, organização curricular. Tais categorias permitem compreender como o curso de Pedagogia dessas IES contribuem, a partir dos elementos apresentados em seus documentos pedagógico-institucionais, para a indissociabilidade entre as três finalidades da Universidade com vistas a cumprir com o seu compromisso social.

3.1 Ensino, pesquisa e extensão como identidade da universidade

A diferenciação das instituições de ensino superior, a partir da sua natureza organizacional, em universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores, como prevê o Decreto n.2306/97, que classifica as IES em: públicas e privadas (com ou sem fins lucrativos).

Ainda sobre a identidade da Universidade, Chauí afirma:

A Universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela (2003, p. 5).

Os atributos conferidos a ela – instituição, ação, prática - permitem confirmar, a partir dos estudos e análises realizadas no presente trabalho, a ideia da tríade como um caminho que possibilita a Universidade pública a afirmação de suas funções e compromissos com a sociedade. Souza (2000, p. 119) argumenta que a Universidade

[...] sempre esteve comprometida socialmente com alguém. Na medida em que entendemos que a Universidade é uma instituição social, torna-se ilógico tentar tratá-la de forma dicotômica, como se Universidade e Sociedade fossem entidades autônomas. O contexto socioeconômico, político e cultural que circunscreve a academia também a perpassa, portanto, Universidade e Sociedade evoluem, conjuntamente, em relações recíprocas e de maneira dialética.

Ao retomarmos as discussões apresentadas no capítulo II sobre as categorias empíricas, ensino-pesquisa-extensão, é possível observar que ela, enquanto uma instituição social, exprime as demandas dessa sociedade, acompanha as transformações econômicas, sociais, culturais e políticas – ainda que haja divergência de ideias, opiniões e projetos entre a sociedade e a IES. Isso justifica, por exemplo, ao longo da sua história, as várias faces da Universidade que, no seu diálogo com as outras esferas sociais, imprimem nela as finalidades da Educação Superior.

Diante do exposto, isso significa dizer que a Universidade “[...] tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa” (CHAUÍ, 2003, p. 03). Em outras palavras, a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão possibilita essa instituição social reafirmar sua identidade enquanto uma prática social. Para tanto, seu papel social perpassa pelo fomento de ações educativas que preveem a construção de uma cidadania que objetiva a transformação social e a conquista dos direitos individuais e coletivos.

No que diz respeito a essa acepção no curso de Pedagogia, o ensino – considerando os achados apresentados no capítulo II dessa pesquisa – ao apresentar-se como formação profissional e continuada, eixo formativo e compromisso político na formação dos pedagogos já exprime um dos compromissos sociais da Universidade com a formação de recursos humanos qualificados. Sobre a pesquisa, a análise de conteúdos aponta como àquela que, articulada com o ensino, possibilita a formação de professores que ultrapassa o desenvolvimento de técnicas, com vistas à produção e disseminação do conhecimento que contribua para uma práxis reflexiva, nesse sentido, oferecer um sentido novo à prática pedagógica. E a extensão que

propõe o movimento entre as funções anteriores ao buscar a concretização da ideia de Universidade enquanto instituição social, ou seja, parte dessa sociedade. E, ao mesmo tempo, conceber a sociedade como produtora de conhecimento.

Essas três finalidades que definem o ser da Universidade, ainda que coexiste no mesmo espaço, precisam ser indissociáveis para que, de fato, a Universidade possa ser reconhecida como tal.

Tais considerações sobre a identidade da Universidade enquanto uma instituição social, via preceito constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o *corpus documental* expressa as seguintes ideias:

I – promoção e desenvolvimento de todas as formas de conhecimento, por meio do **ensino e da pesquisa**;

II – Formação pelo ensino em nível superior de pessoas capacitadas ao exercício da investigação e do magistério em todas as áreas do conhecimento, bem como à qualificação para as atividades profissionais;

III – oferta à sociedade de serviços de **extensão** e de curadorias indissociáveis das atividades de ensino e de pesquisa (PDI, USP, 2012-2017, p. 19, grifo nosso).

Criar e disseminar o conhecimento científico, tecnológico, cultural e artístico em todos os campos do saber por meio **do ensino, da pesquisa e da extensão**. Formar profissionais capazes de inovar e buscar soluções aos desafios da sociedade contemporânea com vistas ao exercício pleno da cidadania (PDI, UNICAMP, 2016 – 2020, p. 15, grifo nosso).

Exercer sua **função social** por meio do **ensino, da pesquisa e da extensão universitária**, com espírito crítico e livre, orientados por princípios éticos e humanísticos. Promover a formação profissional compromissada com a qualidade de vida, a inovação tecnológica, a sociedade sustentável, a equidade social, os direitos humanos e a participação democrática. Gerar, difundir e fomentar o conhecimento, contribuindo para a superação de desigualdades e para o exercício pleno da cidadania. (PDI, UNESP, 2010-2018, p. 12, grifo nosso).

Ainda que os documentos expressem a importância da indissociabilidade entre as três funções supracitadas, é possível observar que faltam práticas efetivas, concretas que justificam a existência articulada dessas três atividades e que apresentam impactos concretos acerca dessa relação. Os elementos que nos ajudam a compreender essa afirmação estão em: a natureza do documento e análise das subcategorias analíticas desse trabalho.

Sobre o primeiro ponto, é sabido que o PDI – fonte dos trechos acima destacados – é um documento institucional que identifica a universidade em sua totalidade. Pesquisas que discutem esse princípio constitucional, dentre elas Cunha, M. (2012), afirmam que não há uma clara compreensão do mesmo. Isso é decorrente da naturalização conceitual nos espaços acadêmicos. É fato quando observamos nas análises apresentadas no capítulo anterior dessa monografia, que pouco se investiu nessas IES a discussão conceitual que compreende o termo

indissociável de maneira que ele conduzisse e estruturasse essa relação. Por isso, reafirmo que a natureza – PDI - do documento que exprimem a relação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão pode dialogar com o cenário apresentado da naturalização do aspecto conceitual do termo definido pela Lei Maior.

O segundo elemento que decorre dessa afirmação está nas subcategorias que emergem das categorias analíticas apresentadas inicialmente nessa pesquisa. A partir das categorias apresentadas e analisadas, é possível observar que os conteúdos dos documentos permitem a articulação entre, pelo menos, duas ações que compreendem o tripé da indissociabilidade. Em outros termos, uma vez que o princípio constitucional coloca que a indissociabilidade é entre as três funções: ensino, pesquisa e extensão, porém, o esforço de articular essas três ações foi da pesquisadora, motivada pelos objetivos do trabalho científico. Pois, partimos da ideia que essa integração é construída, não espontânea. Mas, não se revelam com clareza nos documentos analisados que, deveriam, dada a sua natureza, apresentar, com clareza, os caminhos, estratégias e recursos para propor a interação direta entre o tripé que caracteriza a essência da Universidade.

Dessa forma, é possível afirmar que o princípio constitucional aparece com clareza quando o documento apresenta a função da Universidade, como um discurso “politicamente correto” – expressão usual. Partindo da ideia de princípio como elemento estruturante, como aqueles que norteiam e fundamentam as ações da Universidade, eles deveriam também orientar a matriz operacional que compete à IES. Isto posto, observa-se um vácuo entre o discurso e os processos formativos de maneira a efetivar o preceito constitucional no curso de Pedagogia das Universidades públicas estaduais paulistas. Longe de afirmar a existência da neutralidade na construção e processo dos documentos pedagógico-institucionais, mas essa constatação pode estar atrelada, como já dito em diferentes passagens desse texto, às contradições que convive a Universidade, como instituição social. No mais, é notória a tendência de articular apenas duas ações em detrimento de outra de maneira, como serão discutidos nas próximas categorias analíticas desse capítulo.

3.2 Ensino, pesquisa e extensão como caminhos de difusão, disseminação e divulgação

A recorrência de alguns termos nos documentos analisados nesta pesquisa solicita uma reflexão conceitual para compreender a intencionalidade da sua presença quando da discussão sobre o preceito constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Dessa maneira, iniciaremos com os trechos que revelam tal ocorrência dos termos que serão aprofundados nesse item: difundir, disseminar e divulgar:

Difundir a ciência de diferentes modos: quantificar e qualificar os resultados (PDI, USP, 2012-2017, p. 22)

Gerar conhecimento em todos os campos do saber e **disseminá-los** através do ensino e de outras formas de divulgação, dentro de referenciais de excelência nos planos nacional e internacional, liderando a definição de agendas inovadoras que expressem compromissos com a sociedade. [...]É necessário viabilizar mecanismos de comunicação para divulgar junto à sociedade, em âmbito nacional e internacional, os resultados e conhecimentos gerados a partir das pesquisas desenvolvidas em todas as áreas. (PDI, UNICAMP, 2016-2020, p. 32)

Unicamp deve ampliar a participação dos seus membros (docentes e alunos) nas atividades de pesquisa, deve ampliar as formas de **divulgação** da pesquisa que aqui se desenvolve, aumentando o impacto das produções. A Universidade deve também desenvolver métricas adequadas para mensuração deste impacto (PDI, UNICAMP, 2016-2020, p. 34)

Tais termos se aproximam em termos linguísticos e de maneira implícita. O primeiro ponto está em compreender que difundir, disseminar e divulgar compõem o mesmo campo semântico. O segundo ponto está na compreensão implícita que esses termos carregam no contexto que compõe o campo de pesquisa desse trabalho: as IES públicas estaduais paulistas. É como ensina Bardin (2009): “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça (p. 44).”

Os termos aqui analisados, nesse momento, implicam a noção de passividade de quem recebe o que é divulgado, disseminado ou difundido. É, portanto, inferir como essas Universidades compreendem o ensino, a pesquisa e a extensão, nessa acepção, como atividades passivas para os universitários e, conseqüentemente, não-universitários. É, nas palavras de Freire (1983), “[...] é *mostrar*, sem *re-velar* ou *desvelar*, aos indivíduos, uma presença nova: a presença dos conteúdos estendidos (p. 17, grifo do autor).”

O capítulo anterior adiantou as bases para essas questões aqui apresentadas quando discuti as concepções de pesquisa no curso de Pedagogia como vitrine para os estudantes. A mesma lógica é aplicada para a extensão que é compreendida, nesse cenário de análise, como espaço próspero para a divulgação, disseminação e difusão dos conhecimentos universitários que a sociedade não tem acesso. Sobre o ensino, as subcategorias que emergiram das categorias empíricas revelam que o curso de Pedagogia ainda como um curso que se destina ao ensinamento de técnicas e metodologias de ensino permitem afirmar que também dialoga com essa ideia de passividade presente nas ações que qualificam o ser da Universidade.

Tais constatações reforçam a urgência de resgatar o conceito da indissociabilidade entre os elementos que compõem o tripé da Universidade como elemento estruturante do processo formativo. Pois, desta forma, é possível reconfigurar essas funções no sentido de compreendê-las como vias possíveis para formação do professor capaz de lidar com a pluralidade de conhecimento, de saber buscar, selecionar, pesquisar, interpretar e resolver problemas colocados pelo seu campo de atuação. Essas habilidades se aprendem a partir da vivência no processo formativo que colocam o discente em contato com situações reais que permitem, dessa forma, a construção da aprendizagem significativa necessária à atuação do professor de maneira autônoma e consciente.

Ademais, é reconhecer que uma Universidade enquanto instituição educativa é ancorada sobre os pilares do ensino, da pesquisa e da extensão que possibilitam, não só a divulgação, mas um processo de democratização e produção de conhecimento num movimento cíclico entre Universidade e sociedade.

É por isso que neste trabalho concordamos com a ideia colocada por Freire (1983) quando afirma que há antagonismo entre extensão e comunicação. Partindo dessa contribuição teórica e do objeto desta pesquisa, podemos dizer que os documentos analisados se aproximam da ideia de extensão criticada por Freire, como uma ação de transferência, doação – conotação essa expressa pelos termos utilizados nos documentos ao apresentarem suas ações extensionistas universitárias. Por isso, a emergência do termo comunicação, para pensar a extensão na IES, que exige uma postura curiosa do sujeito, em prol de uma ação transformadora. Diante dessa concepção, a tríade que identifica a Universidade clama por uma reflexão acerca de suas concepções pedagógicas, na qual a ideia da comunicação freiriana possa estar presente. “Desta forma, na comunicação, não há sujeitos passivos. Os sujeitos co-intencionados ao objeto de seu pensar *se comunicam* seu conteúdo (FREIRE, 1983, p. 45, grifo do autor).”

É a partir dessa perspectiva que a próxima categoria anuncia a discussão do preceito constitucional como alternativa para a reconfiguração da formação de professores que dialogue e ofereça as bases necessárias para o exercício da profissão com vista a uma formação emancipatória.

3.3 Ensino, pesquisa e extensão como eixo para a organização curricular

Como visto nos capítulos anteriores, a origem da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como um princípio obrigatório às universidades, decorre da necessidade de estreitar as relações entre a Universidade e a sociedade, sendo: o ensino responsável pela socialização, transmissão da produção de conhecimento construído historicamente, a pesquisa como meio para atender às demandas sociais e contribuir para o progresso da ciência e tecnologia e a extensão como uma função mediadora, aquela que se apresenta como elo articulador entre as duas funções anteriores.

Dessa perspectiva, os documentos analisados nesta pesquisa apontam que o princípio da indissociabilidade propõe (re)pensar uma nova organização curricular que que ultrapasse a ideia de instituição por excelência de produção de conhecimento científico, mas que busque aproximar-se das demandas sociais, por conseguinte, seja um conhecimento socialmente relevante.

Esse panorama demanda uma nova concepção de organização curricular, que, nas proposições de Sousa Santos (2011), se trata de um novo modelo emergencial, denominado por ele, de conhecimento pluriversitário que é contextual, transdisciplinar. É, pois, a partir dessas considerações que a análise do *corpus* documental expressa a tríade qualificadora das funções da universidade como um eixo para pensar a organização curricular dos cursos de Pedagogia, das IES estaduais paulistas.

A integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão nessas IES foi apresentadas da seguinte maneira:

Para viabilizar as práticas de ensino e as educacionais e responder às expectativas das redes públicas de ensino – interesse prioritário da FEUSP - tem-se buscado estabelecer convênios com as redes de ensino e as escolas, procurando-se assim abrir um campo para práticas inovadoras de prestação de serviço, aprendizagem, pesquisa, extensão e cooperação entre a universidade, as redes públicas e demais instituições de caráter educativo.

O esforço de flexibilização do currículo da Pedagogia busca:

- possível equilíbrio do currículo em torno de uma sólida formação básica;
- reflexão, busca e construção de um percurso inter e transdisciplinar.

Alterações provenientes do contexto social, econômico e cultural, ou especificamente educacional, ou mesmo de interesse dos alunos podem demandar novos conteúdos a serem introduzidos no conjunto das disciplinas optativas eletivas, sem prejuízo do núcleo essencial da estrutura curricular (PPPC/USP, p. 20 - 23).

Ensino, pesquisa e extensão: promove a interdisciplinaridade (PPPC/USP, 2012, p. 38).

Criar e disseminar o conhecimento científico, tecnológico, cultural e artístico em todos os campos do saber por meio do ensino, da pesquisa e da extensão (PDI/UNICAMP, 2016-2020, p.14).

Desenvolver mecanismos para viabilizar a integração das experiências internas e externas nas atividades do ensino, aprendizagem e da pesquisa (PDI/UNCAMP, 2016-2020, p. 41).

É notório nessas IES, em especial no curso de Pedagogia, que é o foco da nossa pesquisa, o compromisso com a educação pública. Partindo do pressuposto que a educação é uma atividade complexa, nesse sentido, a presença da inter/transdisciplinaridade torna-se fundamental para compreensão dos processos educativos. Isso, por conseguinte, sugere às IES repensar a organização curricular que dê conta de compreender os múltiplos fatores que inferem, por isso, precisam ser compreendidos nos currículos do curso de formação de professores. Do que foi visto, essa visão curricular coloca em xeque a organização curricular disciplinar que impede – ao fragmentar, compartimentar as disciplinas tratadas isoladamente – a compreensão da totalidade que compõe o fenômeno educativo. Pois, segundo Severino (2015, p. 43), “a educação é, na sua totalidade, prática interdisciplinar por ser mediação do todo da existência”

Haja visto que as IES em questão se comprometem com a educação de qualidade da escola pública, logo, ela precisa também inovar em suas práticas de ensino de maneira que os estudantes possam vivenciar, refletir sobre essas possibilidades no seu percurso formativo. É compreender que a interdisciplinaridade precisa ser ensinada e praticada.

Com efeito, “as fronteiras entre os componentes curriculares são técnicas, uma vez que os conteúdos mantêm entre si uma relação aberta (VEIGA, 2004, p. 67).” Fica evidente nessa afirmação que as disciplinas, nessa acepção, passam a ser um farol que conduz o processo, não descarta aqui a sua importância, mas elas são recolocadas no processo, preservando a sua essência, ao olhar para os problemas reais – nesse caso, educacionais, em sua totalidade, de maneira globalizante. São os temas-problemas que integram as disciplinas e, consequentemente, aproximam universidade e sociedade, permitindo assim que as três facetas da universidade – ensino, pesquisa e extensão – aconteçam de maneira indissociáveis.

Tal constatação coloca o desafio, nesse momento, para pensar de que maneira a tríade promove a interdisciplinaridade no currículo oficial do curso de Pedagogia. Ainda que a abordagem não foi explicitada em alguns documentos da IES, mas a forma de compreender formação de professores, na educação superior, permitem afirmar que essa abordagem está presente no currículo do Curso.

Para contribuir com essa discussão, recorreremos às considerações de Sousa Santos (2011) quando ele discute o conhecimento que a universidade tem produzido até o século atual e que, atualmente, para resgatar sua hegemonia, solicita um conhecimento pluriversitário. Esse tipo de conhecimento aproxima-se da abordagem transdisciplinar quando dialoga com todos os conhecimentos para “para viabilizar a integração das experiências internas e externas nas atividades do ensino, aprendizagem e da pesquisa” (PDI/UNCAMP, 2016-2020, p. 41). Nas palavras de Sousa Santos (2011, p. 44), “à medida que a ciência se insere na sociedade, esta insere-se na ciência”. É o que propõe, por exemplo, a USP ao colocar como objetivo para o Curso a aproximação entre universidade e sociedade, a partir do princípio indissociável tríplice que identifica as finalidades da Universidade.

Nessa via reflexiva, essa pesquisa coloca como desafio ao curso de Pedagogia romper com as fronteiras de ordem epistemológica de maneira que possa contribuir, nesse sentido, com a construção da identidade do pedagogo que transcende os espaços formais de educação. Nessa lógica, a interação entre as diferentes áreas do conhecimento pode promover uma aproximação entre os diferentes contextos de atuação do pedagogo, sejam eles formais e não-formais de educação. É nessa vertente que o próximo item irá conduzir a discussão da importância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como elemento estruturante do Curso de Pedagogia.

3.4 Ensino, pesquisa e extensão como formação e identidade do pedagogo

Pensar a identidade do pedagogo transversalizada pela pesquisa e extensão é apontar caminhos para refletir sobre a formação desse profissional da educação para além da docência – discussão essa aprofundada no capítulo II desta monografia. Porém, essa ideia de reduzir a formação do pedagogo à docência é reforçada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Pedagogia, em Licenciatura, documento este supracitado nos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia das IES contempladas nessa pesquisa. A Resolução do CNE n.º 1 de 15 de maio de 2006, estabelece que a docência é a base do curso de Pedagogia, ainda que sua atuação desse docente extrapole tal atividade. Para Franco (2008),

a medida que a pedagogia foi sendo vista como organizadora do fazer docente, dos manuais, dos planos articulados, feitos com uma intencionalidade não explícita, ela foi se distanciando de sua identidade epistemológica, qual seja, de ser a articuladora do projeto de sociedade. Assim ela caminha perdendo seu sentido, sua identidade, sua razão de ser, a ponto de hoje vermos, na intenção das políticas públicas, um movimento articulado de anunciar sua quase desnecessidade social. (p. 72).

A reflexão acima incide pensar a potencialidade que o princípio constitucional pode atribuir para a (re)construção da identidade docente. Essa discussão está presente, com considerável frequência, nos documentos analisados quando reconhecem na pesquisa o eixo para a formação do professor e do pedagogo que transcende a pedagogia técnica, instrumental. Em outros termos, a pesquisa como “cientificizadora” da Pedagogia (FRANCO, LIBÂNEO, PIMENTA, 2007).

Em contrapartida, a extensão assume, no curso de Pedagogia, via de mão única ao oferecer à sociedade os conhecimentos produzidos pela Universidade em prol da formação continuada dos professores que atuam na escola pública.

Diante desse repertório, podemos afirmar que a extensão assumiria o papel de resgatar esse prestígio social do professor, apontado por Franco (2008), ao possibilitar a aproximação entre universidade e sociedade, reafirmando a importância dos professores bem como a sua contribuição para a formação da humanidade.

Ademais, discutir a identidade do pedagogo, em formação, pautada na associação entre ensino, pesquisa e extensão torna-se relevante uma vez que possibilita ao profissional da educação compreender a complexidade do fenômeno educativo que excede o âmbito escolar formal. Nessa perspectiva, a Pedagogia, como teoria e prática da educação, a partir do ensino, pesquisa e extensão, aponta caminhos que compreendem a relação entre a teoria e a prática, logo, a construção da identidade profissional pedagogo.

Segundo Libâneo (2001, p.11), o pedagogo

é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica.

E, pensar a identidade do pedagogo, perpassa pela ideia de processo de construção (PIMENTA, 1997) – que desde a sua criação, em 1939, ainda não foi possível definir tal identidade e, tampouco seu papel social.

Ao retomar as concepções que perpassam os documentos em tela, nota-se que o estágio assume, nesse sentido, o eixo, no curso de Pedagogia, articulador das funções da Universidade. “Nessa perspectiva, o estágio torna-se, simultaneamente, o lugar da construção da profissão, do profissionalismo e da profissionalização do professor como sujeito que tem o domínio da sua prática pedagógica e consciência de seu papel social (VEIGA, 2004, p. 112).” Diante desse ponto de vista, é possível afirmar que o estágio, como componente curricular obrigatório no

curso de Pedagogia, contribuiu também para a construção da identidade do pedagogo quando solicita uma nova estrutura curricular que abandone as práticas vigentes de caráter instrucionista.

3.5 Ensino, pesquisa e extensão como compromisso com a escola pública

Vários trechos dos documentos analisados acenam para o compromisso ético e político da universidade pública, em especial o curso de Pedagogia, com a qualidade da escola pública, para a construção de uma sociedade democrática mais justa e igualitária. Essa interlocução entre o campo da formação acadêmica e a campo profissional dos pedagogos é possível perceber nos seguintes fragmentos:

Tal compromisso prende-se à qualificação diferenciada que as universidades públicas podem fornecer a seus alunos, dada a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, à formação altamente qualificada de seu corpo docente, à participação em projetos de pesquisa e intervenção junto à **rede pública de ensino**, aos estudos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar e às diferentes possibilidades de formação extracurricular postas à disposição dos alunos (UNESP/ARARAQUARA, PPPC, 2011, p. 06)

O Núcleo de Ensino de Araraquara desenvolve pesquisas na e sobre a realidade escolar; realiza ações didático-pedagógicas com docentes da **rede pública de ensino** na perspectiva da educação continuada ou atendimento a grupos específicos de alunos e sistematiza os dados obtidos nas diferentes investigações para subsidiar novas propostas pedagógicas e constituir-se como referência para o sistema educacional. (UNESP/ARARAQUARA, PPPC, 2011, p. 24)

Sem dúvida, uma **educação de qualidade** requer, necessariamente, professores de qualidade. Assim, a formação de professores é, na atualidade, um dos principais – senão o principal – desafios da educação **pública brasileira**. (UNESP/PP, PPPC, 2015, p. 05)

Um indicativo que confirma a precariedade do ensino nessas instituições é a natureza das dificuldades, no exercício profissional, trazidas, ao IBILCE/UNESP, por um número cada vez mais crescente de professores da **Rede Oficial de Ensino** – os quais, na sua maioria, são formados nessas instituições. Existe, portanto, uma demanda pela formação de boa qualidade na região. Nossa instituição tem sido reconhecida pela comunidade como responsável por oferecer essa formação aos professores da Rede Oficial de Ensino Estadual e Municipal. Dados oficiais mostram que: 42,6% dos professores têm formação em Ensino Superior e a maioria, 57,4%, tem formação em Ensino Médio [...]. A abertura desse curso de Pedagogia é, nesse quadro, não só uma resposta da Universidade Pública à demanda pela formação dos profissionais da educação, mas uma obrigação dessa Universidade, posto que esse tipo de formação constitui uma de suas funções. (UNESP/SJRP, PPPC, 2015, p. 05)

O Projeto Pedagógico, desde a sua concepção, assumiu o compromisso com a expansão da educação básica no país, com a **escola pública**, com a formação de professores e gestores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e com a melhoria da qualidade da educação no país. (USP/RP, PPPC, 2014, p. 19)

Por meio dos estágios curriculares, dos projetos de pesquisa e de extensão e dos laboratórios, o curso vem apoiando a **escola pública** de Ribeirão Preto e região e seus professores na compreensão do cotidiano do trabalho docente, no desenvolvimento de práticas pedagógicas e na produção de conhecimento. Merecem destaque os grupos de estudos e pesquisas coordenados pelos docentes do curso que são abertos aos interessados internos e externos; o Cadep (Centro de Aprendizagem da Docência dos Egressos da Pedagogia), que é um espaço de formação inicial e continuada de professores. Docentes do curso de Pedagogia participam de diferentes Conselhos no município, dentre os quais do Conselho Municipal de Educação, contribuindo com a análise e a proposição de políticas públicas. (USP/RP, PPPC, 2014, p. 22)

Buscamos materializar, por meio da escolha de escolas públicas como espaço exclusivo para a realização dos estágios, o compromisso da universidade pública para com a sociedade, sobretudo porque ao formarmos profissionais para a educação básica visamos ao atendimento da demanda social por educação, **concentrada na escola pública** (USP/ RP, PPPC, 2014, p. 30)

O foco predominante dessas atividades de estágio se dá nas diversas instituições escolares e educacionais (**privilegiando-se a rede pública** ou instituições e programas de relevância para a escola pública) [...] (USP/SP, PPPC, 2014, p. 20)

Para viabilizar as práticas de ensino e as educacionais e responder às expectativas das **redes públicas de ensino** – interesse prioritário da FEUSP - tem-se buscado estabelecer convênios com as redes de ensino e as escolas, procurando-se assim abrir um campo para práticas inovadoras de prestação de serviço, aprendizagem, pesquisa, extensão e cooperação entre a universidade, as redes públicas e demais instituições de caráter educativo. (USP/SP, PPPC, 2014, p. 20)

Formação teórica sólida, interdisciplinar e articulada, permitindo a compreensão da educação em todas as suas dimensões, de modo a responder às exigências da realidade atual em relação à educação escolar e não escolar e também às necessidades e problemas sociais e às **demandas da escola pública**. (UNICAMP, PPPC, 2018, p. 25)

É evidente, partindo dos trechos acima apresentados, que a escola pública, nesses contextos, ocupa *lócus* de desenvolvimento das atividades do curso de Pedagogia, sejam elas pelo cumprimento do estágio obrigatório presente no curso, projetos e atividades de extensão bem como a problematização do ensino.

Tal constatação coloca a seguinte indagação: sendo a universidade guiada pelo seu compromisso social, estaria o tripé, que consolida os pilares das funções da Universidade, em consonância, de maneira indissociável, com esse compromisso com a educação básica pública? Isto é, estaria o ensino, a pesquisa e a extensão assumindo no Curso de Pedagogia, de fato, os problemas e demandas sociais com vistas à qualidade da educação básica pública? A resposta para tais questões estariam em considerar o ensino crítico, portanto, contextualizado, da realidade da educação pública brasileira. Nessa vertente, a pesquisa como vias de possibilidades para compreender a realidade educacional do país para transformá-la. Desta forma, a extensão assumindo o papel de emancipação que proporcione tal transformação social.

Ainda que os documentos expressem que o objetivo central que norteia as ações do curso de Pedagogia é a escola/educação pública, podemos observar que, esse objetivo é assumido, de maneira não indissociável, entre os três principais fins da Universidade, que são: ensino, pesquisa e extensão. Como já discutido, a história da Universidade é qualificada por uma pluralidade de influências no que diz respeito a sua constituição. As primeiras influências incumbiam a Universidade a formação profissional para o exercício de uma profissão. Nesse modelo, a pesquisa não encontra lugar no processo formativo. No modelo humboldtiano, a pesquisa é colocada, atrelada ao ensino, como função primordial da universidade. No modelo norte-americano, a ideia de Universidade como prestadora de serviço contribui para as várias facetas das atividades de extensão que compõem o cenário da universidade contemporânea.

O compromisso com a escola pública como missão das IES em pauta, a partir dos conteúdos apresentados em seus documentos pedagógicos-institucionais, é compreendido como aquele que coloca a Universidade como produtora, portanto, detentora do conhecimento necessário para a transformação do mundo. Isso é notório quando encontramos nos documentos os seguintes termos: “intervenção junto à rede pública de ensino”, “realiza ações didático-pedagógicas com docentes da rede pública de ensino”, compreendendo, nesse caso, a escola como espaço para a aplicação de conteúdos; “oferecer essa formação”, é estender, dar, de maneira passiva dos sujeitos que serão contemplados com essas ações; “abrir um campo para práticas inovadoras de prestação de serviço”. Tais termos confirmam, como já colocado anteriormente nessa pesquisa, as contradições que vive a universidade no que tange às suas funções e compromissos, resultante de políticas também contraditórias de desenvolvimento da Universidade. Em função disso, a dimensão utilitária, produtivista prevalece sobre a dimensão, de fato, social, comprometida com transformação da escola pública, no caso do curso de Pedagogia.

Essa relação, quase que mecânica, entre Universidade e sociedade, tem revelado também as (novas) concepções assumidas pela tríplice missão dessas Instituições. De acordo com Goergen (2006) que discute sobre o sentido do “compromisso social” da Universidade,

esse tipo de política que instrumentaliza a universidade, geralmente levada a cabo com a melhor das intenções, deseja dar conta do compromisso social da universidade privilegiando atividades de ensino e pesquisa que tenham aplicação direta prática ao contexto social, tendo em vista a superação das carências ali encontradas (p. 66).

Diante dos conteúdos analisados aqui bem como da afirmação anterior, colocam para a Universidade – e sociedade que também espera dela esse compromisso - o desafio de pensar o

sentido, contextualizado, do conceito de “responsabilidade social”. Goergen (2006) nos ajuda nesse caminho reflexivo de compreender as bases que constituem esse compromisso ao dizer que:

Compromisso social da universidade significa, também, o exercício da crítica, da oposição e da resistência. Compromisso social não pode ser interpretado somente sob o aspecto operacional sistêmico, mas deve ter em vista, também, o contexto social mais amplo que envolve tanto a instituição de uma sociedade mais justa e igualitária, quanto a realização integral do ser humano como indivíduo e cidadão (p. 68)

É aqui que reside uma das potencialidades do curso de Pedagogia ao almejar a formação de professores que possam exercitar a atitude investigativa para compreender a realidade, resistir às práticas excludentes e transformar a realidade a partir de uma prática intencional, contextualizada, problematizadora, portanto, emancipatória. Nessa direção, uma das IES que compõem o campo dessa investigação, apresenta como compromisso social do curso com a educação pública:

As práticas educativas, como relações sociais sofrem a intensa influência de mudanças na organização da sociedade, decorrentes da nova estratégia político-econômica chamada neoliberalismo. Com isso, urge compreender esse contexto, para empreender um processo de formação de profissionais da educação críticos, conscientes das **relações entre a sociedade e a escola**, bem como suas potencialidades de participação na transformação social, com vistas à superação do neoliberalismo e à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. (UNESP/BAURU, PPPC, 2014, p. 15)

O compromisso social, para essa IES, está em qualificar o processo formativo da estudante do Curso que irá contribuir, a partir de uma formação sólida, contribuir para as transformações sociais. Dessa análise decorrem também a aceção da tríplice missão da universidade como organização curricular, formação profissional e construção da identidade docente, temas já discutidos anteriormente.

Se, de um lado acreditamos que a Universidade não pode ficar alheia aos problemas reais da sociedade, de outro, ela deve se posicionar de maneira a não abrir mão de sua identidade crítica e compromisso social. Por isso, ela deve ousar pensar também caminhos utópicos (possíveis), para a construção de novos cenários. Dessa forma, ainda que a escola pública assuma nesses cursos o eixo articulador entre o ensino, a pesquisa e a extensão, cabe ressaltar que reduzimos, mais uma vez, a formação do pedagogo, à formação profissional aos espaços formais de educação.

Pensar, não numa relação dualista, a formação do pedagogo entre os espaços formais e não formais de educação¹⁸. Mas, pensar esses espaços de atuação profissional numa relação dialógica a fim de contribuir para a construção da identidade do pedagogo que perpassa pelo compromisso com uma educação social – elemento presente nesses dois espaços educativos. Dessa maneira, é ampliar o compromisso do curso de Pedagogia das Universidades públicas paulistas com a educação, no sentido amplo.

¹⁸ O elemento que difere esses dois espaços educativos está no sentido da intencionalidade que cada um carrega. A diferença entre essas educações, segundo Gohn (2014, p. 40), está: “a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – ocorrendo em espaços da família, bairro, rua, cidade, clube, espaços de lazer e entretenimento; nas igrejas; e até na escola entre os grupos de amigos; ou em espaços delimitados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia, sempre carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados. Poderá ter ou não intencionalidades (por exemplo, educar segundo os preceitos de uma dada religião é uma intencionalidade). A grande diferença da educação não formal para a informal é que na primeira há uma intencionalidade na ação: os indivíduos têm uma vontade, tomam uma decisão de realizá-la, e buscam os caminhos e procedimentos para tal. Poderá encontrá-los em meios coletivos ou individuais[...] Nossa concepção de educação não formal articula-se ao campo da educação cidadã – a qual no contexto escolar pressupõe a democratização da gestão e do acesso à escola, assim como a democratização do conhecimento. Na educação não formal, essa educação volta-se para a formação de cidadãos (as) livres, emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com o(s) outro (s).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão de um trabalho científico permite revisitar as intencionalidades iniciais que mobilizaram a construção da pesquisa e reconhecer que o sentido de realizar uma pesquisa está na possibilidade formativa que essa atividade implica para um professor-pesquisador. Digo isso porque a práxis reflexiva possibilita, via pesquisa, novos olhares, novos horizontes para o cenário educacional. E, a construção desta monografia revela esse poder transformador da construção do conhecimento mediada pelo ensino, pesquisa e extensão, no sentido de comunicação entre: professores, alunos e sociedade na medida que assume o compromisso de, a partir desse trabalho, construir espaços para dialogar com outras pesquisas, sujeitos e realidades.

Essa descrição acima é traduzida pelas palavras do poeta Eduardo Galeano, ao colocar a utopia como horizonte a ser seguido, nesse sentido, ela “serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.” É nessa caminhada pela pesquisa e pelos contextos educacionais que mobilizam a minha formação continuada como profissional da educação que esse trabalho colocou como objetivos de pesquisa e questão central: *analisar a concepção da tríade Ensino, Pesquisa e Extensão e suas articulações como matriz conceitual e operacional nos documentos institucionais-pedagógicos do curso de Pedagogia das Universidades públicas do Estado de São Paulo.*

A análise dos documentos revela que o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão explicita a contradição, entre os objetivos sociais e mercantis, que vive a Universidade nos dias atuais. É nessa via reflexiva que os dados permitem afirmar que a Universidade, por ser uma instituição social, vive os dilemas da sociedade colocando em xeque sua própria identidade: assumir, de maneira passiva, as demandas da realidade social ou resistir, para transformar, essa realidade. É nesse movimento de buscar respostas a essa indagação que as três funções que definem a Universidade podem apontar caminhos para resgatar a identidade e função dessas IES. Pois, elas demandam (re)colocar, conceitualmente e operacionalmente, essas finalidades que aproximam, de fato, a universidade da sociedade enquanto instituições sociais que se complementem na produção do conhecimento.

Ainda sobre sua identidade, as análises da pesquisa possibilitam afirmar que a coexistência dessas três funções não garante a indissociabilidade. Isso é possível afirmar quando pensarmos, por exemplo, o movimento de (re)organização curricular numa perspectiva inter/transdisciplinar, mediada pelo preceito constitucional, que compreende construção

coletiva, atitude curiosa, em contrapartida, a Universidade assumindo o papel de legitimadora do conhecimento validado quando atribuiu às suas finalidades o papel de divulgar, disseminar e difundir o conhecimento universitário. Nesse contexto, a ideia de universidade enquanto lócus de conhecimento, em diálogo com outros conhecimentos, expressa uma relação de mão única entre universidade e sociedade, a partir dos processos de ensino (transmissível), da pesquisa (como divulgação para) e a extensão (aplicação de teoria). Dessa forma, a universidade seduzida pelo reconhecimento, prioritariamente, internacional, pratica a meritocracia, ao selecionar alguns para participar, como produtores ou coprodutores, desse conhecimento.

Dada a especificidade do curso de Pedagogia que compreende uma ação complexa, contextualizada, é possível assegurar que o princípio constitucional nessas IES públicas estaduais paulistas que apresentam em seu catálogo de oferecimento de cursos, a Pedagogia – presencial – apresenta uma nova dinâmica à organização curricular dos cursos. Considerando que um dos objetivos do Curso é formar profissionais críticos, capazes de compreender a realidade, para transformá-la, esse princípio interfere diretamente na concepção de currículo. E, os dados analisados apontam para a necessidade de romper, nos currículos, com as fronteiras epistemológicas, reconhecendo, valorizando e considerando outros saberes e conhecimentos necessários à prática pedagógica do professor. Essa ideia transcende a organização disciplinar, portanto, fragmentada dos conteúdos uma vez que almeja que o professor em formação compreenda o processo educativo em sua totalidade.

É a partir dessa discussão sobre a organização curricular ancorada no tripé entre ensino, pesquisa e extensão que os documentos analisados nesse estudo permitem pensar também no resgate do prestígio social do professor e do pedagogo. Pois, partindo do pressuposto que o curso de Pedagogia se constitui, ao longo de sua história, como um curso de formação técnica, ou ainda, uma ciência aplicada, tem-se, nesse contexto, a valorização apenas do ensino, como o único saber necessário à prática docente. As demais funções que perpassam as finalidades de sua missão, tais como, pesquisa e extensão, perdem espaço no curso uma vez, que a educação não produz ciências de aplicação imediata. É diante desse cenário que é possível afirmar que o ensino, mediado pela pesquisa e extensão é um movimento interessante para pensar na construção da identidade docente quando ultrapassa essa ideia reducionista do curso ao (re)colocar-se como uma ciência da educação que produz conhecimento. Nesse sentido, o curso, ao reconhecer a Pedagogia como ciência prática da e para a práxis educativa com vistas à emancipação e transformação da realidade (PIMENTA, 2011).

Ao compreender a importância ressaltada nessa pesquisa da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no curso de Pedagogia, como indicado anteriormente, a construção

da identidade docente atrelada ao compromisso social com a educação pública está presente nos documentos em tela. Porém, é preciso considerar que as IES contempladas para a construção do campo de pesquisa do trabalho reduzem a atuação profissional do pedagogo aos espaços formais de educação quando apontam o seu compromisso apenas com a escola pública. Ampliando essa discussão, seria o princípio constitucional um novo sentido para pensar a formação do pedagogo, além da educação formal. Não no sentido da formação dualista entre esses dois espaços, mas no sentido de compreendê-los enquanto espaços educativos complementares que possibilitam a formação para o exercício da cidadania, a partir do ensino, pesquisa e extensão indissociáveis na compreensão da realidade educacional. Dessa forma, contribuindo para a construção da identidade docente e seu processo de profissionalização.

Retomando a reflexão que inicia essa parte da monografia, “caminho dez passos e o horizonte corre dez passos”, inspirada na utopia possível de Galeano que apresento novas perspectivas de pesquisa e trabalhos que assomam dessa investigação. Cabe ressaltar as limitações da pesquisa documental para compreender, por exemplo, como tais questões ocorrem, de maneira efetiva na prática. É a partir dessa acepção, que alguns questionamentos percorreram os caminhos dessa pesquisa, mas que não contemplavam o objetivo aqui proposto inicialmente, mas que são relevantes para estudos futuros e novas pesquisas. Desse modo, considerando a problemática estudada, vimos que a concepção do tripé constitucional no curso de Pedagogia existe, porém de maneira ainda dissociável ao pensarmos que há uma tendência em hierarquizar essas funções no processo de formação acadêmica. Essa constatação, implicam em novas questões e inquietações, tais como:

- Pensar de maneira indissociável ensino, pesquisa e extensão como funções que conferem identidade à Universidade, como essa concepção é vivida pelos professores que atuam nesse espaço?
- De que maneira o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão interfere no processo de construção da identidade docente da Educação Superior?
- Como os documentos institucionais-pedagógicos que expressam a função e missão da Universidade, a partir do preceito constitucional, conseguem assegurar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nos cursos que oferece?

Assumindo, nesse trabalho, o compromisso com as pesquisas educacionais ao fazer o recorte da Educação Superior, os questionamentos acima revelam a não intencionalidade do presente estudo em esgotar as discussões nessa área, por isso, fica aqui o desejo de continuidade dessas, bem como outras, inquietações que possam contribuir para as reflexões críticas e

sistematizadas necessárias para pensar o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Leonir P.; ANASTASIOU, Lea das Graças C. (orgs.) **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: Univille, 2003.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In.: ALVES, Leonir P.; ANASTASIOU, Lea das Graças C. (orgs.) **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: Univille, 2003.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

Brasil. Decreto-lei n. 19.851 de 11 de abril de 1931. **Estatuto das universidades brasileiras**. Brasília, 1931b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>> . Acesso em: 28 out. 2018.

BRASIL. Decreto N.º 6.283, de 25 de janeiro de 1934. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, n. 101, ano 44, 1934. Disponível em: <http://www.leginf.usp.br/?historica=decreto-n-o-6-283-de-25-de-janeiro-de-1934>. Acesso em: 22 out. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Constituição, 1988. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto n. 19.850 de 11 de abril de 1931**. Cria o Conselho Nacional de Educação. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html> > Acesso em: 31 de julho de 2018.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 53 de 18 de novembro de 1966**. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-53-18-novembro-1966-373396-publicacaooriginal-1-pe.html> > Acesso em: 31 de julho de 2008.

BRASIL. **Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/~lisanata/LDB%204024-61.pdf> Acesso em: 01 de agosto de 2018.

BRASIL. **Lei n. 4.881 de 6 de dezembro de 1965**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4881A.htm. Acesso em: 30 de julho de 2018.

BRASIL. **Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm Acesso em: 17 nov.2018.

BRASIL. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011.** Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei no 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei no 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2/2015.** Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192> . Acesso em: 01 abr. 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Resolução CNE/CES nº 2 de 13 de maio de 2016.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41081-rces002-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 abr.2017.

CANDAU, Vera Maria. Reformas Educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). **Currículo:** políticas e práticas. São Paulo: Papirus, 1999.

CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro. **A universidade da comunhão paulista.** São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1982.

CATANI, Afrânio Mendes. A universidade brasileira, a USP e a aliança entre o pessimismo da inteligência e o otimismo da vontade. **Revista USP**, n. 60, p. 52-67, 1 fev. 2004.

CELLARD, André. Análise documental. In:_____ et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. Ana Cristiana Nasser. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.24, p. 5-16, 2003.Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>> Acesso em 12 out.2018.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior, da colônia à Era Vargas.** 2.ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1986.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica: o ensino superior na República Populista.** 2.ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

CUNHA, Maria Isabel da. (Org.). **Qualidade da graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente.** São Paulo: Junqueira&Marin, 2012.

FAZENDA, Ivani (org.). **Didática e Interdisciplinaridade.** Campinas: Papirus, 2015.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária.** Porto Alegre, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBANEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia.** *Cad. Pesqui.* [online]. 2007, vol.37, n.130, pp.63-97

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente.** 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. LIBANEO, J. C.; PIMENTA, S. G. **As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento.** *Educação em Foco* (Belo Horizonte. 1996), v. il, p. 38-55, 2011.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: Para quê?** Brasil: Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em

http://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf . Acesso em: 07 nov. 2018

GEORGEN, Pedro. Universidade e Compromisso social. In: **Universidade e compromisso social:** Brasília, 25 e 26 de agosto de 2005/ Organização: Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

GUIMARÃES, A. R.; CHAVES, V. L. J. A intensificação do trabalho docente universitário: aceitações e resistências. **RBPAE**, v. 31, n. 3, p. 567-586, set/ dez 2015. In: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/59914/37019> . Acesso em 10 out.2018.

HEY, A. P.; CATANI, A. M. A USP e a formação de quadros dirigentes. In: MOROSINI, M. C. (org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos.** Brasília: INEP, 2006. Disponível

em:<http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/489170> Acesso em: 28 de out. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In.: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In.: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCCHESI, M. A. S. Public Policies in The State of São Paulo: State Universities and Scientific Production. A compared perspective. Trabalho apresentado no **XV World Congress on Comparative Education**, Buenos Aires 2013. Disponível em: <<http://www.saece.com.ar/docs/congreso5/trab042.pdf>> Acesso em: 08 nov.2018.

MAIA, Ana Beatriz Feltran. As missões francesas na criação da Universidade de São Paulo: uma análise dos relatos e seus significados nos anuários da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1934-1949). **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo**, julho 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MARTINS, Neire do Rossio Martins et al. **Unicamp 35 Anos: ciência e tecnologia na imprensa**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

NOGUEIRA, M.D.P. Extensão universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In: FARIA, D.S. (Org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina. Brasília: Universidade de Brasília**, 2001. p.57-72

NOVA, Carla Carolina Costa da; SOARES, Sandra Regina . A Relação entre ensino e pesquisa na universidade: desafios e possibilidades. In: Gil do Volpato; Marialva Moog Pinto. (Org.). **Pedagogia Universitária: Olhares e percepções**. 1ed.Curitiba: CRV, 2012, v. 1, p. 53-74.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor-pesquisador: mitos e possibilidades. **Revista Contrapontos**, Itajaí, SC., v. 5, n. 1, p. 9-22, mar. 2009. ISSN 1984-7114. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/802/654>>. Acesso em: 13 out. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camrgos. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PINTO, Álvaro Vieira. A necessidade da compreensão filosófica da pesquisa científica. In: **Ciência e Existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

RAYS, Oswaldo Alonso. Ensino-Pesquisa-Extensão: notas para pensar a indissociabilidade. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 71-85, mar. 2012. ISSN 1984-686X. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5034/3051>>. Acesso em: 31 jul. 2018.

ROSSATO, Ricardo. A Universidade brasileira face ao Processo de Bolonha. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (Orgs.). **Reforma universitária e a construção do Espaço Europeu de Educação Superior**: análise de uma década do Processo de Bolonha. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. (p. 181 – 205).

SAINT-GEORGES, Pierre. Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios econômico, social e político. In: _____ et al (org.). **Práticas e métodos de Investigação em Ciências Sociais**. Trad. Luísa Baptista. Lisboa: Gradativa, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação. V.14, n.40, jan. /abr. 2009, p. 143 – 155.

SAVIANI, Dermeval. A Expansão do Ensino Superior no Brasil: Mudanças e Continuidades. **Poíesis Pedagógica**, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 4-17, abr. 2011. ISSN 2178-4442. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035>>. Acesso em: 10 out. 2018.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Ensino e pesquisa na docência universitária**: caminhos para a integração. Cadernos de Pedagogia Universitária. Abril, 2008.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a02v14n2> Acesso em: 13 out.2018.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade Brasileira no século XXI**. Cortez: São Paulo, 2009.

SOARES, Sandra Regina. A pesquisa como norteadora da formação profissional na universidade. **Estudos em Avaliação Educacional** (Online), v. 24, p. 224-245, 2013. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2725/2678>> Acesso em: 13 out.2018.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Pela mão de Alice**: o social na pós-modernidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SOUZA, Ana Luiza Lima. **A História da Extensão Universitária**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2000.

TAUCHEN, Gionara. **O princípio da indissociabilidade universitária: um olhar transdisciplinar nas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

TRIVINÕS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo, Atlas, 1987.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

VÉRAS, R. M.; SOUZA, G. B. de. Extensão universitária e atividade curricular em comunidade e em sociedade na Universidade Federal da Bahia. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 7, n.2, p. 83-90, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica: Projeto político-pedagógico.** Campinas: Papirus, 2004.

VIEIRA PINTO, Á. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica.** 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.