GRACIETE TOZETTO GOES

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre.

CURITIBA
1991

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE PONTA GROSSA

por

GRACIETE TOZETTO GOES

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, à comissão formada pelos professores:

ORIENTADOR: _____
Prof. José Alberto Pedra

_____
Profª. Maria do Rosário Knechtel

_____
Prof. José Vicente Miranda

CURITIBA
1991

A meu pai,

exemplo de dedicação.

A meu filho,

esperança no futuro.

A meus alunos,

razão desta caminhada.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 NÚMERO DE PROFESSORES E ACADÊMICOS..... 3

Quadro 2 QUADRO DE CARREIRA DOCENTE..... 4

Quadro 3 QUALIFICAÇÃO DOCENTE..... 4

Quadro 4 QUALIFICAÇÃO DOCENTE - SETOR I..... 5

Quadro 5 QUALIFICAÇÃO DOCENTE - SETOR II..... 5

Quadro 6 QUALIFICAÇÃO DOCENTE - SETOR III..... 6

Quadro 7 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA UEPG - DEZEMBRO 1990.... 6

Quadro 8 CORPO DOCENTE - ATÉ O FINAL DE 1990..... 7

Quadro 9 CORPO DISCENTE - ATÉ O FINAL DE 1990..... 8

Quadro 10 CONCEPÇÕES DA UNIVERSIDADE.....20

Quadro 11 ALUNOS POR PERÍODO.....73

Quadro 12 JUSTIFICATIVAS PARA CONHECER A UNIVERSIDADE.....75

Quadro 13 DIFICULDADES DE ACESSO À UNIVERSIDADE.....76

Quadro 14 PESQUISAS REALIZADAS EM 1990.....78

Quadro 15 DATA DAS PESQUISAS REALIZADAS.....78

Quadro 16 EXPECTATIVA EM RELAÇÃO À UNIVERSIDADE.....82

Quadro 17 QUALIFICATIVOS À UNIVERSIDADE.....84

Quadro 18 DEFINIÇÕES DE UNIVERSIDADE POR CATEGORIAS.....85

Quadro 19 REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE.....96

SUMÁRIO

RESUMO.....VIII

ABSTRACT.....X

APRESENTAÇÃO.....XII

CAPÍTULO I TEMA E METODOLOGIA.....1
1.1 Caracterização do tema.....1
1.2 O universo investigado.....2
1.3 Caracterização da amostra.....8
1.4 Instrumentos de coleta e análise de dados.....10

CAPÍTULO II DA UNIVERSIDADE DESCRITA À UNIVERSIDADE REPRESENTADA.....12
2.1 O surgimento das universidades.....12
2.2 Concepções de universidade.....14
2.3 A universidade no Brasil.....20
2.3.1 A universidade no Brasil: da Proclamação da República à 1964.....25
2.3.2 O período pós-64 e a efetivação da Reforma Universitária.....41
2.4 Críticas à Universidade Brasileira.....44

CAPÍTULO III O QUE SÃO AS REPRESENTAÇÕES.....53
3.1 Origem e desenvolvimento do conceito.....53
3.1.1 Dimensões da representação social.....57
a) Informação.....58
b) Atitude.....60
c) Imagem ou campo de representação.....67

CAPÍTULO IV ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....72
4.1 Análise das três dimensões da representação social no grupo de acadêmicos.....72
4.1.1 Informação.....72
4.1.2 Atitude.....78
4.1.3 Campo de representação ou imagem.....82
4.2 Análise das três dimensões da representação social no grupo de professores.....90
4.2.1 Informação.....90
4.2.2 Atitude.....91
4.2.3 Campo de representação ou imagem.....92

CONCLUSÃO.....95

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....101

ANEXOS.....106

RESUMO

As universidades passaram por radicais transformações no decorrer do tempo. Porém, mesmo sofrendo críticas e dificuldades, permanecem, resistem.

Sua evolução desde a universidade medieval até a universidade científica atual é fruto do contexto social, econômico, cultural e histórico em que se situavam.

No Brasil, enquanto país colonizado, é natural que tal instituição tenha sofrido influências não só de um modelo universitário, mas de vários deles. Ao descrevê-la, os autores expõem as virtudes e dificuldades resultantes dessa influência.

Tal como a maioria das universidades, a Universidade Estadual de Ponta Grossa surgiu da reunião de estabelecimentos isolados, fator característico dessa instituição no Brasil.

Mas além desse aspecto descritivo, a universidade apresenta o aspecto pelo qual é representada diretamente por aqueles que a freqüentam: professores e acadêmicos.

As expectativas, definições e críticas à instituição permitem inferir o nível de informação, a atitude e o campo de representação ou imagem da universidade. A informação refere-se à organização dos conhecimentos sobre o objeto (universidade), a atitude é a orientação global em relação a esse mesmo objeto e, o campo de representação ou imagem, os juízos e valores em relação à instituição.

Com base nesses pontos chegamos ao retrato da UEPG, a sua representação social, formada por professores e acadêmicos que a freqüentam, enfocando principalmente as funções de ensino, pesquisa e extensão.

A pretensão não é criticar ou elogiar, é expor a UEPG tal como é representada e comunicada por seus professores e acadêmicos.

Encarada primordialmente pelo acadêmico, como formadora de profissionais e, como instituição voltada à produção de conhecimentos pelo professor, tanto uns quanto outros afirmam o valor da universidade enquanto instituição social. Porém, ainda é um ideal distante, uma vez que não tem atendido completamente suas expectativas.

Vista a partir de seu interior, e buscando detectar sua representação, talvez se possa definir os destinos da universidade ou, no mínimo, entendê-la melhor.

ABSTRACT

Universities have undergone radical changes through the ages. They have, however withstand all the criticism and difficulties.

Their evolution from the medieval universities to today's scientific university is a result of their social, economic, cultural and historical background.

In colonial Brazil, the university was actually influenced not just by one model but by several. In describing the university, authors present both the good and bad effects of this influence.

Like most of the universities, the State University of Ponta-Grossa is a combination of isolated institutions - a characteristic of universities in Brazil.

Besides this descriptive aspect, the university can be seen by another aspect which represents it directly, teachers and students.

The expectations, definitions and criticisms of the institution permit us to infer the level of information, the attitude and the field of representation or the image of the university. Information refers to the organization of knowlegde about the university; attitude is the general orientation towards the same object (the university); and the field of representation or image are the judgements and values concerning the institution.

Based on these points we reach a general picture of the UEPG, its social representation, formed by its students and teachers, focusing mainly on its teaching, research and community work.

Our aim is not to criticize or praise, but to depict the UEPG as it is represented by its teachers and students.

Although basically regarded as an institution which turns out professionals by the students, and as an institution concerned with production of knowledge by the teachers, both groups stress the value of the university as a social institution. Nevertheless this is still a distant ideal, as the university has not yet fully lived up to expectations.

If we look at the university from within in order to seek its image perhaps one can define its role or at least understand it better as an institution.

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa partiu da experiência de alguns anos de docência nos primeiros períodos dos diversos cursos da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Nessa atuação foi possível perceber por parte dos acadêmicos uma noção muito vaga daquilo que chamamos de universidade e um interesse bastante grande por conhecer melhor suas origens históricas, desenvolvimento, transformações e especificidades.

Nesse sentido, realizamos seminários organizados pelos próprios acadêmicos para discutir o tema.

Convivendo com professores e acadêmicos, com diferentes formas de encarar e de se posicionar frente à universidade brasileira, e frente à UEPG em particular, os questionamentos se ampliavam.

Em contato com obras de diversos autores sobre o tema, idéias novas e diferentes posturas surgiam, acompanhadas de muitas críticas e poucos elogios.

Embora exista uma legislação com base na qual se estrutura a universidade no país, falta algo que a defina. É o que sentíamos a respeito da UEPG.

Muitos colegas e mesmo estudantes apontavam a falta de uma linha filosofica mais explícita, outros a falta de um planejamento global e de maiores discussões sobre o tema.

Por essas razões, sentiu-se a necessidade de clarificar a

forma como a universidade estava sendo concebida por acadêmicos e professores, pois talvez fosse esse o ponto de partida para entendê-la.

O presente trabalho é fruto dessas reflexões e busca responder a esse anseio, como explicitamos no primeiro capítulo.

Para chegar à universidade tal como é representada por acadêmicos e professores fez-se necessário estudar seus objetivos e função, como surgiu e como alterou-se no decorrer do tempo, inclusive no Brasil, até nossos dias. É o que apresenta o segundo capítulo.

No terceiro capítulo estudamos a teoria das representações sociais em suas três dimensões: informação, atitude e campo de representação ou imagem.

O quarto capítulo traz a análise e interpretação dos dados obtidos, a fim de se chegar à representação social da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

CAPITULO I
TEMA E METODOLOGIA

1.1 Caracterização do tema

"A universidade é hoje a mais desacreditada das instituições". (KOURGANOFF, 1969. p.19). Através dessa afirmação o autor nos apresenta a sua representação da universidade francesa no final da década de sessenta.

Os autores apresentam diferentes representações sobre a universidade e cada um de nós forma a sua representação e age em função dela.

Os estudos de MOSCOVICI (1961) tornaram possível estudar a representação social que diferentes sujeitos formam da universidade.

Mesmo antes de pertencer à instituição, professores e acadêmicos têm seus conceitos e expectativas. Passando a fazer parte do corpo docente e discente da universidade, novas experiências e percepções são acrescentadas. Como,então, se estrutura a sua representação da universidade?

Por limitações de tempo a investigação limita-se a responder tal questão em relação à Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Verificar como a universidade é vivida e pensada por aqueles que nela atuam poderá de alguma forma auxiliar professores e acadêmicos e mesmo a administração a entenderem o processo evolutivo e dificuldades da instituição.

A universidade enquanto instituição social, é de origem distante, continuando até nossos dias, apesar de ter sofrido mudanças e transformações em diversas épocas e locais. Em cada país tem características e representações diferentes. Está inserida em um determinado contexto que influencia e pelo qual é influenciada.

São inúmeras as determinações que caracterizam cada universidade em particular. O corpo docente e discente que dela fazem parte são fundamentais para a elaboração de sua representação social. Esses sujeitos conhecem verdadeiramente a universidade? Qual é o nivel de suas informações? Que atitudes apresentam? Que imagem formam da instituição que freqüentam?

1.2 O universo investigado

A Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) tem suas raízes históricas na primeira instituição de ensino superior instalada em Ponta Grossa, em 1949: a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras.

Com o surgimento das demais faculdades, foi, pouco a pouco, amadurecendo a idéia de instituir-se uma Universidade.

> Foi na década de 60 que emergiu com intensidade a idéia de criação de uma Universidade, uma vez que Ponta Grossa estava acolhendo Faculdades de renomado prestígio por sua postura ímpar como casas de ensino. Neste clima propício foram acelerados os contatos por parte de plêiade de abnegados homens públicos ponta-grossenses com as mais diferentes autoridades competentes, com o propósito de garantir a presença de uma Universidade (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. 1984. p.24).

A UEPG foi criada através da Lei Estadual nº 6.034, de 06 de novembro de 1969, e do Decreto nº 18.111, de 28 de janeiro de 1970, resultante da incorporação das Faculdades Estaduais já existentes e que funcionavam isoladamente. Eram elas: a Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras, criada em 08 de novembro de 1949; a Faculdade Estadual de Farmácia e Odontologia, criada em 16 de novembro de 1952, posteriormente desmembrada na Faculdade Estadual de Farmácia e Bioquímica e Faculdade Estadual de Odontologia, em janeiro de 1966; a Faculdade de Direito criada em 04 de agosto de 1954 e a Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e

Administração, criada em 12 de janeiro de 1966. A personalidade jurídica de cada uma dessas escolas isoladas foi extinta no ato de criação da Universidade sob regime de Fundação de Direito Público.

Fundindo-se na estrutura universitária implantada, foi reconhecida pelo Governo Federal através do Decreto nº 73.269, de 07 de dezembro de 1973, que, simultaneamente, aprovou seu estatuto, o Regimento Geral e o Plano de Reestruturação.

As Faculdades Estaduais funcionavam em diferentes locais da cidade e, em 1960, mudaram-se para o novo edifício à Praça Santos Andrade s/nº.

A aproximadamente 10 quilômetros do prédio central fica o Campus de Uvaranas, onde atualmente os cursos de Engenharia, Agronomia, Educação Física, Processamento de Dados, Geografia, Matemática, e a Prática Esportiva Obrigatória são desenvolvidos. As obras no Campus de Uvaranas ainda não estão concluídas e portanto grande parte das atividades da UEPG não foi transferida para o referido local.

Até 1989 havia o regime semestral de créditos; em 1990 foi implantado o regime seriado anual, coexistindo atualmente os dois regimes.

No Campus Avançado de Telêmaco Borba a UEPG mantém os cursos de Licenciatura em História, Letras, Ciências Econômicas e Administração.

NÚMERO DE PROFESSORES E ACADÊMICOS

PROFESSORES						TOTAL		ACADÊMICOS				TOTAL
Setor I		Setor II		Setor III				SetorI	Setor II	SetorIII		
Ef.	Col	Ef.	Col.	Ef.	Col.	Ef.	Col			PG	TB	
163	12	118	26	220	74	501	112	1682	1231	3587	251	6751

Fonte: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/Pró-Reitoria de Graduação

Obs.: Setor I - Ciências Exatas e Naturais

Setor II - Ciências Biológicas e da Saúde

Setor III - Letras e Ciências Humanas

Ef. = Efetivos Col. = Colaboradores
PG = Ponta Grossa TB = Telêmaco Borba

Quadro 1

O regime de trabalho docente, na UEPG, é:

a) tempo parcial - 20 horas semanais;

b) tempo integral - 40 horas semanais.

No regime de tempo parcial o docente deverá ministrar, no mínimo,8 e, no máximo, 10 aulas, sendo que as demais horas são reservadas ao estudo e preparo das atividades. No regime integral deverá ministrar, no mínimo, 16 e, no máximo, 20 aulas, sendo as demais consideradas preparo.

A Dedicação Exclusiva visa estimular as atividades de pesquisa e extensão. A remuneração é feita em forma de Adicional, sendo de 20% sobre o salário-base, correspondente ao regime integral de 40 horas semanais, não podendo o docente exercer outra atividade remunerada, pública ou privada.

É permitida a contratação de docentes não integrantes da carreira: o professor visitante e o professor colaborador. Na qualidade de professor visitante, por período não superior a dois anos, em qualquer regime de trabalho; na qualidade de professor colaborador, por período de até dois anos, renovado a cada período e percebendo o valor da hora/aula atribuído ao nível I da classe de Professor Auxiliar, acrescido de 50% para preparo.

QUADRO DE CARREIRA DOCENTE

CLASSE	NÍVEIS			
Auxiliar	I	II	III	IV
Assistente	I	II	III	IV
Adjunto	I	II	III	IV
Titular	I	II	III	IV

Quadro 2

QUALIFICAÇÃO DOCENTE

Setores	Pós-Dout		L.Doc.		Dout.		Mestr.		Espec.		Grad.	TOTAL
	R	C	R	C	R	C	R	C	R	C		
Setor I				1	5	3	13	24	4	62	51	163
Setor II				1	4	2	9	12	9	46	35	118
Setor III				1	5	5	30	21	15	81	62	220
TOTAL				3	14	10	52	57	28	189	148	501

Fonte: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.
Quadro 3

QUALIFICAÇÃO DOCENTE

SETOR I

Departa-	Pós-Dout		L.Doc.		Dout.		Mestr.		Espec.		Grad.	TOTAL
mentos	R	C	R	C	R	C	R	C	R	C		
Agronomia				1		2	6	17	2	6	4	38
Engenharia					2	1				16	15	34
Física					1		1			5	5	12
Geoccias							3	2	2	6	6	19
Informat.							2	1		7	7	17
Matem.Est.							1	2		15	8	26
Química					2			2		7	6	17
TOTAL				1	5	3	13	24	4	62	51	163

Fonte: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

Quadro 4

QUALIFICAÇÃO DOCENTE

SETOR II

Departa-	Pós-Dout		L.Doc.		Dout.		Mestr.		Espec.		Grad.	TOTAL
mentos	R	C	R	C	R	C	R	C	R	C		
Biol.Geral					1	2	4	3	2	8	4	24
Educ.Fís.							1			10	1	12
Farm.An.Cl				1				2	4	11	8	26
Odontol.					3		4	7	3	17	22	56
TOTAL				1	4	2	9	12	9	46	35	118

Fonte: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

Quadro 5

QUALIFICAÇÃO DOCENTE

SETOR III

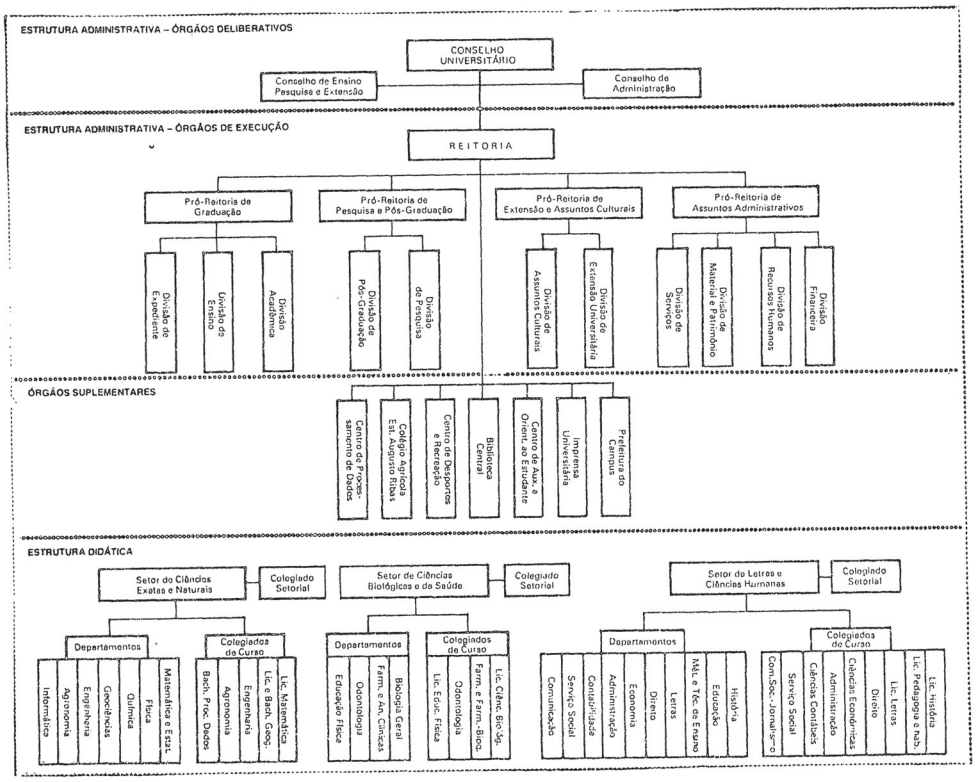
Departa-	Pós-Dout		L.Doc.		Dout.		Mestr.		Espec.		Grad.	TOTAL
mentos	R	C	R	C	R	C	R	C	R	C		
Administ.							2			8	4	14
Comunic.							2		3	1	6	12
Contabil.							3			7	2	12
Direito							8		3	10	29	50
Economia						1	4	1		16	4	26
Educação					1		5	4	4	8	4	26
História				1	3		1	1		9	3	18
Letras					1	3	3	4	1	7		19
Mét.e Técn						1	1	7	3	8	6	26
Serv. Soc.							1	4	1	7	4	17
TOTAL				1	5	5	30	21	15	81	62	220

Fonte: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

Quadro 6

Obs.: todos os dados apresentados referem-se a março de 1990.

ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA UEPG - DEZEMBRO 1990



Fonte: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Catálogo geral. Ponta Grossa, Imprensa Universitária, 1990.

Quadro 7

Para 1991 estão previstas modificações nessa estrutura, com a criação de novos setores e conseqüente redistribuição dos departamentos.

Será considerado objeto de análise o discurso de professores efetivos e acadêmicos da UEPG, excetuando-se o Campus de Telêmaco Borba.

CORPO DOCENTE - ATÉ O FINAL DE 1990

SETOR I			SETOR II			SETOR III		
Deptos.	Professores		Deptos.	Professores		Deptos.	Professores	
	Efet.	Colab		Efet.	Colb		Efet.	Colb.
Agron.	38	1	Biol.Ger.	24	6	História	18	11
Engenh.	34	-	Educ.Fis.	12	7	Educação	26	7
Física	12	2	FarmAn.Cl	26	7	Mét.Técn.	26	10
Geoccias	19	3	Odonto.	56	6	Letras	19	17
Informat	17	-				Direito	50	18
MatemEst	26	6				Economia	26	-
Química	17	-				Administr	14	2
						Contabil.	12	2
						Serv.Soc.	17	5
						Comunic.	12	2
TOTAL	163	12		118	26		220	74

Fonte: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

Quadro 8

Obs.: professores visitantes: 1 em Agronomia e 1 em Comunicação.

CORPO DISCENTE - ATÉ O FINAL DE 1990

SETOR I				SETOR II				SETOR III			
Cursos	nº de alunos			Cursos	nº de alunos			Cursos	nº de alunos		
	N	V	Tot		N	V	Tot.		N	v	Tot.
Agron.	45	397	442	L.C.Biol	40	106	146	Lic.Hist	77	220	297
Engenh.	40	338	378	L.Ed.Fis	75	219	294	Lic.Ped.	104	395	499
Eng.Mat.	30	-	30	FarmBioq	50	326	376	Lic.Let.	80	222	302
Lic.Fis.	40	-	40	Odonto.	45	370	415	Direito	82	710	792
L.Geog.	90	112	202					CciaEcon	90	290	380
ProcDad.	50	200	250					Administ	90	366	456
L.Matem.	89	236	325					CciasCon	89	317	406
L.Ccias	-	15	15					Serv;Soc	45	200	245
								Comunic.	40	170	210
TOTAL	384	1298	1682	TOTAL	210	1021	1231	TOTAL	697	2890	3587

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação.

Quadro 9

1.3 Caracterização da amostra

A presente investigação teve como amostra 405 acadêmicos e 17 professores da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Foram distribuídos 520 questionários aos acadêmicos dos diversos cursos e turnos, nos meses de outubro, novembro e dezembro de 1990. Retornaram preenchidos 405 questionários.

Dos acadêmicos envolvidos pela pesquisa, a grande maioria escolheu seu curso em primeira opção (95,8%) e apenas pequena parcela em segunda opção.

A UEPG oferece cursos em turno integral (38,52% da amostra), em turno diurno: matutino ou vespertino (13,83% da amostra) e no turno noturno (47,65% da amostra).

A investigação procurou envolver acadêmicos dos vários períodos, mas especialmente em meio de curso, quando já têm uma vivência de universidade, e ainda não estão prestes a se formar. Para tanto a amostragem concentrou-se principalmente nos seguintes períodos: quarto (29,38%), quinto (14,32%) e sexto (32,35%).

Foram devolvidos 405 questionários, dos quais 107 são do

Setor I (Ciências Exatas e Naturais) com um percentual de 23,94%; 93 questionários do Setor II (Ciências Biológicas e da Saúde) com 23,08% e, finalmente, 205 questionários do Setor III (Letras e Ciências Humanas) com 48,14% da amostra.

Do total de alunos da instituição até dezembro de 1990 (6.500), 55,18% faziam parte do Setor III; daí o percentual maior da amostra neste setor. O Setor I correspondia a 25,87% e o Setor II, a 18,93%.

Os professores foram entrevistados nos meses de fevereiro, março e abril de 1991. Do total de entrevistados (17), pertencem ao Setor I, 4 professores, ao Setor II, 3 professores e ao Setor III, 10 professores.

A desproporcionalidade aparente da amostra deve-se ao fato de que o Setor III comporta maior número de professores efetivos que os demais setores: 163, 118 e 220, respectivamente Setor I, II e III.

No Setor I, foram entrevistados: 1 professor do Departamento de Engenharia, atuando há 12 anos na Instituição, com curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior; 1 professor do Departamento de Agronomia, há 2 anos na Instituição, Mestre em Sociologia Rural; 1 professor do Departamento de Física, há 4 anos na Instituição; 1 professor do Departamento de Geociências, há 13 anos na Instituição, com Mestrado em Planejamento Urbano e Regional.

No Setor II foram entrevistados 2 professores do Departamento de Odontologia, sendo um há 25 anos e outro há 6 anos atuando na Instituição; o primeiro com Especialização em Patologia Bucal e o segundo, com Doutorado em Odontopediatria; 1 professor do Departamento de Biologia Geral, há 23 anos na Instituição, com Especialização em Genética e Metodologia do Ensino Superior.

No Setor III foram entrevistados 3 professores do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, um há 15 anos, outro há 16 anos e outro há 23 anos na Instituição. O primeiro possui título de Mestre em Administração Escolar; o segundo, Mestre em Educação e Currículo e o terceiro com Especialização em Metodolo-

gia do Ensino Superior; do Departamento de Educação 2 professores, um há 8 anos na Instituição e o outro há 1 ano; o primeiro está concluindo mestrado em Psicologia e o segundo com Especialização em Educação; do Departamento de Serviço Social 2 professores, um há 15 anos e o outro há 5 anos na Instituição; o primeiro e Mestre em Serviço Social e o segundo Mestrando em Recursos Humanos e Educação Permanente; do Departamento de Administração de Empresas, 1 professor há 10 anos na Instituição, em fase de conclusão de mestrado na mesma área, Administração de Empresas; do Departamento de Letras, 1 professor, há 8 anos atuando na UEPG, Mestre em Língua Inglesa.

1.4 Instrumentos de coleta e análise de dados

Com o objetivo de conhecer o discurso dos alunos aplicou-se um questionário (anexo 1) subdividido nos itens: 1) Caracterização; 2) Atitudes gerais; 3) Ensino; 4) Pesquisa; 5) Extensão; 6) Administração, com um total de 20 questões: 9 com livre resposta para tornar mais rica a análise.

Para verificar a aplicabilidade do questionário, foi realizada uma testagem numa turma do 5º período do Curso de Pedagogia e com base nas dificuldades de entendimento e sugestões elaborou-se o questionário final.

Para o corpo docente utilizou-se a entrevista semi-estruturada, proporcionando maior liberdade ao informante. Os temas (anexo 2) abordavam: conceituação de universidade, as funções de ensino, a pesquisa e a extensão, o papel social e político da universidade, democratização e características do corpo docente, discente e administrativo.

Para a análise realizou-se a tabulação e construção de tabelas referentes aos dados obtidos. As questões abertas foram transcritas em folhas-matrizes elaboradas de forma a reunir os dados relativos à mesma questão. Em seguida, procedeu-se à análise do conteúdo das respostas abertas, classificadas em categorias.

As entrevistas gravadas em fitas K-7, com os professores, foram transcritas na íntegra e só posteriormente procedeu-se à

análise de seu conteúdo. As respostas foram agrupadas por tema, formando um quadro geral a partir do qual a interpretação foi realizada.

Fez-se necessário o estudo da universidade tal como é descrita pelos autores para se chegar à universidade representada, com base no conceito de representação social de MOSCOVICI.

CAPITULO II

DA UNIVERSIDADE DESCRITA À UNIVERSIDADE REPRESENTADA

2.1 O surgimento das universidades

A origem da universidade, por volta do seculo XII, deu-se com o estabelecimento dos "studia generalia", reunindo grupos de estudiosos, num esforço intelectual conjunto, no trabalho de editar, coletar e sistematizar conhecimentos. Era em si uma busca desinteressada do saber, local de aprendizagem por excelência, freqüentado por estudantes de todas as partes (razão do termo "generalia"). Através de uma licença do papa, rei ou imperador, obtinha-se o direito de ensinar ou conferir graus.

A utilização do termo "universitas" ocorreu porque os professores e estudantes acharam conveniente agruparem-se em uma corporação legal. A palavra "universitas" primeiramente fazia referência à qualquer sociedade corporativa escolástica, qualquer associação legal. Foi "provavelmente no decorrer do século XIV", que passou a ser usada "no sentido exclusivo de uma comunidade de professores e alunos, e cuja existência corporativa houvesse sido reconhecida e sancionada pela autoridade eclesiástica ou civil" (WANDERLEY, 1985, p.16).

Os "studia generalia" disseminaram-se, tendo como protótipos Paris e Bolonha, credenciando para o magistério, conferindo o direito de ensinar em qualquer país do mundo, ou seja, "a outorga do **jus ubique docendi** tornou-se o símbolo de distinção das

universidades; e fundá-las era reconhecido como uma prerrogativa da autoridade civil ou eclesiástica" (MINOGUE, 1981, p.16).

A importância das universidades tornou-se tal que autores medievais chegaram a colocar lado a lado "...os poderes da Universidade (Studium), da Igreja (Sacerdotium) e do Estado (Regnum)" (MINOGUE, 1981, p.16). Além disso, estudantes, professores e clérigos das universidades usufruíam de privilégios e imunidades.

O prestígio da universidade na Idade Média era muito grande, recebia generosas doações tanto quanto as oferecidas às enormes catedrais européias. Os membros da universidade provinham de todos os níveis da sociedade e seus países de origem eram variados.

Os estudantes organizavam-se em nações (corporações subalternas no interior das universidades), representada pelos franceses, normandos, picardos e ingleses. Independentemente do país de origem, o estudante integrava-se numa dessas nações(GILES, 1987, p.80). Constituía-se, assim, a universidade numa sociedade "internacional", o que veio a ser contestado mais tarde, defendendo a devoção patriótica devida ao soberano e ao reino.

A universidade medieval caracterizou-se pela busca desinteressada do saber; por essa razão suas origens não têm merecido grande respeito, principalmente se as universidades forem consideradas como "usinas tecnológicas", ou em "termos de sua contribuição para a ciência e, particularmente, para a tecnologia" (MINOGUE, 1981, p.22). Se observarmos a universidade medieval sob esse parâmetro, ela foi um fracasso. No entanto, "a função da universidade como casa de liberdade intelectual, numa época altamente desconfiada de qualquer suspeita de heresia, é de maxima importância. É o único lugar onde assuntos proibidos ou suspeitos podem ser discutidos com certa impunidade" (GILES, 1987, p.86).

A valorização da universidade na época medieval dava-se justamente por estar ela afastada do mundo exterior, do mundo prático. Tal afastamento começa a ser questionado já no século XVII, quando o desprezo pela "erudição monástica" das universidades começa a tomar forma.

A universidade em diversas circunstâncias tem entrado em

crise e voltado a reerguer-se, e mantém-se por ter "um domínio seguro sobre sua própria identidade", fundamentada, de um lado, em sua organização e, de outro, na natureza específica de suas preocipações intelectuais (MINOGUE, 1981, p.26).

Além disso, é inegável a contribuição das universidades na evolução do processo educativo, interferindo nos assuntos públicos, contribuindo para o progresso da sociedade medieval. "De todas as instituições educativas que surgiram desde a Antigüidade, é a universidade que exerce mais influência na preparação da época moderna e contemporânea" (GILES, 1987, p.86).

2.2 Concepções de universidade

As concepções de universidade se diversificam de acordo com as principais instituições universitárias, tendo cada uma delas suas especificidades. São elas: a universidade alemã, a inglesa, a norte-americana, a francesa e a soviética. DREZE e DEBELLE (1983), classificam as três primeiras como universidades do espírito, baseadas numa concepção idealista, e as outras duas como universidades do poder, fundadas de acordo com uma concepção utilitária e servindo a objetivos bem determinados.

A concepção proposta por John Henry Newman, o Cardeal Newman, é a da universidade como um centro de educação, do qual temos como modelo a universidade inglesa.

"A universidade é um local de ensino do saber universal" (DREZE e DEBELLE, 1983, p.34), portanto, mais voltada à transmissão do saber do que ao seu avanço. A aspiração ao saber faz parte da natureza humana, conhecer é um fim em si mesmo. Nesta concepção a universidade é vista mais como uma instituição de ensino (que é o seu principal objetivo) que de pesquisa, baseada numa educação universal e liberal.

A educação liberal e a cultura da inteligência visam à perfeição intelectual, formando o "gentleman". Não está a universidade centrada na formação profissional mas numa formação geral, encorajando a reflexão.

Sua organização baseia-se no sistema de internato e na

vigilância de "tutors". O sistema de internato pelo relacionamento entre os estudantes permitiria aprender no contato uns com os outros, trocando idéias e pontos de vista.

O sistema de "tutors" obrigava o estudante a estar ativo, pelos exames e discursos que mantinha com os "tutors". Além disso, levava o estudante a um hábito regular de trabalho e essa relação pedagógica mais direta é bastante eficaz.

Atualmente, na Inglaterra, há uma série de instituições de ensino superior diferentes entre si. Oxford e Cambridge permanecem como universidades de "perfil aristocrático" (RIBEIRO, 1982, p.57), ao lado de universidades utilitárias com uma grande variedade de formações profissionais.

> A Inglaterra desenvolveu, assim, uma extraordinária variedade de tipos para formação de terceiro nível, conseguindo criar um estrato universitário do mais alto padrão em Oxford e Cambridge e diversos níveis mais baixos, a proporcionar os quadros necessários ao funcionamento da sociedade inglesa.
> Assim, simultaneamente surgiram pensadores e cientístas de alto padrão e um número muito grande de profissionais competentes e operários altamente qualificados (RIBEIRO, 1982, p.58)

A universidade como uma comunidade de pesquisadores foi idealizada principalmente por Wilhem von Humboldt, fundador da Universidade de Berlim (1810), tendo como representante contemporâneo K. Jaspers.

Segundo essa concepção, "a humanidade aspira à verdade", porém, para encontrá-la é preciso procurá-la (através da atividade científica).

"Essa comunidade de homens" (pesquisadores e estudantes) "que fazem profissão de aprender a verdade em toda a sua extensão constitui a universidade" (DREZE e DEBELLE, 1983, p.49). A pesquisa científica é, assim, a atividade principal. Seus pesquisadores se orientarão pelos princípios da unidade do saber, da pesquisa e do ensino.

A ciência tem seus limites e "não pode, sozinha, apreender a verdade em sua totalidade" (DREZE e DEBELLE, 1983, p.50); por isso mesmo, a reflexão filosófica deve acompanhar a pesquisa científica, buscando a unidade do saber.

A unidade da pesquisa e do ensino baseia-se em que "somente o pesquisador pode, verdadeiramente, ensinar: qualquer um outro se limita a transmitir um pensamento inerte" (DREZE e DEBELLE, 1983, p.52).

A organização da universidade baseia-se no princípio da liberdade acadêmica, que se dá em todos os níveis. O estudante deve ter responsabilidade por si mesmo, pois, a multiplicidade de normas transforma a universidade numa escola como outra qualquer. O professor é livre para ministrar seu ensino, da forma que bem quiser, e a pesquisa é por ele organizada e realizada com sua própria autoridade. A universidade,enquanto instituição, também é livre, por sua autonomia administrativa. "O Estado, que dá valor à verdade e que não teme as conseqüências da descoberta, saberá encorajar uma pesquisa livre, desinteressada e independente"(DREZE e DEBELLE, 1983, p.57).

A universidade alemã teve um período em que seu trabalho científico foi de alto nível; depois com a ascensão do nazizmo e a guerra, perdeu seus melhores cientistas, tecnólogos e professores, enfrentando o desafio posterior de refazer seu corpo acadêmico.

A universidade concebida como um <u>núcleo de progresso</u> foi idealizada por A. N. Whitehead, que atuou nas universidades de Harvard e Cambridge.

Esta concepção parte do princípio de que a sociedade aspira ao progresso e "...as condições do progresso, numa sociedade particular, histórica e concreta, permitirão precisar, eventualmente, os objetivos de tal ou tal universidade" (DREZE e DEBELLE, 1983, p.64). O desenvolvimento da cultura e da ciência deverá levar à ação, ao progresso, e não ser uma "busca desinteressada do saber". O ser humano está inserido numa dada sociedade e faz parte dos acontecimentos; por isso, sua vida intelectual não pode ficar isolada da vida prática.

A pesquisa e o ensino são inseparáveis, a universidade deverá "ligar a imaginação à experiência, o entusiasmo criador à ciência adquirida" (DREZE e DEBELLE, 1983, p.66). Juntos, professor e estudantes, os primeiros já na idade madura e os segundos na

juventude imaginativa, farão concomitantemente as atividades de criação, conservação e transmissão da ciência. Deve haver incentivo à pesquisa fundamental e interdisciplinar.

O ensino deverá tornar o estudante apto para a "auto-educação permanente" e desenvolvimento autônomo, uma vez que a sociedade está em evolução constante.

O corpo docente deverá ser de alta qualidade e criador, sendo que a universidade deverá prover os meios para que desenvolva seu trabalho. Nas universidades americanas há um caráter competitivo nesse sentido, já que os professores não têm garantias vitalícias, são contratados livremente para fazer parte de um departamento, que tem autoridade para a demissão e contratação de seus membros.

O ensino universitário deverá permitir ao estudante compreender os princípios gerais e a maneira como aplicá-los a casos concretos.

A universidade concebida como um modelo intelectual remonta a Napoleão. Este, como homem de Estado, pretendia "uma autoridade central forte", sendo a instrução pública, na sua concepção e intenção, fonte de poder. Através dela toda a nação estaria voltada a sua pessoa, uma forma de "napoleonização das consciências" (DREZE e DEBELLE, 1983, p.85).

Segundo DREZE e DEBELLE (1983), universidade, para Napoleão, é um "serviço público do Estado, a Universidade imperial é ideologicamente subjugada ao poder e se vê assumir uma função geral de 'conservação da ordem social' pela difusão de uma doutrina comum" (p.86).

A finalidade primordial era um doutrinamento, um modelo de universidade extremamente ideológico, determinando a fidelidade ao imperador, à monarquia e à dinastia napoleônica. A universidade é encarregada do ensino e da instrução pública de todo o império, detendo o "monopólio da instrução pública", através de uma corporação de professores, não como comunidade autônoma voltada à pesquisa mas, sim, como um corpo de funcionários, sob o controle do poder central.

O ensino é profissional. A Universidade em si é preterida em favor das Faculdades profissionais, que têm vida própria.

Administrativamente, as universidades estão subordinadas ao poder central, ao Ministério da Educação Nacional, e o reitor é designado também pelo poder central. Não gozam de uma verdadeira autonomia em nenhum nível, há uma uniformidade de programas de ensino, a nível nacional. É o administrativo em detrimento do propriamente acadêmico.

É a universidade uma instituição pública uniforme, fragmentada em Faculdades isoladas, de orientação profissional. Prepara para os concursos de "agrègation" (concursos para atuar no ensino público, realizados anualmente em Paris), orientada para um ensino de massa, ficando a pesquisa em segundo plano, desenvolvida em outras instituições, desvinculadas da universidade, como o "Centre National de la Recherche Scientifique" (CNRS - Centro Nacional de Pesquisa Científica).

O movimento de maio de 1968 trouxe à tona suas deficiências e reivindicou mudanças como o co-governo por comissões paritárias de estudantes e professores, o desenvolvimento de uma universidade crítica, a avaliação dos professores pelos alunos etc.

A universidade como um fator de produção surgiu em função da organização sócio-política da URSS (após a Revolução de Outubro), inspirada no marxismo-lenismo e considerando o ensino superior um fator importante na transformação da sociedade. "Assim, o ensino e a pesquisa universitária, na URSS, se movem num quadro ideológico preciso e tem uma finalidade social e política bem definida" (DREZE e DEBELLE, 1983, p.103), que vem a ser a edificação da sociedade comunista.

Essa concepção é de orientação utilitária, tendo como prioridade o crescimento econômico. O ensino superior tem preocupações profissionais, visando preparar homens altamente qualificados. As cotas de diplomados são fixadas, pela Nação, de acordo com as necessidades, de especialistas em determinadas áreas, buscando conciliar os objetivos da educação com as necessidades de mão de obra.

Desenvolveu-se um sistema de ensino em tempo parcial, per-

mitindo aos estudantes continuar a trabalhar (ensino noturno, cursos por correspondência, cursos alternados com períodos de trabalho) e oferecendo bolsas de estudo em tempo integral aos mais bem dotados.

Nas escolas superiores faz parte do currículo o ensino da história do Partido Comunista da União Soviética, economia política, materialismo dialético e histórico, para todos os estudantes, independentemente da área de especialização.

Em termos de sua organização e direção, a universidade soviética depende estreitamente do Estado. Reitor e vice-reitor são nomeados pelo Ministro do Ensino Superior. O planejamento e a administração da universidade têm como órgão responsável o Conselho Acadêmico, o qual faz o planejamento do ensino e pesquisa, nomeia mestres, assistentes, professores e confere graus acadêmicos superiores.

Há uma preocupação constante com a proximidade, a ligação entre a escola superior e a vida prática. Os que estudam e trabalham, o fazem sempre em áreas correspondentes (ex.: um estudante de Medicina trabalha como auxiliar em serviços especializados de sua profissão).

O ensino superior é gratuito, os estudantes têm assistência médica também gratuita e refeitórios e hotéis a preços baixos. Grande parte recebe bolsas de estudo. Mesmo assim, há uma severa seleção, aceitando apenas os melhores candidatos. Existem concursos no país para encontrar os mais aptos à pesquisa. Também esta é desenvolvida em função de determinados objetivos, de acordo com as necessidades econômicas do país.

DREZE e DEBELLE apresentam um quadro sinótico dessas cinco concepções, tornando bastante claras suas principais características.

CONCEPÇÕES DA UNIVERSIDADE

	A UNIVERSIDADE DO ESPÍRITO			A UNIVERSIDADE DO PODER	
Principal característica	Um centro de educação	Uma comunidade de pesquisadores.	Um núcleo de progresso	Um modelo intelectual	Um fator de produção
Autor principal	J.H.Newman	W.Humboldt K.Jaspers	A.N.Whitehead	Napoleão	Conselho dos Ministros da URSS
Finalidade	Aspiração do indivíduo ao saber	Aspiração da humanidade à verdade	Aspiração da sociedade ao progresso	Estabilidade política do Estado	Edificação da sociedade comunista
Concepção geral	Uma educação geral e liberal por intermédio do saber universal	A unidade da pesquisa e do ensino no centro do universo das ciências	A simbiose da pesquisa e do ensino a serviço da imaginação criadora	Um ensino profissional uniforme, confiado a um grupo profissional	Um instrumento funcional de formação profissional e política
Princípios de organização	-Uma pedagogia do desenvolvimento intelectual. -Internato e "tutors"	-Uma sã organização da Faculdade. -A liberdade acadêmica.	-Um corpo docente criador -Os estudantes capazes de aplicar alguns princípios gerais.	-Uma hierarquia administrativa. -Programas uniformes.	-Uma manipulação controlada da oferta de diplomados. -Apelo a todas as forças produtivas da nação.
§§§§§§§§§§§§	§§§§§§§§§§§§

superior na Europa, em geral, na Universidade de Coimbra, preparando os filhos para as carreiras liberais.

No Brasil, o processo educativo é desenvolvido e tem suas origens na obra da Companhia de Jesus, que mantém colégios e seminários. A partir de 1759, com a expulsão dos jesuítas, o sistema de ensino e desmantelado com a efetivação das Reformas Pombalinas.

Portugal detinha o domínio também através da Universidade de Coimbra, que formava nossas elites culturais e políticas, não havendo, portanto, interesse na criação de universidade no Brasil.

Em 1808, a Família Real e a Corte são obrigadas a vir para o Brasil, devido à invasão de Portugal pelas tropas francesas.

Nessa época e em função da chegada da Família Real,o "comércio local se reúne e delibera pedir-lhe a fundação, na Bahia, de uma universidade literária, oferecendo importante soma em dinheiro para a construção do palácio real e o custeio da universidade. A solicitação não é atendida" (TEIXEIRA, 1989, p.66 - grifos do autor).

Sendo a Colônia sede da Coroa portuguesa fazem-se necessárias medidas que venham a atender seus interesses. Instalando-se a Corte no Rio de Janeiro, são criadas a Imprensa Régia, a Biblioteca Pública, o Jardim Botânico e o Museu Nacional. "A partir de 1808 são criados cursos e academias destinados a formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos; como subproduto, formar profissionais liberais" (CUNHA,1986, p.67)

Em 1808, foi criada a Academia Real da Marinha; em 1810, a Academia Real Militar (que, em 1858, chamou-se Escola Central, em 1874, Escola Politécnica e, hoje, Escola Nacional de Engenharia). Também em 1808 e criado o curso de Cirurgia e Anatomia, no Rio de Janeiro, e outro na Bahia.

O ensino superior no Brasil estava, assim, estruturado em estabelecimentos isolados e, desde essa época, várias tentativas procuravam reúni-los em universidades.

É possível que tenha havido por parte de D.João VI o in-

teresse na criação da universidade no Brasil, enquanto tinha a intenção de permanecer no país. Com a possibilidade de retornar à Portugal essa idéia foi abandonada imediatamente, pois, para manter a dependência política, era necessário manter também a dependência da inteligência e da cultura.

O Brasil, de 1808 a 1820, foi a sede da monarquia portuguesa. Por ocasião da Revolução Constitucionalista do Porto, D. João VI foi obrigado a retornar a Portugal, deixando aqui seu filho Pedro e o aparelho de Estado que trouxera.

Nessa época, o Brasil sofria a influência positivista seja através de livros-texto de Matemática, Física, Química, Biologia e Mineralogia, seja através dos brasileiros formados na Escola Politécnica de Paris, onde lecionava Augusto Comte. Essa influência foi importante, pois os positivistas insurgiam-se contra as doutrinas da Igreja e, conseqüentemente, contra o regime monarquico e a escravidão, refletindo-se também no processo de emancipação da Colônia.

O processo de emancipação acelerou-se pela imposição das novas cortes portuguesas de que o Brasil perdesse a categoria de Vice-reino, fosse suspensa a "abertura dos portos", restabelecendo-se o monopólio comercial pela Metrópole.

A Independência é realizada mas, na prática, segundo Anísio TEIXEIRA (1989), foi apenas a substituição no poder "do grupo de portugueses nascidos em Portugal, pelo grupo de portugueses nascidos no Brasil"(p.70), ou seja, conservou-se o mesmo sistema social, a mesma estrutura.

Com a Independência (1822), o ensino superior estava reduzido a algumas escolas profissionais isoladas. Posteriormente, no Império, houve tentativas de criar a universidade, todas malogradas por situações políticas instáveis.

Em 1823, por ocasião dos debates para a elaboração da Constituição, pretende-se a criação de duas universidades, uma do Norte e uma do Sul. Ao invés disso, criaram-se, alguns anos mais tarde, as Faculdades de Direito de São Paulo e de Recife, segundo o "modelo francês de inspiração napoleônica, de criar escolas pro-

fissionais autônomas, para formação de profissionais liberais:médicos, engenheiros e advogados. Esse modelo corresponde às necessidades da ordem social vigente, no sentido de reforçá-la"(PAVIANI e POZENATO, 1984, p.66).

Segundo Anísio TEIXEIRA (1989), "não havendo o Brasil criado a universidade, mas apenas escolas profissionais superiores, deixou de ter a matriz da cultura nacional..."(p.74). A Casa Imperial se opunha aos projetos de lei que tratavam da questão da criação da universidade e os cursos superiores aqui existentes pareciam ter um caráter preparatório para estudos mais aprofundados, devido ao hábito da época colonial de completar os estudos na Europa.

No final do período imperial e

> nas vésperas da Reforma Leôncio de Carvalho (1879), tínhamos no país seis estabelecimentos civis de ensino superior e nenhuma Universidade, ou seja:
> a) Faculdade de Direito de São Paulo, que teve sua origem no antigo Curso de Ciências Jurídicas e Sociais, criado em 1827, e que em 1854 recebe aquela denominação.
> b) Faculdade de Direito de Recife, também proveniente do Curso de Ciências Jurídicas e Sociais. Como o curso Jurídico de São Paulo, o de Olinda passa, em 1854, a chamar-se Faculdade de Direito, transferindo-se no mesmo ano para Recife.
> c) Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, iniciada parceladamente por atos do príncipe D.João: o ensino de Anatomia, instituído em abril de 1808; de Medicina Clínica, Teórica e Prática, e Princípios Elementares de Matéria Médica e Farmacêutica, em 1813, que, em outubro de 1832, se converte em Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro.
> d) Faculdade de Medicina da Bahia, no início, Escola de Cirurgia, criada pela Carta Régia de 18 de fevereiro de 1808. Em dezembro de 1815 recebe a denominação de Academia Médico-Cirurgica e, finalmente, com um Decreto de 3 de outubro de 1832, passa a ser denominada Faculdade de Medicina da Bahia.
> e) Escola Politécnica do Rio de Janeiro, nascida como Academia Real Militar, em 1810, e transformada,em 1832, na Academia Militar; em 1842, na Escola Militar; em 1858, na Escola Central, destinada também ao ensino de Engenharia Civil; em 1874, recebe o nome de Escola Politécnica.
> f) Escola de Minas de Ouro Preto, criada em 1875 e instalada em 1876...(FÁVERO, 1977, p.26).

Até a Proclamação da Independência a educação escolar no Brasil era predominantemente estatal; depois formaram-se os setores estatal (secular) e particular (secular ou religioso). O movimento de defesa da liberdade de ensino (visando afastar o Estado do campo educacional) tinha também razões econômicas. A mão-de-obra imigrante (em sua maioria, protestante) ficava marginalizada num país onde o catolicismo era a religião oficial e obrigatória nas escolas.

A Igreja Católica, até a década de 1870, era contrária a liberdade de ensino, não reconhecendo o direito de ensinar (mesmo em escolas particulares) doutrina diferente da católica. Em 1874, por conflitos entre a burocracia do Estado e a Igreja, os católicos passam a defender a liberdade de ensino, ao lado dos liberais e dos positivistas.

Carlos Leôncio de Carvalho (Ministro do Império), em 19 de 1879, promulgou o decreto 7.247, que institui a liberdade de ensino primário e secundário na Corte e de ensino superior no país todo. Tal decreto não foi referendado na íntegra pela Assembléia, apenas o que se referia à freqüência livre nas escolas superiores e a liberdade de crença de professores e alunos. A parte relativa a equiparação entre os diplomas expedidos por escolas superiores particulares, com os das estatais, não foi aprovada.

Segundo L.A. CUNHA (1986), a resistência à participação do setor privado no ensino superior tinha como motivo a "defesa do monopólio de concessão de privilégios profissionais, através do poder de conferir diplomas juridicamente válidos" (p.93).

A liberdade de ensino tinha muitos adeptos e a criação da universidade tinha nos positivistas seus maiores opositores. Para os quais "a ciência não lucra" com isso, pois desenvolveu-se sem a proteção dessa instituição, que "em todo mundo já tinha se tornado retrógrada". "O país também não lucra", a universidade é um investimento enorme, que poderia ser melhor aplicado na instrução popular, ataca a liberdade de pensamento e "aumenta o parasitismo burguês" (Raimundo Teixeira Mendes, apud CUNHA, 1986, p.98-9).

Tais argumentos refletem o modelo medieval de universida-

de . Mesmo sendo defendido o ensino superior em estabelecimentos isolados e de formação profissional, estes mantinham-se como centros rígidos de treinamento da mente, ainda muito ligados às raízes medievais, escolásticas e jesuíticas herdadas.

Nas duas últimas décadas do império conflitos ligados à escravidão negra,questões eleitorais, políticas, religiosas e militares demonstram o descontentamento com o regime político, por setor importante da população (classe média). Este setor isoladamente não poderia levar avante a modificação do regime político. Sendo impossível unir-se à camada baixa de trabalhadores, tornou-se indispensável o apoio da classe dominante. "As forças se compõem de tal maneira que, sob a liderança de elementos da camada média (especialmente militar), com o apoio significativo da camada dominante do café e com a aparente omissão da maioria da população, é proclamada a República - 1889" (RIBEIRO, M.L.S. 1982. p. 69).

2.3.1 A universidade no Brasil: da Proclamação da República a 1964

Segundo a Constituição de 1891, cabia exclusivamente à União legislar sobre o ensino superior na Capital do país; fora dela tanto o Congresso Nacional como as Assembléias Legislativas Estaduais poderiam criar escolas superiores.

A Reforma Benjamin Constant, decretada em 1890 e colocada em prática no ano seguinte, defendia a liberdade e a laicidade do ensino, além da gratuidade da escola primária. Tinha ainda a intenção de substituir a predominância literária pela científica (influência positivista).

A expansão do ensino superior deu-se em conseqüência da facilitação do ingresso. Desde 1808, para o ingresso no ensino superior eram realizados exames de seleção; em 1837, os alunos do Colégio Pedro II passaram a ingressar no curso superior sem prestar tais exames. Havendo muita pressão para se facilitar o ingresso no ensino superior, leis estabeleceram a validade permanente da aprovação, que antes era temporária, exames parcelados, concessão extendida às demais escolas secundárias do privilégio dos

alunos do Colégio Pedro II, desde que seguissem o mesmo plano de estudos. Posteriormente, pelo decreto 981, de 8 de novembro de 1890, redefiniu-se o currículo do Colégio Pedro II de acordo com as idéias positivistas. No final da última série os alunos fariam um exame de madureza; aprovados, poderiam matricular-se em qualquer escola de ensino superior do país, sem outros exames. Os alunos de escolas particulares realizariam esse exame da madureza nas escolas oficiais.

"Além do alargamento dos canais de acesso ao ensino superior, Benjamin Constant criou condições legais para que escolas superiores particulares viessem a conceder diplomas dotados do mesmo valor dos expedidos pelas escolas federais..."(CUNHA, 1986, p.173).

Em janeiro de 1891 foi criado o Conselho de Instrução Superior, órgão destinado a aprovar programas de ensino de escolas federais e equiparadas, organizar regulamentos para inspeção das Faculdades livres, criar novas escolas de ensino superior e nomear comissões para as referidas inspeções (CUNHA, 1986, p.173).

O exame de madureza acabou por ser extinto, vindo a ser realizado um exame de entrada, para ingresso nos cursos superiores.

Nessa época, ocorre o combate ao florianismo, visando afastar o componente militar e, através do regime republicano, atender aos interesses das classes dominantes, antes unidas à classe média, na derrubada da monarquia.

A queda de Floriano Peixoto representa a restituição do poder às mãos da camada dominante e a exclusão da camada média. Em 1898, são feitas várias reformas no campo econômico para restaurar as finanças do país, porém consolidando uma dependência externa e a concentração dos lucros nas mãos da burguesia extrangeira e da camada dominante interna. Essa dependência vem a refletir-se também no campo cultural.

Segundo M.L.S.RIBEIRO (1982), há uma

> oscilação entre a influência humanista clássica e a realista ou científica. O código Epitácio Pessoa(1901) acentua a parte literária(...); a reforma Rivadavia

> (1911) retoma a orientação positivista, tentando infundir um critério prático ao estudo das disciplinas, ampliando a aplicação do princípio de liberdade espiritual ao pregar a liberdade de ensino (desoficialização) e de freqüência, abolindo o diploma em favor de um certificado de assistência e aproveitamento, e transferindo os exames de admissão para as Faculdades..." (p.77).

As escolas particulares, nesse período (1907 a 1912), tiveram um maior crescimento quantitativo.

De 1891 a 1910, foram criadas, segundo CUNHA (1986), 27 escolas de ensino superior no país: 9 de Medicina, Obstetrícia, Odontologia e Farmácia, 8 de Direito, 4 de Engenharia, 3 de Economia e 3 de Agronomia.

Em 1909, foi criada a Universidade de Manaus, em função da prosperidade trazida pela extração da borracha, e ainda a Universidade de São Paulo (1911) e a Universidade do Parana (1912). Muitos autores não as consideram, por terem um caráter passageiro e, segundo L.A.CUNHA, criadas"fora e à revelia do poder central" (CUNHA, 1986, p.198).

A Universidade de Manaus iniciou suas atividades em 1º de março de 1909, utilizando-se do prédio de um grupo escolar do governo estadual. No ano de 1914, diplomaram-se 20 bacharéis em Ciências Jurídicas e Sociais, número esse que foi decrescendo ano a ano, tanto nesta Fcauldade como nas demais. Com o fim do ciclo da borracha e por falta de subsídios e alunos, a Universidade de Manaus veio a dissolver-se em 1926, resultando em três estabelecimentos isolados: a Faculdade de Engenharia, mais tarde Escola Agronômica de Manaus, extinta em 1943; a Faculdade de Medicina, que mais tarde deu origem à Faculdade de Farmácia e Odontologia, extinta em 1944, e a Faculdade de Direito, federalizada em 1949, e que passou a fazer parte da Universidade do Amazonas, em 1962, mas só instalada em 1965.

Em São Paulo, sob a liderança de Eduardo Guimarães foi criada a Universidade de São Paulo, tendo por origem uma sociedade civil por ele fundada, na qual se uniram 20 profissionais liberais de diversos ramos, junto a Luiz A. dos Santos, o "socio-capitalista". Este receberia a renda da sociedade e arcaria com o

déficit, se houvesse (maiores detalhes em CUNHA,L.A. A universidade temporã). Poucos meses após a aprovação dos estatutos, o "sócio-capitalista" retirou-se da sociedade, mas esta conseguiu manter-se. Tinha a Universidade de São Paulo sido fundada em 19 de novembro de 1911, com a intenção de oferecer todos os graus de ensino. As escolas primária e secundária tiveram existência por pouco tempo. Inaugurada em 23 de março de 1912, em 1915 chegou a ter cerca de 700 alunos e 100 professores. Os cursos eram pagos. A Universidade de São Paulo foi a primeira a desenvolver atividades de extensão, através da sua Universidade Popular.

A insegurança em relação à habilitação fornecida pela Universidade de São Paulo, que era particular, se seria ou não reconhecida pelo governo federal e se poderiam seus alunos exercer legalmente a profissão, levou a uma diminuição muito grande da demanda, acarretando-lhe inúmeras dificuldades financeiras. E provavelmente após 1917, extinguiu-se completamente.

Em 19 de dezembro de 1912, instalou-se a Universidade do Paraná, na cidade de curitiba. Seus estatutos foram promulgados em 1913, ano em que se iniciaram os cursos de Direito, Engenharia, Farmácia, Odontologia, Comércio e, dois anos mais tarde, o curso de Medicina. O ensino era pago, só excepcionalmente; em alguns casos , havia gratuidade.

> Em 1912, já havia sido criada a Universidade do Paraná, oficializada pela Lei Estadual nº 1.284. (...) Todavia o Governo Federal através do Decreto-lei nº 11.530, de março de 1915, que determinava a abertura de escolas superiores apenas em cidades com mais de 100.000 habitantes, deixava de reconhecer oficialmente a Universidade do Paraná, uma vez que Curitiba, naquela época, não atingia essa população. Oficialmente reconhecida somente em 1946, não deixou, todavia de funcionar, (...) durante todo o período que vai de 15 de março de 1913, quando foram abertos seus cursos, até a sua oficialização pelo Governo Federal (ROMANELLI, 1986, p.132).

L.A.CUNHA (1986) afirma que, segundo o recenseamento de 1915, Curitiba teria 66 mil habitantes e, no censo demográfico de 1920, computaram-se apenas 686 mil habitantes no Estado, quando a lei previa a possibilidade de criação de uma universidade, caso

fosse capital de Estado com mais de um milhão de habitantes.

A Universidade do Paraná pretendia a equiparação de seus cursos aos federais, esfera onde só havia escolas isoladas.

Ainda conforme L.A.CUNHA (1986):

> A Universidade do Paraná não sobreviveu à reforma Carlos Maximiano, enquanto que a de Manaus, com população da ordem de 70 mil habitantes em 1915, capital de um Estado com apenas 360 mil, sobreviveu por 11 anos após o decreto desse ano. A razão disso reside, talvez, no abandono da pretensão de equiparar os cursos da Universidade de Manaus aos das escolas mantidas pelo governo federal. A Universidade do Paraná, no entanto, pretendendo, acima de tudo, o reconhecimento federal para poder emitir seus diplomas equivalentes, teve de ceder às pressões para equiparar não só o currículo mas, também, a estrutura administrativo-pedagógica atomizada do ensino superior oficial (CUNHA, 1986, p.211)

WACHOWICZ(1983), em "Universidade do mate", expõe detalhadamente o quadro histórico, social e econômico em que se deu a criação da Universidade do Paraná. Segundo esse autor, assim como a Universidade de Manaus resultou do momento próspero devido ao ciclo da borracha, a Universidade do Paraná foi fruto do desenvolvimento propiciado pela exploração da erva-mate. A primeira tentativa de fundação deu-se em 1892, por José Francisco Rocha Pombo, tentativa frustrada por falta de apoio dos políticos da época. Fundada, em 19 de dezembro de 1912, data de comemoração da emancipação política do Estado, propositalmente escolhida, visando representar também a emancipação intelectual do Paraná. Com o advento da lei Maximiano, de 1915, após ferrenha luta para mantê-la em funcionamento, a Universidade do Paraná, dividiu-se, em 1918, em três Faculdades, obtendo equiparação com as oficiais. "Apesar do apoio recebido do governo do Estado do Paraná, a Universidade sobreviveu oficialmente até 25 de maio de 1918, quando foi dissolvida, apesar de continuar ligada por uma administração geral. Mas, do fronton do Palácio da Luz, nunca foi apagado o nome: Universidade do Paraná" (WACHOWICZ, 1983, p.89)

Pelo Decreto 11.530, de 18 de março de 1915, o Governo Federal determina a reunião em universidade, quando se considerasse oportuno, das escolas Politécnica e de Medicina do Rio de

Janeiro, incorporando a elas uma da Faculdades Livres de Direito. Por esse fato a Universidade do Rio de Janeiro é considerada a primeira instituição universitária criada pelo governo federal. Foi instituída em 1920, pelo Decreto 14.343 e, segundo comentários da época, sua criação deu-se principalmente pelas comemorações do primeiro centenário da Independência e necessidade de outorgar o título de "Doctor honoris causa" ao rei Alberto I, da Bélgica, título este que só poderia ser conferido por uma instituição universitária.

Tal decreto em nada modificou as escolas superiores existentes e a universidade recém-criada passou a ter existência apenas nominal. Já em 1927 organizava-se também, por aglutinação, a Universidade de Minas Gerais. Em 1928, o Governo Federal criou normas para a instalação de universidades nos Estados, ou seja, assumiu a criação de um modelo universitário, antes que os Estados o consumassem e fugissem ao controle do poder central.

Segundo CUNHA (9186), foi na Universidade Técnica do Rio Grande do Sul, resultante da Escola de Engenharia de Porto Alegre, onde pela primeira vez realizou-se pesquisa tecnológica no interior do ensino superior. Fernando de Azevedo afirma, no entanto, que foi a Universidade de São Paulo, criada em 1934, que iniciou a pesquisa universitária no Brasil.

As atividades científicas eram realizadas até então exclusivamente em instituições especiais como: a Estação Experimental de Campinas (1887), depois chamada Instituto Agronômico de Campinas, o Instituto Bacteriológico (1892), o Instituto Butantã (1899), todos em São Paulo; o Instituto Soroterápico Federal(1901), posteriormente chamado Instituto Manguinhos, esto no Rio de Janeiro, e o Instituto Biológico (1928), em São Paulo.

Não foi o ensino superior que acolheu a pesquisa, ficando esta a mercê "das vicissitudes do apoio do Estado". Segundo Eunice R. DURHAM (1986), havia nesse sentido duas dificuldades: "De um lado, abrigar abrigar a pesquisa de modo estável; de outro, promover a formação do pesquisador, que estava presa, até então, às escolas voltadas para a formação de profissionais liberais,que

eram inadequados para esse fim (DURHAM, 1986, p.2005).

Com a Reforma Rocha Vaz (9125), o Decreto 16.782A preserva a Universidade do Rio de Janeiro nos moldes em que foi criada e ainda autoriza a criação de outras universidades segundo o mesmo modelo.

Surgiram muitas críticas a esse modelo de organização universitária, pois as escolas agrupadas sob o nome de universidade continuavam isoladas e, com a reitoria como instância superior de poder, iniciou-se uma disputa pela hegemonia de uma Faculdade em relação às outras.

O quadro econômico após a I Guerra Mundial, marcado pela crescente industrialização, levou à consolidação da burguesia industrial e do operariado urbano. Os anos de 1917 e 1918 foram marcados por movimentos grevistas refletindo a insatisfação do operariado. O setor médio (incluindo os militares), em crescimento, sentia-se prejudicado pela política em curso, o que deu origem ao movimento chamado de "tenentismo".

Num clima de insatisfação geral exigiam-se mudanças. A organização escolar é considerada importante para a efetivação de tais mudanças. É a fase do "otimismo pedagógico", assimilando também o modelo da Escola Nova. Encara-se a educação como determinante das mudanças sociais, o que demonstra que "o fenômeno educacional esta senso concebido como isolado do contexto"(RIBEIRO, M.L.S. 1982, p.95). Em 1924, é criada a ABE (Associação Brasileira de Educação), a qual contribuiu muito para a discussão dos problemas de escolarização do país. Nessa mesma época havia uma crescente influência norte-americana no país.

Junto a tais acontecimentos cresce também o número de críticas à universidade criada como mera justaposição de escolas autônomas. A primeira crítica sistematizada foi feita por Fernando de Azevedo. Este foi incumbido pelo diretor do jornal O Estado de São Paulo, onde atuava, de realizar uma pesquisa sobre os problemas da educação escolar pública de São Paulo (detalhes em CUNHA, 1986). Em relação à universidade criticou principalmente seu teor exclusivamente profissionalizante, a não dedicação à pesquisa e à cultura geral.

Sobre o ensino superior realizou-se um congresso em 1927 e, em 1928, a II Conferência Nacional de Educação, promovida pela ABE, eventos em que se tratou do problema da organização universitária. A maioria discordava da criação de universidades pela simples união de escolas profissionais. Nesses eventos organizaram-se várias propostas sobre o assunto, "no sentido da criação de universidade, de verdadeira universidade, não reproduzindo a caricatura existente no Rio de Janeiro" (CUNHA, 1986,p.228).

Acontecimentos internos de caráter político e econômico vieram a influenciar transformações em todo sistema de ensino.

A dependência do capital estrangeiro, a insatisfação das camadas médias e do operariado e ainda das oligarquias rurais devido ao rompimento pelo governo da política de valorização do café, juntamente com fatores políticos como o rompimento do pacto de alternância na Presidência da República de um paulista e um mineiro (Whashinton Luís era paulista e pretendia que Júlio Prestes, também paulista, o substituisse), todos esses fatos desembocaram na Revolução de 1930.

Getúlio Vargas tornou-se o chefe do governo provisório;no entanto, só foi deposto por golpe militar em 1945. Inaugurou-se uma nova era no campo econômico e social, refletindo-se também no educacional.

Em relação ao ensino superior, através de Francisco Campos elaborou-se o Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, criando o Estatuto das Universidades Brasileiras, que vigorou por 30 anos. Esse estatuto previa que o ensino superior do país deveria em sua organização obedecer preferentemente ao sistema universitário e fixou como seus fins:

> elevar o nível de cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios do conhecimento humano; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico supeior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade (apud ROMANELLI, 1986, p.133)

Nos artigos 8º e 9º do referido estatuto, é consagrada a

autonomia individual de cada escola que compõem a universidade, o que eliminou a possibilidade de uma estruturação mais orgânica das universidades, impedindo-as até nossos dias de viver um verdadeiro regime universitário.

Na mesma data também instituiu-se o Decreto 19.852 que trata da reorganização da Universidade do Rio de Janeiro.

> Pelos decretos nº 19.851 e 19.852, de 11 de abril de 1931, é empreendida a reforma do ensino superior(...). Esta reforma se reveste de importância por ter adotado como regra de organização o sistema universitário. Isto através da criação da Reitoria, com a função de coordenar administrativamente as Faculdades. Exigia ainda a incorporação de pelo menos três institutos de ensino superior - Direito, Medicina e Engenharia - ou, em lugar de algum desses, a Faculdade de Ciências e Letras, à qual competia "dar ao conjunto das Faculdades integradas na Universidade o caráter especificamente universitário, pela cultura desinteressada, além de todo profissionalismo, e por sua função sintetizadora"...(RIBEIRO, 1982, p.100).

Em nosso ponto de vista, a Reforma Francisco Campos não logrou efetivar um regime verdadeiramente universitário, já que a integração necessária entre as escolas não se realizou.

Além disso, o Estatuto das Universidades mantém a idéia de propriedade de cátedra, existente desde 1827, nos cursos jurídicos criados. Previa a vitaliciedade de cátedra por concurso ou após dez anos de atividade docente. A Constituição de 1934 e 1946 reforçam a idéia da cátedra, tornando difícil a organização da carreira docente, visto que tudo estava centralizado na figura do catedrático.

Segundo Anísio TEIXEIRA (1989), havia uma resistência ao crescimento de escolas pela ampliação da matrícula, mas tolerava-se a multiplicação de novas escolas. Isso ocorria porque com a ampliação de matrícula seria necessária a multiplicação de número de catedráticos e a escola temia criar a competição entre as cátedras. "Criados o catedrático e o currículo único, cada escola não podia crescer além da capacidade individual do catedrático" (TEIXEIRA,A. 1989, p.112).

Também de 1931 é o Decreto 20.179, de 6 de junho, do Governo Federal, tratando da equiparação das escolas de ensino su-

perior mantidas pelos governos estaduais e da inspeção das Faculdades livres para que fossem reconhecidos oficialmente seus diplomas. FÁVERO (1980) destaca que o referido decreto

> expressa de forma nítida, o controle e a centralização do ensino superior por parte do Governo Central, sobretudo através dos artigos 2º e 8º, inciso II, onde são feitas exigências para qualquer instituição de ensino superior gozar das prerrogativas das instituições federais. (...) este dispositivo apresenta-se marcado por um caráter uniformizador, nivelador e de certo modo autoritário (FÁVERO, 1980, p.39).

Em 1934 e 1935, surgem as primeiras experiências ou tentativas de superar o modelo de organização universitária existente, com a criação das universidades de São Paulo e do Distrito Federal, (esta sob a inspiração de Anísio Teixeira, na época, Secretário de Educação e Cultura da cidade do Rio de Janeiro).

A primeira instituição fundada de acordo com os novos estatutos foi a Universidade de São Paulo, em 25 de janeiro de 1934. Fernando de Azevedo participou da comissão que elaborou o projeto de criação da USP. O ponto central desta instituição seria a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras com função integradora, sendo simultaneamente a base e a cupula da instituição.

A USP "nasce com uma missão muito definida: formar uma elite dirigente, com conhecimentos científicos"(FÁVERO, 1980,p.60). Segundo o Decreto 6283/34 assinado por Armando Sales, a USP tem as seguintes finalidades:

> 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 da cultura, técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística; d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e artes por meio de cursos sintéticos, conferências e palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres (FÁVERO, 1980, p.61-2).

As escolas consideradas profissionais não aceitavam a centralização das disciplinas básicas na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, que mais tarde é descaracterizada, pelas pressões do próprio meio universitário, e reforçada a partir do Estado Novo com a legislação imposta pela burocracia ministerial. As-

sim, deixa de ser o centro integrador da universidade, vindo a tornar-se uma escola de caráter profissionalizante.

A Universidade do Distrito Federal foi criada em 1935,anterior ao Estado Novo, porém, o autoritarismo já se fazia sentir. É provável que Getúlio Vargas tenha autorizado o prefeito do Distrito Federal, Pedro Ernesto, a assinar o decreto de criação da UDF para não perder seu apoio político, na fase conturbada em que se encontrava.

A Aliança Nacional Libertadora, criada em abril de 1935, reúne ideologias e grupos de esquerda contrários ao centralismo e autoritarismo em vigor no país. Em novembro de 1935, ocorre a chamada "intentona comunista", levando o Congresso a renunciar e e delegar todos os poderes ao Presidente, que decreta o estado de sítio, que perdura até a homologação do Estado Novo. Nessa época, Anísio Teixeira é obrigado a deixar a Secretaria da Educação e Cultura do Distrito Federal (RJ).

Ao idealizar a UDF, Anísio Teixeira pretendia que esta, além da preocupação com a formação profissional, também visasse ao preparo dos quadros intelectuais do país, fosse a síntese da cultura nacional, promovendo-a e estimulando, incentivasse a pesquisa tanto científica quanto literária e artística, difundisse as conquistas da ciência através de seus cursos e da extensão, além disso, formasse pessoal para o magistério dos três níveis de ensino.

"Dentre os princípios que nortearam a criação da UDF, podemos destacar o de autonomia e liberdade, o de integração e cooperação entre os diferentes órgãos da universidade, o de associação do ensino à pesquisa e o de promoção da cultura brasileira" (FÁVERO, 1980, p.80). (Para maiores detalhes sobre a USP e a UDF ver CUNHA, 1986 e FÁVERO, 1980).

Extinta em 1939, devido às demissões e prisões de professores e intelectuais ocorridas no final de 1935, e pelas alterações sofridas através das instruções federais para sua organização, alguns de seus cursos são transferidos para a Universidade do Brasil.

Criada como instituição integrada e não mera justaposi-

ção de escolas independentes, a UDF mantém-se até fins de 1938, quando o Governo Federal resolve dissolvê-la. "...as ditaduras são incompatíveis com os debates e a verdadeira universidade deve ser edificada sobre e a partir do debate livre de idéias" (LUCKESI, 1986, p.35). Assim, mesmo com a determinação de Anísio Teixeira e com a influência dos ideais reformistas de Córdoba, a verdadeira universidade é abafada com a ditadura do Estado Novo.

O regime político instituído pelo Estado Novo é autoritario, caracterizado pelo centralismo do poder e repressão aos líderes sindicais e aos liberais. Uma das preocupações do Estado era pôr a educação a serviço da ideologia vigente, e o faz através da centralização e fiscalização de todo o sistema de ensino.

O modelo de organização universitária é elaborado através da reestruturação da Universidade do Rio de Janeiro, passando a chamar-se Universidade do Brasil (Lei nº 452, de 5 de julho de 1937). A referida universidade é composta, então, por 15 escolas e alguns institutos.

A legislação em vigor impossibilitava a formação de propostas de organização universitária que fugissem ao modelo consagrado pelo Ministério de Educação e Saúde. Tanto o reitor como os diretores dos estabelecimentos de ensino superior seriam escolhidos, dentre os catedráticos, pelo Presidente da República. Pela mesma lei 452/37, proibiu-se aos estudantes e professores qualquer manifestação de caráter político-partidário, no interior da universidade.

O Decreto-lei 421, de 11 de maio de 1938, trata da regulamentação do funcionamento dos estabelecimentos de ensino superior, principalemente no que se refere à abertura de novos cursos e seu reconhecimento.

Com o final da II Guerra, em 1945, o Brasil aproxima-se economicamente dos EUA, único país a sair da guerra em condições de sobrevivência; acentua-se, então, a entrada do capitalismo norte-americano no país.

Campanhas pela anistia e pelos preceitos democráticos vão se fortalecendo, levando Getúlio Vargas a renunciar. Além disso, não era ele simpático nem simpatizante dos EUA.

No inicio da era de Vargas (1930), tínhamos três universidades: a do Rio de Janeiro (1920), a de Minas Gerais (1927) e a Escola de Engenharia de Porto Alegre (1896), esta sem o nome de universidade, mas organizada como tal. Ao término dessa era (1945), eram cinco universidades: a Universidade do Rio de Janeiro, denominada Universidade do Brasil desde 1937. A Escola de Engenharia de Porto Alegre, denominada a partir de 1934 de Universidade de Porto Alegre. A Universidade de São Paulo, criada em 1934. Em 1940, a s Faculdades Católicas, no Rio de Janeiro, embrião da Universidade Católica. E a Universidade do Distrito Federal (1935) absorvida pela Universidade do Brasil em 1939.

A Constituição de 1946 reafirmava, quanto à educação, os princípios de democratização, mesclando-se de partes autoritárias e liberais. A organização educacional formada no Estado Novo continuou a mesma. Em relação ao ensino superior, "foi recuperado o dispositivo da Constituição de 1934, inexistente na de 1937, que garantia a liberdade de cátedra" (CUNHA, 1989, p.31).

Getúlio Vargas foi reeleito em 1950. No período que transcorreu entre sua renúncia, em 1945, ate seu suicídio, em 1954, não houve grandes transformações no que se refere ao ensino superior, continuando em vigor a reforma empreendida por Francisco Campos (CUNHA, 1989, traz detalhadamente o quadro político e econômico do período).

A Lei 1821, de 1953, veio ampliar o ingresso no ensino superior, possibilitando aos egressos dos cursos profissionais prestarem vestibular e matricularem-se em qualquer curso do ensino superior. No entanto, a referida lei, regulamentada pelo Decreto nº 34.330, de outubro de 1953, estabeleceu os cursos em que os egressos dos cursos profissionais poderiam matricular-se. Na prática, so os egressos do 2º ciclo do ensino secundário é que poderiam candidatar-se a qualquer curso superior. A política educacional do ensino secundário tinha um caráter dualista: o ensino secundário propedêutico ao ensino superior - para formação das elites, e o ensino profissional - para formação das massas.

A expedição de certificados de conclusão do 2º grau permitindo o ingresso em qualquer curso superior, após a aprovação no

vestibular, veio a ocorrer em 1961. Estabeleceu-se o sistema de vestibular classificatório, preenchendo as vagas até o limite existente. Já em 1963 e 1964 os vestibulares obedeceram a esse sistema.

"A aglutinação de escolas isoladas foi um dos principais vetores da transformação do ensino superior na república populista, que chegou ao seu fim, em 1964, com 39 universidades e 564 estabelecimentos isolados" (CUNHA, 1989, p.95).

A década de 60 foi marcada por intensos debates sobre a reforma da universidade. O acelerado ritmo de desenvolvimento da década de 50, resultante do processo de industrialização e do crescimento econômico, da origem a muitas transformações. A classe média em formação passa a ver no ensino superior o caminho para sua ascensão; no entanto, o número limitado de vagas não atendia à demanda crescente. Além disso, criticava-se a instituição da cátedra e a universidade compartimentalizada, isolando professores e alunos e desperdiçando recursos em decorrência da estrutura de cursos estanques.

Em 15 de dezembro de 1961 foi criada a Universidade de Brasília pela Lei nº 3.998/61, surgindo como um projeto orgânico de uma instituição integrada. Seu idealizador foi Darcy Ribeiro e contou com a participação de Anísio Teixeira, junto a um selecionado grupo de cientistas de todos os campos do saber.

Essa universidade seria uma resposta à necessidade de renovação do ensino, tentando-se implantar uma metodologia interdisciplinar.

Entre os pontos mais relevantes da organização da estrutura da UnB destacam-se:

a) estrutura tripartida e integrada, composta por Institutos centrais de ensino e pesquisa, por Faculdades responsáveis pela formação profissional e por órgãos complementares para funcionar como centros de extensão;

b) ênfase no papel dos institutos centrais encarregados de oferecer cursos básicos nos demais campos de conhecimento, que se constituiriam também em centros de pesquisa e formação de cientistas e humanistas;

c) extinção da cátedra e criação do Departamento como unidade universitária.

Com a mudança política ocorrida em 1964, por implicações ideológicas, muitos professores foram afastados, o que culminou com uma demissão em massa. Após sucessivas crises, o projeto original sofreu substanciais alterações.

Porém, o debate provocado com a criação da UnB contribuiu para se criar no Brasil a consciência da necessidade de uma Reforma Universitária que atingisse todas as universidades brasileiras.

Esses debates, "além das questões relacionadas à estrutura e organização (...), diziam respeito ao papel das Universidades dentro e fora da sociedade brasileira em desenvolvimento" (FÁVERO, 1977, p.44).

Essa tomada de consciência deu-se no sentido de perceber que na verdade não havia Universidade no país, apenas instituições de ensino superior, agências de formação de profissionais liberais, não sendo a universidade brasileira um centro de ciência e de cultura.

O desenvolvimento em expansão também passou a exigir a participação da universidade na elaboração de novos conhecimentos científicos e tecnológicos e provocou um crescimento explosivo de demanda pela formação universitária.

Tais fatores levaram à percepção de quanto a universidade brasileira encontrava-se "despreparada, obsoleta, elitista, bacharelesca, em suma, afastada da missão cultural e científica que dela passava agora a esperar a sociedade" (PAVIANI e POZENATTO, 1984, p.74).

Além da criação da Universidade de Brasília, o movimento estudantil também foi um fator de aceleração da reforma universitária.

Nascida na década de 30 em pleno Estado Novo, a UNE foi conseqüência do II Congresso Nacional de Estudantes, realizado em dezembro de 1938, onde foi aprovado um Plano de Sugestões para uma Reforma educacional brasileira, uma das quais era a reforma da universidade. Os estudantes passam a atuar junto às classes traba-

lhadoras na busca da construção de uma nova ordem social, influenciados também pelo pensamento de Álvaro Vieira Pinto, o qual afirmava que a reforma da universidade era apenas uma faceta da necessidade de reforma total da sociedade brasileira. O referido autor não poupava críticas ao caráter elitista e alienador das universidades.

A reforma da universidade, portanto, não pode se dar apenas no aspecto estrutural e pedagógico.

> Trata-se de transformá-la na essência, isto é, de fazê-la deixar de ser um centro distribuidor da alienação cultural do país, para convertê-la no mais eficaz instrumento de criação da nova consciência estudantil, direta e exclusivamente interessada em modificar a estrutura social antiga e injusta, substituindo-a por outra humana e livre (PINTO, 1986, p.15).

A UNE promoveu vários encontros onde se discutiu a questão da universidade: o II Seminário de Estudos do Nordeste (Recife - março de 1961); o I Seminário Nacional da Reforma Universitária (Salvador - 20/27 de maio de 1961); o I Encontro Universitário do Sul (Porto Alegre - 04/10 de junho de 1961); o II Seminário Nacional da Reforma Universitária (Belo Horizonte - 1963). Foram produzidas nesses encontros a "Declaração da Bahia", as "Diretrizes para uma universidade sulina" e a "Carta do Paraná".

Entre outros aspectos discutiu-se a democratização do ensino; a autonomia ou não das universidade; contratação de docentes por tempo integral; extinção da cátedra vitalícia; participação do corpo docente na administração da universidade; proibição de reeleição por duas gestões consecutivas; integração dos currículos de acordo com as necessidades do país. Preconizava-se uma universidade crítica, antidogmática e imune às discriminações de ordem econômica, ideológica, política e social. A luta pela reforma universitária tinha como pano de fundo o contexto mais amplo da sociedade e era entendida como um dos aspectos das transformações mais profundas que no país deveriam ocorrer.

O ensino superior era o problema crítico, "...pois é sobretudo a população estudantil de nivel superior que contesta a política do governo referente à reforma do ensino e, depois, o

próprio governo enquanto tal" (GILES, 1987, p.298).

2.3.2 O período pós-64 e a efetivação da Reforma Universitária

Novamente sob um regime autoritário realiza-se a reforma da universidade.

A aceleração do ritmo de crescimento da demanda social pela educação provocou o agravamento da crise do sistema educacional, já há muito iniciada e que serviu como justificativa aos vários acordos e convênios entre o MEC e a Agency for International Development (AID). Na prática as medidas propostas visavam adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que se implantara.

Em 1965/66, a Diretoria de Ensino Superior do MEC convidou o professor Rudolf Atcon (norte-americano da Universidade de Princenton) para elaborar um estudo de reformulação da universidade brasileira. Entre as medidas concretas sugeridas podemos citar:

- contenção do excessivo liberalismo dos estudantes;
- defesa do modelo empresarial para a escola superior e direção desta recrutada entre empresários;
- administração gerencial, desvinculada de professores, corpo técnico e científico;
- implantação de centros universitários de estudos gerais;
- autonomia de administração dos recursos;
- constituição do Conselho de Reitores;
- desvinculação do corpo docente do funcionalismo público.

A agitação estudantil aumentava. Em dezembro de 1967, pelo Decreto 62.024, institui-se uma Comissão Especial sob a presidência do coronel Carlos de Meira Mattos, para estudar as solicitações e sugestões dos estudantes.

"A Comissão Meira Mattos teve (...) uma dupla função: a) atuar como interventora nos focos de agitação estudantil e b) estudar a crise em si, para propor medidas de reforma. Sob este aspecto, o relatório que ela apresentou nada mais fez do que reforçar as propostas surgidas com os Acordos MEC-USAID,..."(ROMANELLI, 1986, p.197).

Em noventa dias foi apresentado o relatorio que ficou co-

nhecido como Relatório Meira Mattos que fundamentou a decisão do Executivo de assumir a promoção imediata da reforma (maiores detalhes sobre a proposta de Rudolf Atcon e do Relatório Meira Mattos em FÁVERO, 1991).

Em 2 de julho de 1968 foi constituído um grupo de trabalho para realizar estudos que subsidiassem a reforma universitária no prazo de 30 dias. Em 22 de agosto de 1968, o grupo de trabalho encaminha seu relatório. As principais medidas apresentadas foram:

a) departamentalização - com o objetivo de eliminar a duplicidade de trabalho e aumentar a utilização dos recursos, espaço, instalações e professores, reunindo-se num só departamento as disciplinas afins;

b) matrícula por disciplina (regime de créditos), os alunos construindo seu currículo conforme os pré-requisitos estabelecidos e de acordo com seus interesses intelectuais e profissionais. Inclusão de disciplinas optativas e eletivas. Assim haveria uma economia, pois, disciplinas obrigatórias para uns poderiam ser eleitas por alunos de outro curso, aproveitando-se recursos, espaço e professores;

c) instituição do curso básico para aproveitamento de capacidade ociosa em alguns cursos superiores de pequena procura. O vestibular realizado por área de conhecimento; após o ingresso, todos os estudantes passariam um ano cursando disciplinas de um curso básico, preparatório para todos os cursos daquela área de conhecimento, depois classificados de acordo com suas escolhas individuais, a disponibilidade de vagas em cada curso e o seu desempenho no curso básico (constituindo uma forma de vestibular interno);

d) unificação do vestibular por região (dentro de uma mesma área de conhecimento) e ingresso por classificação;

e) fragmentação do grau acadêmico de graduação. Anteriormente, os cursos duravam de 4 a 6 anos; agora serão definidos novos cursos de curta duração, correspondentes a uma parcela da habilitação (licenciaturas curtas, por exemplo). O objetivo de tal fragmentação é o aumento do atendimento da demanda de vagas;

f) institucionalização do pós-graduação. Os objetivos são: formar professores para o ensino superior de graduação; formar

pessoal de alta qualificação para empresas públicas ou privadas e para a burocracia governamental; estimular estudos e pesquisas que servissem ao desenvolvimento do país (e implicitamente manter a alta cultura como privilégio de alguns).

O anteprojeto da reforma universitária foi enviado ao Congresso que teria apenas quarenta dias para analisá-lo, o que promoveu vários protestos por parte dos políticos, pois o objetivo do Executivo era a aprovação por decurso de prazo.

O anteprojeto do grupo de trabalho transformou-se na Lei 5.540/68, de 21 de novembro de 1968, implantada de forma autoritária, não contando nem com a participação crítica da sociedade nem com a atuação do Legislativo, que se omitiu.

Pelo que vimos, a ênfase estava na quantidade mais que na qualidade, nas técnicas e na adaptação e não na transformação. Ocorre a "modernização" da universidade, sem dar-lhe um caráter inovador ou revolucionário.

A reforma empreendida visava primordialmente conter as manifestações de descontentamento da massa estudantil.

Pelo Decreto-lei 477, de 26 de fevereiro de 1969, as autoridades universitárias e educacionais (MEC) têm o poder de desligar e suspender estudantes que estivessem envolvidos em atividades tidas como subversivas. A suspensão por três anos impedia os estudantes de se matricularem em qualquer instituição de nível superior do país. Também funcionários e professores poderiam ser demitidos por tais atividades, ficando impedidos de trabalhar no ensino superior brasileiro por cinco anos.

O Decreto-lei 477 é desdobramento do Ato Institucional nº5, de dezembro de 1968, e teve como antecedentes as recomendações do Relatório Meira Mattos.

A UNE também foi extinta, criando-se Diretórios Acadêmicos, Diretórios Centrais de Estudantes em cada instituição, isoladamente, sem um órgão nacional.

De acordo com a Lei 5.540/68, "o ensino superior deve ser oferecido em Universidades e só excepcionalmente em Estabelecimentos Isolados" (FÁVERO, 1977, p.71). Isso deu margem e abertura à disseminação de estabelecimentos isolados, tendo o índice de ma-

trícula nesses estabelecimentos, nos anos de 1970-73, sido superior ao das Universidades. O setor privado mantém o maior número de estabelecimentos isolados, oferece mais vagas e tem o maior número de matrículas.

A Reforma Universitária teve também pontos positivos, entre os quais pode-se destacar: caracterização do ensino superior não excluisvamente prático-profissional, mas aberto à ciência e à cultura universal; vinculação do ensino à pesquisa; criação do regime de tempo integral e dedicação exclusiva para o professor; obrigatoriedade da representação estudantil nos órgãos colegiados da Universidade; instituição da pós-graduação.

Como aspectos negativos mencionamos a não superação do conceito tradicional de universidade como instituição de ensino, expressa até mesmo na linguagem oficial: "instituição de ensino superior" ou "escola de 3º grau"; falta de valoriazação da pesquisa como fonte de criação de conhecimentos científicos e tecnológicos, que continua a ser feita, em sua maioria, fora das universidades; restrição excessiva à autonomia universitária e proliferação de estabelecimentos isolados.

2.4 Críticas à Universidade Brasileira

É preciso levar em consideração que as instituições tanto quanto a sociedade vivem um processo contínuo de mudança e, por isso, nenhuma reforma é definitiva.

As universidades brasileiras enfrentam até hoje problemas como a flexibilidade do currículo, a coordenação de cursos, o sistema de departamentalização, o concurso vestibular, a administração acadêmica, a organização da pesquisa etc.

Só agora a universidade brasileira começa a pensar-se como universidade, procurando definir que universidade se quer e para que se quer. Tem-se buscado a concepção clara do que é universidade e sua adequação à realidade brasileira. De nada adianta optar-se por uma estrutura, se as pessoas não tomam consciência dos objetivos propostos, não estão envolvidas e dispostas a realizar a universidade da utopia (nos dizeres de Darcy Ribeiro).

De acordo com a Lei 5.540/68, da Reforma Universitária, são

três as atividades-fim da universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão. Destas, a que há muito tempo tem caracterizado a universidade é o ensino.

A legislação prevê que o ensino e a pesquisa devem ser indissociavelmente unidos. A pesquisa está ligada ao ensino, servindo-lhe de apoio e alicerce, mas também nascendo do próprio ensino. Ambos, ensino e pesquisa, deverão manter padrões elevados de competência, seriedade e qualidade e ser questionados sempre em função de sua relevância social.

Todos os setores da sociedade deverão ser objetos de pesquisa pelas universidades para contribuir no sentido da renovação das pessoas e da comunidade. Sem pesquisa, o ensino jamais poderá melhorar e a universidade se tornará somente uma transmissora de cultura pronta, estática e desintegrada de sua realidade.

A pesquisa dirige-se ao que ainda não se conhece e o ensino se dá sobre aquilo que já se conhece. Considera-se que o ensino decorre da pesquisa porque esta tende a transformar algo ainda não conhecido em algo conhecido e só pode haver ensino sobre as coisas que se conhecem. A função da pesquisa é produzir e sistematizar esses conhecimentos; só, então, será possível difundi-los, ensiná-los.

A terceira função, a extensão, é a articulação entre universidade e a sociedade e está fundamentada no princípio de que o conhecimento que a universidade produz e difunde através do ensino não fique restrito àqueles que a freqüentam. Cabe-lhe socializar os conhecimentos, de forma a contribuir para o desenvolvimento da sociedade. Desligada da produção acadêmica e do ensino, a extensão se transformará num mero serviço de assistência social.

As três funções estão intimamente relacionadas. A extensão realimentará e aprimorara os sistemas de ensino e de pesquisa, que deverão estar cada vez mais vinculados às necessidades da sociedade em que a universidade se insere.

"É a sociedade que vai colocar os problemas; e é o contato com os problemas efetivos da sociedade que vai permitir à universidade transformar os objetos de suas pesquisas em algo relevante para a sociedade e adequar o ensino às necessidades da sociedade "

(SAVIANI, 1984, p. 55).

A relação entre essas três funções ainda hoje é um dilema e causa de muitas discussões no interior das universidades.

> Trata-se, de um lado, do conflito entre uma tradição muito profunda de canalizar o ensino superior numa direção profissionalizante e o ideal de oferecer uma formação básica ampla, humanística e científica. De outro, configura-se o problema da relação entre o ensino e a pesquisa e da dificuldade de institucionalizar a produção científica na universidade (DURHAM, E. 1986, p.2005).

Vários autores têm se preocupado em discutir aspectos relativos à Universidade Brasileira.

Na fase anterior e imediatamente posterior à Reforma Universitária de 1968, pode-se citar Álvaro Vieira PINTO (A questão da universidade), Darcy RIBEIRO (A universidade necessária) e Anísio TEIXEIRA (Ensino superior no Brasil), entre outros.

Atualmente, inúmeros autores, entre os quais Maria de Lourdes de A. FÁVERO e Luís Antônio CUNHA, tentam clarificar os aspectos históricos que determinaram e influenciaram o papel das universidades no Brasil. Outros, como José Arthur GIANNOTTI (A universidade em ritmo de barbárie) e Edmundo Campos COELHO (A sinecura acadêmica), formulam críticas contundentes à Universidade.

Os primeiros atribuem à universidade diferentes papéis. Darcy RIBEIRO evidencia o papel da universidade na nova civilização e na luta contra o subdesenvolvimento. A universidade será, assim, um órgão reformulador da ordem social, através da qual ocorrerá a transformação da sociedade.

Álvaro Vieira PINTO considera a universidade como órgão que deve preparar as novas gerações para conhecer e solucionar os problemas do país, transformando-se num centro de estudos científicos e tecnológicos. Como Anísio TEIXEIRA, atribui à universidade o papel de elaborar e consolidar uma cultura nacional verdadeiramente autêntica.

Álvaro Vieira PINTO acusa a instituição universitária de servir às elites, de ser instrumento de alienação cultural. Situa a reforma da universidade no contexto de amplas reformas no interior da sociedade brasileira e, por isso, considera um erro discu-

tir a reforma em termos pedagógicos, quando, na sua opinião, é, antes de tudo, uma questão política. As principais críticas que faz à universidade são: sua função alienada e alienadora; seu atrelamento e atuação no sentido de assegurar o comando ideológico da classe dirigente; atuar como formadora dos dirigentes políticos da classe dominante; desempenhar uma deficiente ação social e manutenção da vitaliciedade de cátedra.

Anísio TEIXEIRA considera uma grande lacuna, por um período bastante significativo, a inexistência de escolas de nível superior em outras áreas de caráter humanístico; as escolas existentes formavam apenas para as carreiras liberais de Direito, Engenharia e Medicina, o que dificultava ainda mais a formação da cultura nacional, criando um ensino superior exclusivamente profissionalizante. Suas críticas à universidade são: ensino muito superficial; universidade não autêntica, mas reflexo de outras culturas; ensino oral e de tempo parcial; ter se tornado uma fornecedora de diplomas; universidade sem espírito integrador, mera reunião de escolas superiores profissionais numa administração conjunta; nível qualitativo dos professores muito heterogêneo e em geral, de tempo parcial; contato professor-aluno restrito ao momento da aula; bibliotecas mal estruturadas; matrículas realizadas por escolas, não havendo contatos entre alunos de escolas diferentes; currículos rígidos.

Darcy RIBEIRO refere-se à universidade da América Latina como um todo e expõe sobre os modelos de universidade em diversos países, seu surgimento e desenvolvimento para atender a objetivos definidos por um momento histórico específico. A partir desses modelos expõe sua influência na organização da universidade brasileira, o que esta assimilou de bom ou ruim. Considerando papel da universidade a luta contra o subdesenvolvimento, aponta como caminhos da reforma a modernização reflexa ou o crescimento autônomo. Assumindo o crescimento autônomo, a nova universidade deverá abrigar todos os jovens, filtrar as novas hierarquias dirigentes e dar-lhes legitimidade. Suas principais críticas à universidade referem-se à estrutura de escolas autarquicas visando ao profissionalismo; o culto positivista; o seu atrelamento à classe dominante;

a cátedra vitalícia; a inexistência de uma carreira docente; concursos deficientes para a admissão de docentes; o caráter elitista; a não integração entre as escolas que a constituem; a duplicação de recursos; a pseudo-investigação, sendo a atividade científica sem adequação e autenticidade.

GIANNOTTI critica a universidade sob vários aspectos, principalmente sua estrutura organizacional e o despreparo dos docentes e discentes.

Além do ensino, da pesquisa e da extensão, a universidade é, a seu ver, uma forma de sociabilidade, um local onde pessoas se formam e interagem. É um local onde o país se expõe ao mundo através de sua atividade científica, porém, devido aos vícios de uma organização burocrática e sem infra-estrutura, nossa tecnologia não é capaz de competir com a tecnologia estrangeira.

Ensino e pesquisa possuem, para o autor, problemas específicos, sendo diversa a formação que deve receber o docente e o pesquisador. Além disso, são poucos os acadêmicos que pretendem ser pesquisadores. A maioria deseja um diploma que lhe permita o exercício de sua profissão, embora as profissões de nível superior estejam financeiramente desprestigiadas no mercado de trabalho.

Ainda em relação à pesquisa, o autor considera que falta à universidade capacidade para selecionar problemas relevantes porque ela própria não tem clareza de propósitos.

Todos esses aspectos agravam-se ainda mais pelo "baixo clero", que é formado pelos docentes coniventes com a esperteza, não dispostos a uma avaliação e competição sérias. Através de processos corporativistas, o processo decisório na universidade acaba por não ficar nas mãos dos mais competentes. Isso compromete o processo de democratização interna e o corpo universitário acaba por não participar dos processos de decisão.

Critica ainda a questão da democracia externa, a qual, segundo o autor, só se realizará a partir de uma reestruturação do ensino de 1º e 2º graus.

Edmundo Campos COELHO discute a relação ensino-pesquisa. Segundo o autor, é difícil a convivência entre essas duas funções da universidade, principalmente, porque os docentes-pesquisadores

afastam-se cada vez mais da docência, utilizando-se da pesquisa para fugir do ensino. Atribuindo à pesquisa unicamente a função de produzir conhecimento novo, esta desvincula-se completamente do ensino e sem este a universidade perde sua identidade. Na verdade, tanto o ensino como a pesquisa dependem de condições idênticas para seu desenvolvimento: alta qualificação dos docentes e clima intelectual sério e responsável.

Critica ainda nossa base universitária, considerando-a deficiente por ser fechada no modelo de formação de profissionais para o mercado de trabalho, com escolas e Faculdades autônomas. Em geral, a massa de docentes é pouco qualificada, motivo pelo qual instituiu-se o Pós-graduação que resiste à ideia de formação de professores para o ensino superior, tendendo a voltar-se exclusivamente para a formação de pesquisadores. No entanto, considera o autor que todo professor deve investigar e todo pesquisador deve ensinar. A comunidade científica tem um compromisso com o destino das universidades e a melhoria do ensino de graduação.

Refere-se também ao alto gasto com pesquisas irrelevantes e improdutivas, em que o pesquisador se refugia das suas obrigações para com o ensino. A sociedade deve ser informada sobre o que se faz nas universidades com o dinheiro público.

Edmundo Campos COELHO, como Álvaro Vieira PINTO, afirma que nas universidades pouco ou nada se produz de trabalho efetivo, o que o primeiro chama de sinecura acadêmica. Critica as associações docentes por utilizarem-se da liberdade acadêmica para finalidades político-partidárias. "A autonomia universitária e a liberdade acadêmica, (...) são instrumentos para a realização dos objetivos fundamentais da universidade: a criação e transmissão do saber, o progresso da cultura em sentido amplo" (COELHO, 1988, p. 111).

Como conclusão, o autor faz um paralelo entre as posições de Simon SCHWARTZMAN (1980) e Carlos CHAGAS (1973), o primeiro advogando a incompatibilidade entre atividades científicas e docentes, o segundo considerando o ensino não ligado à pesquisa como desmotivador, inibidor e restrito.

Para o autor, o docente universitário tem compromissos

éticos com os estudantes, que não podem e não devem ser privados de sua competência; com os colegas, tolerando opiniões divergentes, defendendo o pluralismo de idéias; com a sociedade que investe grande soma de recursos nas universidades; portanto, o conhecimento aí gerado devera ser de domínio público; com a instituição: são vários os papéis e as funções que o docente deve desempenhar e é de sua atuação que dependem o prestígio e a reputação da universidade. É justamente pelo não cumprimento desses compromissos éticos que a universidade esta em crise.

É interessante notar que, decorridos tantos anos dos Congressos organizados pela UNE, das discussões sobre a Reforma Universitária e da própria Lei 5.540/68, várias críticas permanecem as mesmas.

Um exemplo é a vinculação entre ensino e pesquisa. Mesmo nas universidades francesas, há muito tempo se discute e critica a fuga dos docentes da sala de aula para os laboratórios, colocando o ensino como uma espécie de "filho bastardo". KOURGANOFF (A face oculta da universidade, 1968) defende a incompatibilidade entre ensino e pesquisa, da forma como estavam estabelecidos na universidade francesa daquela época. Mesmo convivendo essas duas funções, o autor condena o primado da pesquisa sobre o ensino, defendendo que a principal função da universidade é a formação dos estudantes.

Mesmo considerada por muitos como primordial, a evolução da pesquisa no interior das universidades ainda deixa muito a desejar em termos de eficiência e utilidade.

Os autores criticam também o isolamento entre as escolas ou Faculdades. O acadêmico não ingressa na universidade e, sim, em determinado curso, não se sente parte da universidade mas apenas de um curso e, a partir daí seus contatos com acadêmicos de outros cursos são muito restritos. Vemo-nos atualmente às voltas com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, passados tantos anos da Lei da Reforma Universitária, não conseguimos superar o isolamento entre as escolas (salvo algumas exceções) e a proliferação de estabelecimentos isolados.

Nas universidades predomina o caráter profissionalizante. Cada chefe de departamento procura reunir vantagens para o curso a

ele ligado e resiste em assimilar professores de outros departamentos, criando especificidades muitas vezes infundadas.

A vitaliciedade de cátedra foi extinta, mas o jogo de interesses e concursos falhos acabam por manter o poder arbitrário dos titulares de determinadas disciplinas na escolha de novos docentes.

Além disso, pelo próprio caráter elitista das universidades, a "tradição" é muitas vezes considerada como critério de competência.

Ainda hoje, a maior parte dos professores universitários não tem dedicação exclusiva à universidade ou, se legalmente o tem, exerce outras atividades extra-universitárias e remuneradas, caracterizando, dessa forma, uma situação bastante irregular.

Os recursos continuam insuficientes para o ensino e a pesquisa, faltam equipamentos e os que existem são mal utilizados.

O relacionamento universidade-comunidade, apesar das tentativas de se incrementar as atividades de extensão, ainda deixa a desejar e poucos acadêmicos têm a oportunidade de participar dela.

Somem-se a isso as diferenças organizacionais, estruturais e financeiras entre as universidades públicas entre si (federais, estaduais e municipais) e os estabelecimentos isolados, cada um tentando sobreviver a sua maneira. Obviamente, cada instituição de ensino superior tem suas características regionais, porém, FÁVERO (1977) talvez tenha razão: a universidade brasileira ainda está em busca de sua identidade, não é fácil defini-la nem entendê-la.

Para SCHMITZ (1984), críticas à universidade brasileira certamente não vão tirá-la da crise: "Cremos que a primeira providência a ser tomada pela universidade e pelos responsáveis por ela é estabelecer sua identidade, os seus princípios definidores, os seus valores e a sua imagem verdadeira" (SCHMITZ, 1984, p.12). Sem isso poucos resultados trarão as reformas na "sua estrutura, administração e procedimentos" (SCHMITZ, 1984, p.12).

Enfim, após tantos anos, a universidade brasileira recebe críticas idênticas ou semelhantes às do período da Reforma. Não se pode negar que houve muitos progressos, mas o ritmo dessa evolução,

tendo em vista as necessidades do país, ainda é muito lento.

Este trabalho não visa a uma análise crítica da universidade brasileira mas a conhecer como é vivida e representada por seus usuários: professores e acadêmicos. A investigação está voltada às representações dos sujeitos em relação à universidade.

CAPITULO III
O QUE SÃO AS REPRESENTAÇÕES

3.1 Origem e desenvolvimento do conceito

O termo "representação coletiva" foi utilizado originariamente por DURKHEIM (1897) para exprimir a especificidade do pensamento social em relação ao pensamente individual.

Para o autor, a representação individual é um fenômeno puramente psíquico, o qual não pode ser reduzido à atividade cerebral; assim também, a representação coletiva não se reduz à soma das representações dos indivíduos que compõem uma sociedade.

MOSCOVICI (1961) retomou o estudo das representações sociais, visando dominar-lhes o conceito, gênese e dinâmica, tomando como objeto de estudo a Psicanálise.

Os estudos posteriores sobre a representação recaíram sobre uma variedade de fenômenos sociais. KAES (1968) estudou a representação social da cultura; HERZLICH (1969), da saúde e da doença; ROQUEPLO (1974), da comunicação social; GILLY (1980), do campo educativo; JODELET (9182), do espaço. Confirmando os estudos iniciais de MOSCOVICI, os autores concluíram que as representações sociais estão presentes em nosso cotidiano, criam linguagem própria e, sobretudo, orientam os modos de comportamento em relação ao seu objeto.

Os fenômenos de representação foram concebidos na filosofia clássica como processos de mediação entre conceito e percepçaõ. Como o conceito refere-se a uma instância predominantemente senso-

intelectual e a percepção a outra?

rial, a representação seria uma terceira instância, de propriedades mistas, permitindo a passagem da esfera sensorial-motora à esfera cognitiva. Representar e ter consciência de alguma coisa seriam quase o mesmo (MOSCOVICI, 1978, p.56).

A representação não é uma instância intermediária e, sim, "...um processo que torna o oonceito e a percepção de certo modo intercambiáveis, uma vez que se engendram reciprocamente" (MOSCOVICI, 1978, p.57).

A representação exprime uma relação sujeito-objeto. Em seu aspecto perceptivo, faz-se necessária a presença do objeto, pois sua ausência tornaria uma impossibilidade percebê-lo. Em seu aspecto conceitual, implica a ausência do objeto, pois sua presença ou existência é inútil. A representação atua com essa oposição,ela "representa" um ser; uma vez presente, atualiza-o e concomitantemente o distancia o suficiente do contexto material para que o conceito possa interferir e modelar, alterar o ser a sua maneira.

Há supressão do objeto (como no conceito), que evidentemente não é total; tal como na percepção, "...a representação deve recuperar esse objeto ou entidade, e torná-los 'tangíveis'" (idem, p.58).

A representação assimila do conceito sua "...característica de organizar, de unir o que vai ser reintroduzido no domínio sensorial", e, da percepção, a capacidade de "...percorrer e registrar o inorganizado, o não-formado, o descontínuo" (idem, ibidem).

A representação é diferente do objeto, não é simples reprodução, repetição; representar um objeto implica em reconstituí-lo, aperfeiçoá-lo, modificá-lo.

São as representações individuais ou sociais que fazem o mundo, conforme pensamos que ele é ou deve ser. E nos indicam que a todo momento alguma coisa ausente é acrescentada a esse mundo e alguma coisa presente se modifica.

Algo fora de nosso universo habitual tem, por ser distante, um caráter de surpresa e uma carga de tensão. Essa tensão tem origem nas dificuldades lingüísticas e intelectuais para dominar as partes do real a que o conteúdo, "estranho porque distante,dis-

tante porque estranho, se refere.

A representação, como processo psíquico, possibilita aproximar, situar e fazer presente em nosso universo interior aquilo que esta distante ou ausente, resultando numa 'estampagem'do objeto, que permanece enquanto for sentida sua necessidade.

Para tornar mais claro: um objeto para ingressar no universo de um indivíduo ou grupo, relaciona-se e articula-se com outros objetos que já pertencem a esse universo, tomando-lhe propriedades e acrescentando as suas; é "transformado e transforma". Deixa de existir como objeto enquanto tal, convertendo-se num equivalente dos objetos. É representado tanto quanto se torna representante, passando a manifestar-se exclusivamente enquanto tal. Ex.: a fumaça traduz a existência de fogo. Já não a percebemos como fumaça mas como equivalente (representante) a fogo.

"Representar um objeto é, ao mesmo tempo, conferir-lhe o status de um signo, e conhecê-lo, tornando-o significante" (MOSCOVICI, 1978, p.63).

Um último elo é a relação com o sujeito, pois o que torna o objeto ausente ou estranho é o indivíduo ou grupo. Uma instituição pode parecer-nos estranha porque não estamos nela, não faz parte do nosso universo, não tem relação conosco. Ao representá-la, somos levados a repensá-la, reexperimentá-la e refazê-la a nossa maneira, colocando-a em nosso contexto. Por essa forma de conhecimento, o sujeito que conhece se substitui pelo que conhece, "ora representar, ora representar-se" (idem, p.65).

Forma-se a tensão entre os dois pólos: o passivo (figura), estampagem do objeto, e o ativo, escolha do sujeito (a significação dada e da qual está acometido). Portanto, a estrutura de uma representação apresenta-se com duas faces indissociáveis: a figurativa e a simbólica. Representação = $\frac{\text{figura}}{\text{significação}}$

O aspecto de imagem, figurativo da representação, e inseparável de seu aspecto significante, fazendo com que a toda figura corresponda um sentido e a todo sentido, uma figura.

Assim, destaca-se uma figura e se lhe dá um sentido, colocando o objeto em nosso universo, dando-lhe um contexto inteligí-

vel, interpretando-o.

Sua função é sobretudo "duplicar um sentido por uma figura, logo, objetivar por um lado, (...) e uma figura por um sentido, logo, consolidar por outro lado (...) os materiais que entram na composição de determinada representação" (MOSCOVICI, 1978, p.66).

As representações são, portanto, formas essenciais de conhecimento. Não simples reprodução mas construção e reúnem na sua comunicação uma parte de autonomia e de criação individual ou do grupo.

No ato de representar há uma parte de construção e de reconstrução. Segundo MOSCOVICI (1978), não há uma distinção absoluta entre sujeito e objeto no seu campo comum, representar algo é dar conjuntamente o estímulo e a resposta (JODELET, 1986, p.477), caracterizando uma constante interação entre sujeito e objeto, modificando-se um ao outro indefinidamente.

Devemos encarar a representação social de modo ativo e não como reflexo de um objeto na consciência individual ou coletiva, pois seu papel consiste em modelar o que é dado do exterior, conforme os indivíduos e grupos se relacionam com objetos, atos e situações constituídas por inúmeras interações sociais. Há reprodução. No entando, implica num remanejamento das estruturas, numa reconstrução do dado no contexto dos valores, noções e regras. A linguagem desempenha seu papel, circunscrevendo o dado externo, associando e projetando-o no seu verdadeiro espaço, que e simbólico.

"Uma representação social é a organização de imagens e linguagem, porque ela realça e simboliza atos e situações que nos são ou se nos tornam comuns (MOSCOVICI, 1978, p.25).

JODELET (1986) apresenta cinco características fundamentais da representação:

- sempre é a representação de um objeto;
- tem um caráter de imagem e a propriedade de poder intercambiar o sensível e a idéia, a percepção e o conceito;
- tem um caráter simbólico e significante;
- tem um caráter construtivo;
- tem um caráter autônomo e criativo.

Aplicando à representação o qualificativo de social, quan-

do é produzida, gerada coletivamente, define-se o agente que a produz. O qualificativo social não se relaciona à origem da representação mas à sua função. Neste sentido, a representação contribui exclusivamente para os processos de formação de condutas e orientação das comunicações sociais.

As representações sociais têm o "status" de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, o "status" de uma ação que modifica os comportamentos e relações e não uma simples reprodução dos mesmos.

São uma forma de conhecimento social, uma atividade mental desenvolvida por indivíduos e grupos, visando fixar sua posição e relação com situações, acontecimentos, objetos e comunicações que conhecem. O social atua aí de muitas formas: pelo contexto concreto em que se situam; pela comunicação entre eles; por sua bagagem cultural; pelos códigos, valores e ideologias relacionadas com as posições e participações sociais específicas. Constituem, assim, vários universos de opinião, tendo cada um deles três dimensões: a informação, a atitude e a imagem ou campo de representação.

Essas três dimensões fornecem-nos um panorama do conteúdo e do sentido da representação social, que traduz a relação de um grupo com um objeto socialmente valorizado.

As representações se mostram como um conjunto de proposições, reações e avaliações, o que leva MOSCOVICI a aventar a hipótese de que se organizam segundo a classe, a cultura e os grupos, constituindo diversos "universos de opinião" com três dimensões: a informação, a atitude e a imagem ou campo de representação.

3.1.1 Dimensões da representação social

MOSCOVICI analisa as três dimensões da representação social presentes em cada "universo de opinião". Inicialmente, é preciso esclarecer o significado do termo opinião.

Vivendo em sociedade, formamos opiniões a respeito de fatos pelos quais temos certo interesse. Tudo na vida social funda-se na opinião.

A opinião tem um caráter elementar, é uma afirmação avaliativa que, em geral, envolve uma tomada de posição em relação a

uma questão da sociedade. Implica em adesão a uma forma socialmente válida. É considerada pela maioria dos estudiosos como facilmente constatável, uma vez que é manifestada, explícita.

A noção de opinião envolve uma reação do indivíduo a um dado objeto exterior e uma relação direta com o comportamento; de acordo com as opiniões que o sujeito emite, pode-se deduzir suas formas de agir. As opiniões revelam num nível mais evidente as representações. Estudemos as três dimensões da representação.

a) Informação - é o "ato ou efeito de informar(-se); informe. Dados sobre alguém ou algo. Instrução, direção" (FERREIRA, 1977, p.267).

Esta definição nos dá a noção corrente de informação, como "conhecimento sobre". Está intimamente ligada à comunicação, pois esta se relaciona ao "tornar comum" a informação.

Etimologicamente, a palavra comunicação "...deriva do latim 'communicare", cujo significado seria 'tornar comum', 'partilhar', 'trocar opiniões', 'conferenciar'. De fato, 'communicatio" tem o sentido de 'participação'" (MASER, 1975, p.1).

As pessoas, para saber o que acontece no mundo e participar dele, procuram, desejam informar-se, ou seja, conhecer a realidade como esta se apresenta, e o fazem através de várias formas de comunicação.

Dessa forma buscam trocar idéias, entender e fazer-se entender pelos outros, integrando um processo de comunicação que envolve

O emissor é aquele que envia a mensagem, estabelecendo com isso um canal de comunicação (verbal: linguagem oral e escrita, e visual: recursos gráficos e pictóricos). A mensagem enviada chega até um receptor, que é aquele que acolhe a mensagem. Esse é o processo básico dentro da Teoria da Comunicação.

O emissor se constitui na fonte de sinais ou informações, compostas de elementos como letras, sinais, palavras, números etc; ordenados por determinadas regras, formam palavras, sentenças e operações, resultando na linguagem do emissor.

O ponto de chegada da mensagem é o receptor que, conhecen-

do esses elementos (letras, palavras etc) e as regras para sua organização, poderá entender (decodificar) a mensagem enviada (codificada) pelo emissor.

A transmissão da informação ou comunicação é possível através do canal, ou seja, do veículo que realiza o transporte da informação.

"O que comunicamos? Informação, simples ou complexa, ao nível das relações humanas ou sociais, ou, inclusive, ao nível biológico. Na Teoria da Informação e da Comunicação, o que importa essencialmente é a medida do conteúdo de informação, ou melhor, do teor ou taxa de informação" (PIGNATARI, 1986, p.16). A quantidade de informação, e não a sua qualidade, conteúdo ou significado, é o processo básico ao qual se refere a Teoria da Informação.

Para a ação, no entanto, a quantidade de informação emitida não é o mais importante e, sim, a qualidade da informação, capaz de penetrar num dispositivo de armazenamento de tal forma a servir de estímulo para a ação.

Normalmente precisamos de informações, de palavras, de noções, para auxiliar-nos na compreensão ou descrição dos fenômenos com que nos deparamos em nosso ambiente.

Em alguns setores contamos com grande número de informações e palavras, em outros, elas são insuficientes. Para compensar essa concomitante ausência e abundância de informações, executamos uma inter-relação, através de linguagens e informações de setores em que há abundância para outros onde há insuficiências e vice-versa. E como não somos especialistas em tudo, apropriamo-nos de informações e palavras de um campo que conhecemos e nos relacionamos e interagimos com outros que desconhecemos, orientando-se assim as comunicações sociais.

Não existe um consenso quanto ao conceito de comunicação social. Sob uma ótica semiológica a ênfase recai sobre o sistema significante. Já numa visão sociológica a ênfase desloca-se para o sistema de troca, difusão ou circulação. Na verdade, o sentido de comunicação social está contido nesses dois aspectos.

Os elementos que compõem o processo de comunicação - emissor, receptor, mensagem, canal - são, conforme o enfoque dado, di-

ferentemente enfatizados, relacionados, correspondendo a diferentes níveis de apreensão:

- o nível dos significados (semântico, análise das mensagens);
- o nível da organização e das estruturas (sintático, dos códigos, nível operacional);
- o nível dos efeitos (nível prático, ações e reações do emissor e do receptor, podendo envolver mudanças de opiniões e de atitudes).

Em Psicologia Social é importante a noção de comunicação, pois direciona o comportamento lingüistico e a situação psicosocial, no que se refere aos estudos de comportamento.

A comunicação, portanto, é vital no sistema de troca de informações. Segundo MOSCOVICI (1978), a dimensão de informação "relaciona-se com a organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social" (MOSCOVICI, 1978, p.67).

Conforme o grupo ou universo de opinião, podem existir níveis de informação não coerentes a respeito de determinado objeto ou saber mais elaborado.

É possível verificar a diferença entre níveis de conhecimento, correspondendo a certa quantidade de informação em relação ao objeto. Esses níveis de informação são importantes na determinação das atitudes em relação ao objeto.

b) Atitude - é um conceito muito estudado pelos psicólogos sociais. Segundo Gordon ALLPORT, isso ocorre pelo fato de as atitudes se constituírem em previsões do comportamento real, podendo-se, através de seu estudo, inferir o comportamento efetivo. Isso não se dá, porém, de forma absoluta, já que as atitudes não são os únicos determinantes do comportamento.

As atitudes desempenham funções específicas, tornando o mundo mais estável pelo estabelecimento de nossas relações com os objetos. São a base de várias situações de amizade e de conflito, envolvendo os processos psicológicos individuais e sua ação nos processos sociais.

Para tornar mais claro este conceito, vejamos algumas definições.

"Denomina-se atitude a maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões so-

ciais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento verificado em nosso ambiente" (DICIONÁRIO de psicologia prática, 1972, p.44).

"As ações sociais do indivíduo refletem suas atitudes - sistemas duradouros de avaliações, positivas ou negativas, sentimentos emocionais e tendências de ação, favoráveis ou desfavoráveis, com relação a objetos sociais" (KRECH, 1975, p.161).

"Uma atitude pode ser definida como uma organização duradoura de processos perceptuais, motivacionais, emocionais e de adaptação que se centralizam em algum objeto do mundo pessoal" (KRECH e CRUTCHFIELD, 1980, p.368).

Atitude é "...uma disposição interna para interpretar, sentir e reagir face a determinados objetos, situações e pessoas" (CARVALHO, 1983, p.43).

"De modo geral as atitudes têm sido consideradas como prontidão mental ou predisposição implícita que exercem influência geral e coerente numa classe relativamente ampla de respostas de avaliação. Tais repostas são usualmente dirigidas para algum objeto, pessoa ou grupo. Além disso, as atitudes são vistas como predisposições duradouras, mas predisposições aprendidas e não inatas" (ZIMBARDO, 1973, p.8).

Atitude para Gordon W. ALLPORT, "é uma disposição mental e nervosa, organizada pela experiência, que exerce influência diretriz ou dinâmica sôbre (sic) a conduta do indivíduo em relação a todos os objetos e a tôdas (sic) as situações com as quais se encontra em ligação" (apud FERRAZ, 1969, p.281).

"Segundo o sentido mais amplo da palavra, atitude designa, em Psicologia Social, o modo pelo qual uma pessoa se situa em relação a objetos de valor" (STOETZEL, 1972, p.193).

Atitude é "...uma organização duradoura de crenças e cognições em geral, dotada de carga afetiva pró ou contra um objeto social definido, que predispõe a uma ação coerente com as cognições e afetos relativos a esse objeto" (RODRIGUES, 1975, p.411).

Essas definições contêm muitos pontos comuns entre si. Os autores utilizam as expressões "disposição mental e nervosa","predisposição implícita ou prontidão mental", "disposição interna", referindo-se ao caráter subentendido das atitudes como um impulso

interior que tem um sentido de antecipação da ação.

ZIMBARDO (1973) coloca a atitude como fator que influencia respostas de avaliação (comportamento do indivíduo) em relação a objetos, pessoas, grupos, enfim, a tudo com que o indivíduo tem contato.

KRECH, ALLPORT, ZIMBARDO e RODRIGUES caracterizam a atitude como predisposição duradoura, que pode ser alterada, mas sua tendência, uma vez formada, é, em geral, de permanência e durabilidade.

As atitudes persistem por estarem ligadas a nossas emoções; sua extinção é ainda mais difícil quando se trata de um sentimento negativo, de aversão, por exemplo, pois tendemos a evitar situação identica à que provocou tal sentimento. Outro fator é que esses sentimentos acabam por se relacionar com nossas percepções, dirigindo nossa atenção para certos aspectos do mundo. Não podendo evitar o contato com o objeto de aversão, este se fará de forma seletiva ou com distorções.

O ambiente social é um fator que influi na durabilidade das atitudes, pois, são elas reforçadas pelos grupos com os quais se convive e cujos valores se compartilham.

As definições referem-se aos componentes das atitudes, quando citam o "interpretar, sentir e agir", "pensar, sentir e reagir", "crenças e cognições", "carga afetiva" e "ação coerente".

O componente cognitivo consiste nas percepções, conceitos e crenças em relação a determinado objeto. É o aspecto intelectual das atitudes, o que vê, conhece ou raciocina sobre o objeto. Depende dos dados disponíveis e em parte está ligado às diferenças de informação.

Os psicólogos sociais consideram que o componente afetivo é o mais característico das atitudes. É interno e subjetivo, diz respeito às emoções do indivíduo que considera o objeto agradável, simpático, prazeroso ou não, sendo a ele favorável ou desfavorável.

O componente de comportamento ou tendência para a ação e o estado de prontidão, de predisposição interna para a ação. Para RODRIGUES (1979), o componente de comportamento é "...impulso à ação; o resultado final de vários impulsos é o comportamento con-

sumado e diretamente observável" (RODRIGUES, 1979, p.329).

As atitudes auxiliam a organizar, dar significado às nossas ações e às dos outros. Têm uma certa possibilidade de prever escolhas futuras, por serem predisposições duradouras. Nossas atitudes estão relacionadas a nossos comportamentos, embora não os determinem diretamente, numa correspondência simples do tipo: atitude X comportamento Y.

Em relação a objetos conceitualizados a pessoa pode apresentar uma reação diferente da apresentada a objetos específicos. Ex.: um dono de restaurante pode ter uma atitude negativa diante de pessoas de origem oriental, concebendo-as como sujas, desorganizadas e tem a predisposição de não servi-las em seu restaurante. Este conceito pode ser diferente em relação a um casal chinês que chegue, bem vestido, limpo e com boas maneiras, e isso o leve a servi-lo. Porém, talvez faça isso não por ter mudado de atitude, mas pressionado pela situação, uma vez que, não servindo ao casal, poderia prejudicar seus negócios.

Como se formam as atitudes? ALLPORT (1969) cita quatro modalidades:

- por acumulação - de experiências similares, de acordo com as quais se estruturam atitudes favoráveis ou não a determinado objeto, pessoa ou situação;
- por integração - relacionando, ligando fatos que têm algo em comum e, assim, desenvolvendo uma atitude em relação a eles;
- por traumatização - formação de uma atitude como conseqüência de uma experiência traumática e
- por imitação - influência de pessoas a quem admiramos e que se tornam modelos, dos quais assimilamos as atitudes.

KRECH, CRUTCHFIELD e BALLACHEY (1975) apresentam como determinantes das atitudes, as necessidades, a informação, a ligação com grupos e a personalidade do indivíduo.

O indivíduo apresentara atitudes favoráveis a objetos e pessoas que satisfaçam suas necessidades, e desfavoráveis aos que lhe impeçam de atingir os objetivos. As atitudes assumem, assim,um valor instrumental na resolução de problemas. Por ex.: um menino pode ter uma atitude favorável à política, porque o pai é político

e o menino tem necessidade de agradar ao pai. Depois de adulto mantém essa atitude favorável, a fim de obter lucros pessoais ou ajudar os outros.

O preconceito é um exemplo de atitude formada para satisfação de necessidades, tais como aumentar o sentimento de auto-estima, racionalizar necessidades, justificar agressividade doentia, etc.

A informação obtida sobre um objeto provoca o desenvolvimento de atitude diante dele. Ex.: com a Guerra do Golfo Pérsico, muitas pessoas que nada sabiam sobre armas químicas passaram a ter conhecimento de seu poder de destruição e conseqüências de sua utilização. Assim, podem assumir uma atitude negativa diante do uso de tais armas ou, mesmo, uma atitude positiva diante da destruição dessas armas.

A informação como determinante de atitudes só se dá no contexto de outras atitudes correlatas. As atitudes são receptivas à informação e seus componentes cognitivos podem ter correspondência com os fatos referentes ao objeto, o que possibilita solucionar adequadamente os problemas. Isso nem sempre acontece, pois algumas atitudes caracterizam-se por seu afastamento dos fatos (superstições, ilusões, preconceitos).

Outras vezes, a pessoa pode deformar o significado de fatos corretos por desconhecer fatos correlatos. Ex.: fato correto - negros do sul dos EUA apresentam média inferior à dos brancos em testes de inteligência. Fato correlato - os negros são pouco escolarizados, os brancos têm mais motivação para melhor desempenho nos testes. Desconhecendo esses fatos correlatos, pode-se dar uma interpretação errada ao fato isolado e reforçar uma atitude negativa diante dos negros (preconceito).

Para influenciar na formação de atitudes a informação depende também da autoridade do informante. Quem tem mais credibilidade mais influência exerce na formação de atitudes.

O indivíduo tende a apoiar as atitudes do grupo de que participa, refletindo suas crenças, valores e normas, tendendo a apresentar atitudes semelhantes. Os grupos apresentam atitudes diferentes por terem valores, crenças e normas diferentes. A relação

das atitudes com os valores está na centralidade destes. Por ex.: um indivíduo que tem como valor central a igualdade dos homens tera atitudes igualitárias, mesmo em relação a grupos minoritários.

As normas do grupo determinam as atitudes e ações do indivíduo, sua desobediência provoca desaprovação no grupo. A participação do indivíduo no grupo e, mesmo, sua aspiração de participar são fatores no desenvolvimento e determinação de suas atitudes.

A diferença de personalidade determina a diferença de atitudes dos indivíduos num mesmo grupo. "O indivíduo tende a aceitar, como suas, as atitudes consistentes com sua personalidade. Isso ocorre com atitudes muito diferentes, tais como o etnocentrismo,as atitudes religiosas, políticas, referentes a questões internacionais" (KRECH, 1975, p.247).

Pelos diferentes ensinamentos, participação em grupos e necessidades contraditórias, o indivíduo pode aceitar atitudes inconsistentes e contraditórias.

RODRIGUES (1975) analisa a formação de atitudes sob três enfoques:

1º enfoques funcionais.

Para SMITH, BRUNER e WHITE, as atitudes se formam visando atender a determinadas funções, úteis para o ajustamento da personalidade do indivíduo. A ênfase esta na inter-relação entre personalidade e atitudes. Principais funções desempenhadas pelas atitudes:

- avaliação do objeto - proporcionar posições gerais que determinem nossas reações diante do objeto e de seus correlatos, definição de um padrão necessário para estabelecer nossas reações diante deles.
- ajustamento social - atitudes úteis para harmonia e aceitação diante de pessoas ou grupos;
- externalização - refere-se à manifestação de posições que cuidem da defesa do eu. Ex.: uma pessoa pode externalizar uma atitude preconceituosa como forma de lidar com seu sentimento de insegurança e inferioridade.

KATZ e STOTLAND como base motivacional das atitudes:

- função de defesa do eu - para evitar o reconhecimento de verda-

des escondidas.

- função expressiva de valor - as pessoas gostam de expressar seus valores e o fazem através de atitudes coerentes com eles.
- função de conhecimento - atitudes com a finalidade de dar sentido ao mundo, explicá-lo, colocar em ordem, compreendê-lo.

KELMAN analisa a mudança de atitudes por três processos de influência social:

- por aceitação - "quando uma pessoa aceita a influência de outra ou de um grupo a fim de obter aceitação por parte desta outra pessoa ou grupo" (RODRIGUES, 1975, p.146). Depende da presença do agente influenciador.
- identificação - tomando o comportamento de outra pessoa como referência, assimila seu comportamento, por basear-se numa relação gratificante com essa pessoa. Não depende da presença ou fiscalização do agente influenciador.
- internalização - pela aceitação de uma influência porque esta é coerente com seu sistema de valores.

2º enfoque - consistência cognitiva.

As posições de HEIDER, NEWCOMB, OSGOOD e TANNENBAUM e FESTINGER têm em comum a noção de consistência cognitiva. "Existe uma força em direção a congruência, à harmonia, à consistência entre as nossas atitudes e entre os componentes integrantes das atitudes" (RODRIGUES, 1975, p.419). É, assim, mais fácil a formação, a organização de atitudes de forma a integrar num todo coerente e consistente internamente. O desenvolvimento de atitudes incongruentes causa tensão e vontade de mudar.

ROSENBERG afirma que há uma ligação entre as crenças e o afeto dirigido ao objeto (componentes cognitivo e afetivo) que forma atitudes estáveis e duradouras, acontecendo o oposto, se não houver coerência entre eles.

3º enfoque - baseado na teoria do reforço.

Para HOVLAND, JANIS e KELLEY, "...a base das atitudes está no reforço ou na punição que se seguem à emissão de um comportamento" (RODRIGUES, 1975, p.423).

DOOB coloca que "...existe um estímulo que conduz a uma resposta implícita (atitude) e termina com um comportamento explí-

cito" (RODRIGUES, 1975, p.423). Em uma linha behaviorista, considera a atitude uma variável interveniente colocada entre um estímulo e o comportamento subseqüente.

Muitos dos fatores determinantes na formação de atitudes podem ser igualmente determinantes na mudança de atitudes. É o caso da participação no grupo: modificando sua participação e identificação no grupo, pode haver mudança nas atitudes do indivíduo. Influem, também, mudanças na situação econômica, política, etc. A imposição de comportamentos por coação ou legislação pode determinar mudanças de atitude. O aumento de contato com o objeto e as próprias mudanças deste objeto, novos fatos e informações acerca do objeto são fatores de mudança de atitudes.

c) Imagem ou campo de representação - não é fácil precisar o conceito de imagem, uma vez que o termo e empregado em várias áreas do conhecimento. São muitas as definições:

Imagem é "...uma representação do objeto ou, simplesmente, de um objeto" (FERRAZ, 1969, p.238 - grifos do autor).

"Reproducção das qualidades sensórias que permanecem e podem ser rememoradas pela mente do que foi percebido pelos sentidos, quando se dá a ausência da estimulação sensória. Do lat.imago, imaginis, da raiz in, dentro, que nos mostra a origem etimológica desse têrmo, que indica sempre a presença de algo que se deu em nossos sentidos, ou por êles foram captados" (SANTOS, 1963, p.771-sic).

Na definição de ROBERT, a imagem é "reprodução exacta ou representação analógica de um ser ou de uma coisa" (apud LAZAR, s.d., p.128 - sic).

Para GARCIA (1973), a imagem é o reaparecimento na consciência do que ocorreu pela sensação (GARCIA, 1973, p.101). FERRAZ (1969) menciona a sensação projetada na consciência em forma de imagem que pode ser reeditada na ausência da estimulação sensorial que a produziu. Considera ainda que se pode denominar de imagem "a percepção sensível de um objeto presente, que é o próprio objeto", "a imagem evocada" de um objeto que já não está na nossa frente, mas que revemos mentalmente e "a imagem inédita" de algo que não conhecemos, representamos, construímos uma imagem (FERRAZ, 1969,

p.239).

Outros autores apresentam posições correlatas. ZARAGUETA (1955) considera como imagem:

- um objeto sensorial parecido com o original, só que artificial;
- a representação de um objeto sentido, em ausência dele;
- uma "representação concreta, sensorial ou conseguinte a [illegible]", conservando sua condição sensorial (imagem consecutiva);
- a "imagem genérica", próxima ao conceito, não chega à abstração característica do conceito, mas tem uma relativa indeterminação.

O DICIONÁRIO DE PSICOLOGIA PRÁTICA (1972) considera imagem da memória aquela que se dá quando o objeto-estímulo, que estava presente, já não está. E a imagem criada, que se dá quando o objeto-estímulo nunca existiu. A mesma obra define imagens eidéticas como "...uma espécie de imagens muito minuciosas, com base na memória, e que podem ser provocadas mostrando-se uma figura ao indivíduo, que depois a reproduz, narrando o que 'continua' vendo e percebendo (...). Constituem de certo modo processos subjetivos conscientes, quase sempre de natureza visual" (DICIONÁRIO de psicologia prática, 1972, p.300).

A concepção de BERGSON sobre imagem é de "certa existência que é mais que aquilo que o idealista chama uma representação, porém, é menos que aquilo que o realista chama uma coisa - uma existência situada a meio caminho entre a 'coisa' e a 'representação'" (apud MORA, 1971, p.912).

SARTRE opõe-se à idéia de "imagem-coisa" que reproduz no cérebro a coisa externa. Para ele a imagem não é "nem uma ilustração, nem um suporte do pensamento; o contraste entre a riqueza transbordante da realidade e a pobreza essencial das imagens não significa, com efeito, que haja entre elas uma completa heterogeneidade" (apud MORA, 1971, p.913).

PIAGET (1988) refere-se à imagem quando trata dos aspectos operativos e figurativos do conhecimento. Ao estudar o desenvolvimento natural da inteligência, denominou-o de "operativo", porque se caracteriza por constituição progressiva de sistemas de transformações. "...cada transformação parte de um estado para outro, e (...) cada estado constitui o produto ou o ponto de partida de

transformações" (PIAGET, 1988, p.42). Aos instrumentos de conhecimento que stuam sobre os estados ou traduzem transformações denomina de "figurativos". São eles: a percepção, a imitação e o que ele chama de imitação interiorizada ou imagem mental.

Em seus estudos constatou que a imagem mental das crianças nos níveis pré-operatórios "permanece (...) estática e reprodutora em virtude de não poder antecipar os movimentos ou o resultado das transformações" (PIAGET, 1988, p.43).

Na fase das operações concretas (7-8 anos) a imagem se torna antecipadora e mais móvel, adquire vida própria e ocorre antes da imitação. O sujeito realiza uma imitação, mas parece não perceber que o faz, é como uma extensão de suas imagens interiores.

Para PIAGET, a imagem não deriva da percepção pura, mas da atividade perceptiva. Esta é uma atividade acima das percepções e movimentos e abaixo do pensamento reflexivo, uma atividade intermediaria, responsável pelo prolongamento da inteligência sensório-motora.

Diante de um quadro visual, o que ocorre para reconstituir sua imagem mental?

> Decompõe-se, compara-se e transforma-se mediante uma atividade cujas raízes se prendem, simplesmente, à regulação e à comparação perceptivas, mas que se integram, por outra parte, num jogo de conceitos que permite atribuir significações aos elementos e às reflexões assim analisadas (PIAGET, 1975, p.100):

Portanto, a imagem não resulta da percepção, pura e simplesmente; relaciona-se a conceitos já existentes, atribuindo significados aos elementos, aos objetos.

PIAGET (1975) considera a imagem como uma "espécie de esquema ou de cópia resumida do objeto percebido, e não continuação de sua vivacidade sensória" (p.101), que é geraca pela atividade perceptiva.

"A evolução das imagens mentais não obedece, portanto, a leis autônomas mas supõe a intervenção de contribuições exteriores a elas, e que são de natureza operativa" (PIAGET, 1988, p.44).Tanto a estrutura como a conservação das imagens está ligada ao esquema das ações e operações que se realizaram. Deduz-se, assim,

que a imagem de um mesmo objeto pode diferir de um sujeito para outro, uma vez que sua ação e operação sobre o objeto tenham sido diferenciadas.

> Podemos supor que essas imagens são espécies de "sensações mentais", de impressões que os objetos e as pessoas deixam em nosso cérebro. Ao mesmo tempo, elas mantem vivos os traços do passado, ocupam os espaços de nossa memória para protegê-los contra a barafunda da mudança e reforçam o sentimento de continuidade do meio ambiente e da experiências individuais e coletivas (MOSCOVICI, 1978, p.47).

Podemos evocar essas imagens a qualquer momento, revendo experiências e situações já vividas. MOSCOVICI (1978) rejeita a idéia de imagem como "reprodução passiva de um dado imediato",considera que elas realizam "...uma filtragem e resultam de uma filtragem de informações possuídas ou recebidas pelo sujeito a respeito do prazer que ele busca ou da coerência que lhe é necessária" (MOSCOVICI, 1978, p.47-8). As imagens funcionam como uma "tela seletiva" em relação ao que vem do interior e, principalmente, do exterior. Não são a reprodução do objeto percebido. A percepção é influenciada pelas informações a que teve acesso e pela forma como foram oferecidas, bem como pela finalidade a que servem.

A natureza e o funcionamento das imagens são determinados por vários fatores. De início, a imagem é relativamente explícita, geral e imprecisa, aos poucos se particularizando, individualizando, personalizando e ganhando consistência e precisão.

Através da formação das imagens é possível exprimir uma opinião sobre o objeto. O comportamento do objeto, seu aspecto, a sua maneira de se apresentar, de ser, têm grande importância na formação das imagens. Aquele que constrói essas imagens o faz a partir de sua maneira de ser e conhecer, de sentir, de suas concepções, esquemas mentais e afetivos, valores e interesses, a partir de suas expectativas.

As imagens são ainda condicionadas pelas opiniões e juízos de outras pessoas que fazem parte do convívio social ou do mesmo grupo a que o sujeito pertence.

"Existe um campo de representação, uma imagem, onde houver uma unidade hierarquizada de elementos". A expressão "campo de re-

presentação", para MOSCOVICI, leva "a idéia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições atinentes a um aspecto preciso do objeto da representação" (MOSCOVICI, 1978, p.69). Nesse caso, a imagem refere-se a um aspecto específico do objeto da representação, ao conteúdo concreto que é expresso nas opiniões que englobam o conjunto representado.

Para MOSCOVICI (1978), uma dimensão da representação pode ser mais estruturada e as outras, mais difusas.

A atitude é a mais freqüente das três dimensões e, segundo o autor, uma pessoa se informa e representa um objeto, depois de ter uma posição (atitude) em relação a ele.

Através da análise dessas três dimensões é possível identificar a representação social de determinado objeto, seu conteúdo e sentido.

Na concepção de MOSCOVICI (1978) a representação social é uma forma de conhecimento social, uma maneira de pensar e interpretar a realidade do dia-a-dia. É...

> um sistema de valores, de noções e de práticas que possui uma dupla vocação: de início instaurar uma ordem que proporcione aos indivíduos a possibilidade se orientarem no ambiente social, material, e de dominá-lo. Depois, assegurar a comunicação entre os membros de uma comunidade, propondo-lhes um código para nomear e classificar de maneira unívoca as partes de seu mundo, de sua história individual ou coletiva (apud GRISEZ, 1978, p.44).

Na perspectiva do autor, a representação social logra dar sentido aos acontecimentos e atos cotidianos e tem papel fundamental na construção social de nossa realidade.

CAPITULO IV
ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

4.1 Análise das três dimensões da representação social no grupo de acadêmicos

4.1.1 Informação

Vivemos em sociedade, formamos e emitimos opiniões sobre acontecimentos, problemas e organizações sociais, enfim, sobre tudo o que acontece e nos rodeia. É, na verdade, uma tomada de posição em relação a algo que não nos é indiferente. Através da opinião reagimos a um dado objeto e emitimos verbalmente essa reação e isso tem uma relação direta com o nosso comportamento. A opinião tem um caráter verbal e simbólico, envolve nossas crenças e julgamentos de valor sobre os diversos assuntos.

As opiniões tendem a ser homogêneas nos grupos sociológicos com diferenças definidas entre grupos diversos.

Este trabalho estuda dois universos de opinião: o grupo de acadêmicos e o grupo de professores, que serão analisados segundo as três dimensões da representação: informação, atitude e campo de representação ou imagem, em relação `Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

A informação refere-se ao modo como os grupos organizam seus conhecimentos sobre um objeto social, no nosso caso, a UEPG.

A informação que possuem é coerente? Qual o nível de conhecimento acerca da Universidade? Sentem necessidade de maiores informações? Têm acesso à informação?

Elaboramos um questionário que possibilitasse inferir o nível de informação dos acadêmicos sobre a universidade, no seu curso ou fora dele.

Verificou-se que quase 50% dos acadêmicos obtiveram informações osbre a UEPG em algum momento do seu curso e que o nível de tais conhecimentos e reconhecido por eles próprios como insuficiente tanto em quantidade como em qualidade. Para reforçar esse dado, o percentual mais significativo da amostra concentra-se entre o 4º e 6º períodos, isto é, os que têm maior vivência universitária (ver quadro 11).

ALUNOS POR PERÍODO

PERÍODO	Nº	%
1º	0	0
2º	27	6,67
3º	22	5,43
4º	119	29,38
5º	58	14,32
6º	131	32,35
7º	30	7,41
8º	12	2,96
9º	3	0,74
10º	3	0,74
TOTAL	405	100

Quadro 11

Nesse sentido, a grande maioria (1) reconhece a importância de saber mais sobre o que é, como funciona e quais os objetivos da universidade.

O acadêmico têm consciência de que, ao pertencer a uma instituição, é importante conhecê-la, saber como funciona e ter claro para si o contexto em que passarão parte significativa se seu tempo (em média 4 a 5 anos).

Afirmam, ainda(2) que tal conhecimento os auxiliara a obter um melhor aproveitamento e participação nas atividades da insti-

(1) 91,85%

(2) 28,9%

tuição.

Outros lamentam a falta e insuficiência das informações:

"Temos conhecimento muito restrito sobre universidade". "Temos poucas oportunidades de conhecê-la melhor". "Só é dada uma visão limitada e autoritária". "Discutir universidade deveria ser um hábito de todas as instituições, para permitir a avaliação do seu papel social".

Uma fração(3) do corpo discente ainda não tem outra forma de acesso às informações sobre universidade a não ser através do "diz-se", das "conversas de corredor" com professores e colegas. Assim, a "integração com a instituição", citada pelos acadêmicos, torna-se difícil. Há apenas uma visão compartimentada, voltada especificamente para o curso em si, sem uma visão mais geral e completa.

Outros acreditam que o conhecimento da universidade lhes possibilitaria uma maior participação, habilitando-os a fazer críticas e tentar mudar, melhorar a instituição(4):

"Procurar melhorar a instituição". "Poder pressionar quando ela não cumpre seu papel". "Com conhecimento haveria mais visão crítica". "Para melhor atuar dentro dela, criticar, sugerir e avaliar".

Muitos acadêmicos(5) desejam conhecer mais profundamente a universidade, sua estrutura, aspecto burocrático, regimentos, funções e objetivos:

"Por exemplo, eu não sei o que é extensão". "Não sabemos as vantagens que a universidade oferece". "Poderia saber lidar com a burocracia". "Conhecer seus objetivos e finalidades". "Manter-me informado".

Outros(6) se referem a aspectos isolados e não correlacionados aos anteriores, recaindo principalmente em críticas à Universidade:

"Saber se ela (universidade) difere de um 'colegião'". "Não é nada do que se imagina". "Os alunos permanecem no mesmo ritmo do 2º grau". "Descobrir por que ela não ensina e nem prepara para o mercado de trabalho". "Por que mui-

---

(3) 18,6%

(4) 6,31%

(5) 13,29%

(6) 32,9%

tos acadêmicos estão alienados". "Até agora não vi universidade nenhuma e nem para que serve".

Essa fração do corpo dicente não tem claro para si que papel a universidade tem a cumprir, a que se destina e em que difere dos demais níveis de ensino.

O gráfico abaixo apresenta as

JUSTIFICATIVAS PARA CONHECER A UNIVERSIDADE

LEGENDA

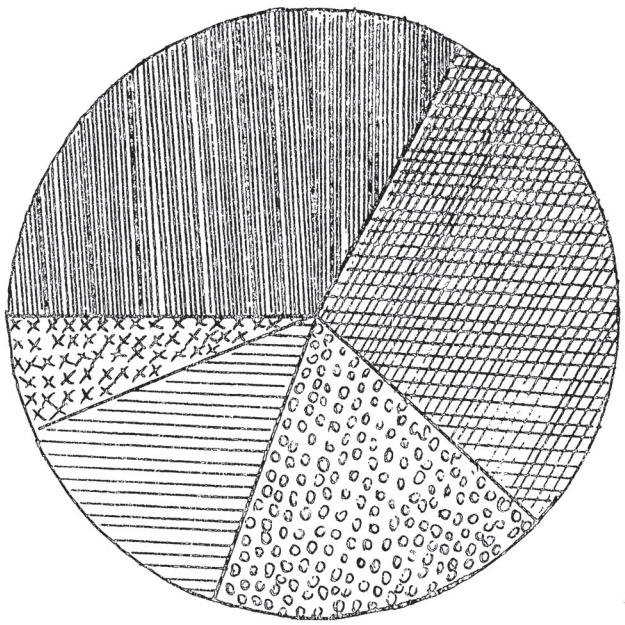
pela crítica

porque pertencem à instituição, para aproveitá-la melhor

pela integração com a instituição

para entender sua estrutura organizacional

para tentar mudar, melhorar a instituição



Quadro 12

Como vimos no capitulo III, o processo de comunicação refere-se ao "tornar comum" a informação. Esse processo, ao menos no que diz respeito aos conhecimentos sobre universidade, não atingiu uma faixa significativa dos acadêmicos, ja que 51,85% afirmam não ter tido informação sobre a instituição em nenhum momento do seu curso.

Verificamos, tambem, que a organização dos conhecimentos - de que fala MOSCOVICI - por parte dos acadêmicos, no que se refere a UEPG, deixa ainda a desejar.

Aqueles que não consideram importante conhecer mais sobre a instituição universitaria[7] afirmam ja saber o sufuciente e estão mais interessados no curso especifico que freqüentam. Acrescentam que, sendo a instituição "fechada" e "protecionista", não

(7) 7,9%

vale a pena obter maiores informações sobre ela. Mostram-se descrentes e desinteressados, além de se considerarem incapazes de alterar o quadro da universidade.

Reafirmamos neste ponto a importância da informação no processo de mudança de atitudes. Maiores e melhores conhecimentos sobre a instituição poderiam levar o corpo discente a uma atitude mais favorável em relação a ela, conhecendo seus objetivos e seus esforços para atingí-los plenamente.

Ainda com o objetivo de captar o nível de informação dos acadêmicos, questionamos sobre o acesso à universidade, visando saber se têm conhecimento dos fatores que impedem que muitos jovens ingressem na universidade.

Foram citados mais de 52 fatores, os quais foram reunidos de acordo com sua semelhança. Apresentamos os 6 mais citados.

DIFICULDADES DE ACESSO À UNIVERSIDADE

FATORES	TOTAL	%
Fator educacional	148	33,18
Fator sócio-econômico	145	32,51
Fator pessoal	48	10,76
Fator institucional	43	9,64
Fator político	35	7,85
Fator referente ao sistema de acesso	27	6,06
TOTAL	446	

Quadro 13

No fator educacional incluem-se a baixa qualidade das escolas de 1º e 2º graus, especialmente as públicas; a total decadência do ensino público e do sistema educacional como um todo, falho e desorganizado; as críticas ao 2º grau que não prepara o aluno para enfrentar o concurso vestibular.

Incluem-se, no fator sócio-econômico, as condições financeiras, pobreza, necessidade de trabalhar e conseqüente falta de tempo para estudar e para freqüentar a universidade, necessidade de sustentar a família e impossibilidade de conciliar universidade e trabalho.

Os fatores sócio-econômicos e educacionais correspondem a

65,69% dos fatores mais citados. Os demais fatores apresentam um percentual bem inferior.

Interessante notar que, mesmo em face da concorrência nos vestibulares, o fator pessoal (interesse, opção por não ingressar na universidade) e o fator intelectual (falta de capacidade, de preparo e mérito individual) correspondem a apenas 10,76% das citações dos acadêmicos. Apenas no Setor de Ciências Biológicas e da Saúde este percentual eleva-se um pouco[8] talvez pelo fato de pertencer a este setor o curso de Odontologia, que é o mais procurado na instituição.

No fator institucional englobamos respostas citando o número de vagas, a concorrência, o crescente número de candidatos. Este fator não é considerado o mais importante.

Em relação ao fator político reunimos respostas que abordam a "falta de interesse dos políticos" pela educação, a "politicagem", a "falta de investimentos na educação por parte do governo".

Por fim, a referência ao sistema de acesso, a "injustiça do vestibular", que "não é confiável", e "injusto e ineficaz". Tanto o fator institucional como o político e o sistema de acesso não mereceram destaque.

Pode-se concluir que a maioria dos acadêmicos está consciente de que há uma pré-seleção, anterior ao próprio vestibular e que determina o acesso (ou não) ao ensino superior, a escolha do curso a freqüentar e o próprio desempenho dentro do curso.

Têm os acadêmicos consciência de que a escola de 1º e 2º graus que cursaram, a possibilidade de adiar a entrada no mercado de trabalho e um nível social melhor são fatores que, mesmo antes do vestibular, já facilitam o acesso. Sem essas condições a maioria é impedida de freqüentar uma universidade, mesmo pública e gratuita.

Uma pequena parcela acredita no mérito pessoal como fator preponderante. Não é citado de forma expressiva o sistema de acesso, pois este se tornará mais justo à medida que a escola pública

---

(8) 16,28%

se tornar mais eficiente, ou seja, é uma decorrência da melhoria do ensino público de 1º e 2º graus.

Devido à importância que se dá à pesquisa como característica da universidade, questionamos o acadêmico se conhecia alguma pesquisa realizada ou em curso por seus professores. Afirmaram ter esse conhecimento 51,36% dos acadêmicos.

Nesse sentido, procedeu-se a um levantamento das pesquisas por setor e por departamento, iniciadas ou em curso no ano de 1990.

PESQUISAS REALIZADAS EM 1990

SETOR I - Exatas		SETOR II - Biológicas		SETOR III -Humanas	
Agronomia	20 pesq.	Odontologia	3 pesq.	Serv.Social	3 pesq.
Informática	1 pesq.	Biologia	1 pesq.	Mét.Téc.Ens.	2 pesq.
Engenharia	1 pesq.	Farmácia	1 pesq.	Economia	2 pesq.
Química	1 pesq.			Educação	1 pesq.
Geociências	1 pesq.			História	1 pesq.
TOTAL	24 pesq.	TOTAL	5 pesq.	TOTAL	9 pesq.

Fonte: Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

Quadro 14

Concluímos que os acadêmicos poderiam ter conhecimento dessas pesquisas, tendo em vista que a maior parte delas iniciou-se em 1989. Tal desconhecimento denota algum tipo de problema no processo de comunicação no interior da universidade.

DATA DAS PESQUISAS REALIZADAS

SETOR I		SETOR II		SETOR III	
iniciadas - 1989	9	iniciadas - 1989	3	iniciadas - 1989	2
inic.1º sem.1990	7	inic.1º sem.1990	1	inic.1º sem.1990	2
inic.2º sem.1990	8	inic.2º sem.1990	1	inic.2º sem.1990	5
TOTAL	24	TOTAL	5	TOTAL	9

Fonte: Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

Quadro 15

Não constatamos uma relação entre o número de pesquisas realizadas e a informação do acadêmico sobre elas. No Setor I onde há maior número de pesquisas em andamento, a informação dos acadêmicos não é expressivamente maior que nos demais setores.

4.1.2 Atitude

Ainda em relação à pesquisa, procurou-se captar a atitude

do acadêmico frente a sua inexpressiva participação na realização de pesquisa. Foi proposta a questão: "O estudante em geral não pesquisa. Por quê?"

Os dois principais fatores citados foram a falta de incentivo[9] e o desconhecimento de como realizá-la[10]. E, ainda, a falta de informação interferindo na atitude do acadêmico frente a uma das funções da universidade.

Mesmo considerando que não há incentivo para a pesquisa, percebe-se que os estudantes têm uma atitude favorável, já que 42,3% a consideram enriquecedora e 39,16%, de alto valor formativo.

Identificamos aqui os três componentes da atitude: o afetivo, representado pela ausência de incentivo para que o acadêmico participe de pesquisas; o cognitivo, quando o acadêmico expõe seu desconhecimento de como realizá-la; o de comportamento ou de tendência para a ação, ao considerá-la uma atividade enriquecedora, pela qual pode melhorar sua atuação.

Pode-se dizer que a atitude dos acadêmicos frente à pesquisa é favorável e positiva, o que indica a possibilidade de maior envolvimento nessa atividade. Quando se afirma que uma das funções da universidade é a pesquisa, não se a restringe aos professores. Os acadêmicos podem e devem ser envolvidos em projetos de pesquisa juntamente com seus professores. Não há melhor maneira de aprender a fazer pesquisa que através de sua realização, pesquisando.

Em relação ao ensino, este foi considerado bom por 44,94% dos acadêmicos e regular por 50,86%. Só verificamos diferença significativa no Setor I, de Ciências Exatas e Naturais, onde é mais nítida a insatisfação quanto à qualidade de ensino.[11]

---

(9) 47,3%

(10) 22,46%

(11) regular 61,68%

e bom 36,45%

As razões dos que consideram o ensino bom e dos que o consideram regular em muito se parecem.

A boa qualidade do ensino tem como razões principais os professores, que são considerados sérios, interessados em transmitir corretamente o conteúdo de sua disciplina, exigentes, capacitados, preparados para atuar no ensino universitário, doando-se ao trabalho, procurando suprir as necessidades dos alunos. São professores com espírito inovador, diversificando seus métodos e procurando passar os conteúdos de forma clara.

Afirmam também que o conteúdo de ensino, quando bem trabalhado, produz bons resultados. O currículo é bom, as aulas práticas e estágios facilitam o aprendizado, já existem cursos e semanas de atualização a nível discente e o ensino exige bastante do aluno. Comparado com outras universidades, os acadêmicos consideram o ensino da UEPG bom pelo sucesso profissional de seus ex-alunos.

Além desses fatores, consideram positivo o aumento da oferta de cursos de pós-graduação, com o objetivo de renovação, incorporação de novos professores e novas informações.

Alguns consideram o ensino na UEPG bom, mas não ótimo porque ainda existem professores desatualizados, desinteressados, alienados, tradicionais e sem aptidão para o ensino, que exploram o conteúdo e não incentivam o aluno. Seria necessário mais empenho e ajuda para pesquisas, participação de professores e alunos e maior integração com outras universidades. Existem ainda, segundo os acadêmicos, as "panelinhas" (apadrinhamento) nos concursos de admissão, permitindo o ingresso de professores desqualificados e mal preparados.

Critica-se ainda a falta de pesquisas, materiais, equipamentos, espaço físico, de acervo mais atualizado na biblioteca, dificultando o acesso a leituras complementares. Alguns acreditam que há muita teoria e pouca prática e algumas áreas apresentam defasagem em relação aos avanços verificados no mundo científico.

Há os que enfatizam a responsabilidade do aluno na condução de seu curso: "quem faz o curso é o acadêmico e não os professores". Outros enfatizam a responsabilidade do professor: "depen-

dem do professor e do colegiado". A universidade poderá melhorar muito na medida em que aqueles que dela participam saibam levá-la a sério.

Muitos dos fatores que levam os acadêmicos a considerarem o ensino da UEPG regular referem-se ao professor, a seu desinteresse pela aprendizagem dos alunos, falta de atualização e qualificação (mestrado e doutorado), falta de oportunidades para essa qualificação, professores sem dedicação exclusiva à instituição.

Consideram-se tratados como se estivessem no 2º grau. Afirmam que o acadêmico não tem oportunidade de maior participação, os professores não dão abertura e, além disso, faltam muito.

Referem-se, ainda, à falta de equipamentos, espaço físico para aulas práticas, oportunidades para estágios, existência de poucos projetos de extensão e de pesquisa.

Criticou-se também a administração da UEPG, considerando-a com uma visão voltada para o passado, presa a padrões tradicionais.

Apesar de tantas críticas, o acadêmico tem consciência de que colabora para esse quadro, pois boa parte do corpo discente é desinteressado, não participa e atrapalha a aprendizagem dos demais.

Como sugestão para melhorar a qualidade do ensino da UEPG é necessária uma melhoria dos currículos, incentivo à pesquisa e extensão, proporcionar material adequado e dar mais liberdade a docentes e discentes.

Ainda com relação ao ensino, a maior parte dos acadêmicos[12] afirma que o conteúdo é o aspecto mais enfatizado; vem depois a formação profissional[13] e a visão crítica[14]. Somente na área de Ciências humanas é que a visão crítica recebeu maior destaque, talvez pela própria natureza do setor, que favorece a discussão de aspectos sociais polêmicos.

Os acadêmicos consideram as atividades de extensão pouco divulgadas[15] e pouco desenvolvidas[16], embora sejam uma oportu-

---

(12) 38,57%
(13) 23,1 %
(14) 19,76%
(15) 28,89%
(16) 22,03%

nidade de integrar universidade e comunidade[17]. Os acadêmicos apresentam uma vaga noção sobre esta função universitária, o que é compreensível, já que a grande maioria[18] jamais participou de um projeto de extensão. Em decorrência disso consideram a extensão pouco desenvolvida e divulgada.

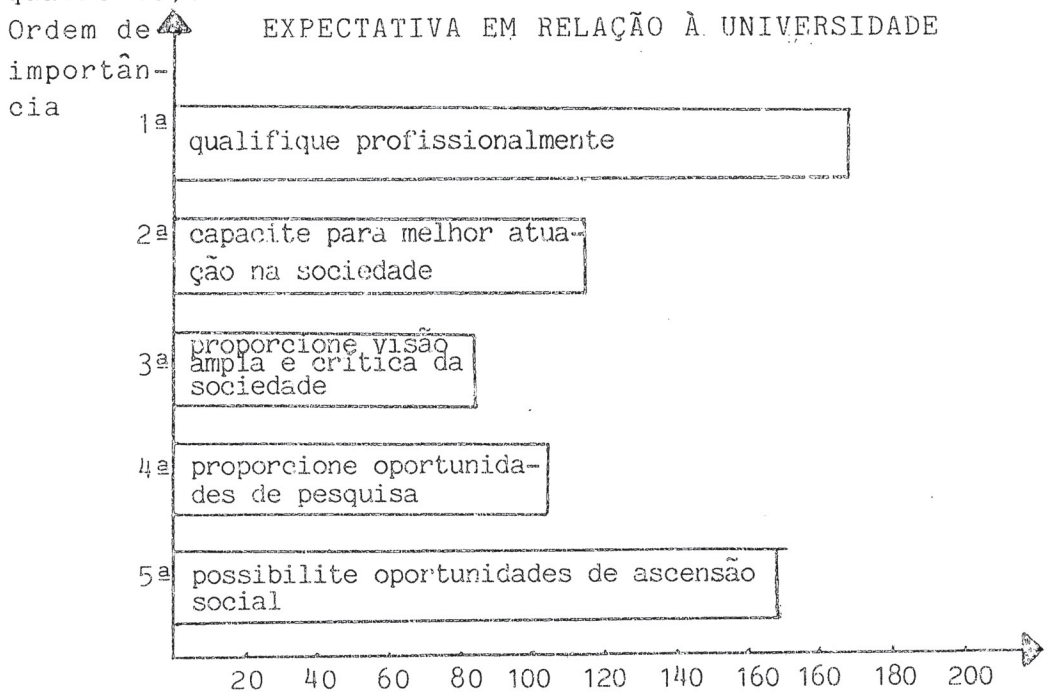
A própria importância da extensão na universidade acaba sendo desconhecida pelo estudante: "não sei o que é extensão". À pergunta: de que projeto de extensão participaram, muitos citaram o estágio curricular, denotando sua desinformação.

A realidade é que pequeno número de acadêmicos é envolvido em projetos de extensão, o que não deixa de ser uma falha, uma vez que é uma atividade riquíssima para a formação acadêmica.

4.1.3 Campo de representação ou imagem

A construção das imagens se dá a partir da maneira de ser e conhecer de cada um, de sua forma de sentir, concepções, esquemas mentais e afetivos, valores e interesses, ou seja, a partir das expectativas do sujeito.

Visando estabelecer o campo de representação ou imagem da universidade, solicitamos ao acadêmico que expusesse suas expectativas em relação à UEPG, numerando-as por ordem de importância(ver quadro 16).



Quadro 16

(17) 14,93%
(18) 79,26

A expectativa mais importante em relação à universidade é que ela qualifique profissionalmente, habilitando para o desempenho de uma profissão. Apresenta-se correlata à segunda expectativa mais importante que é a capacitação para uma melhor atuação na sociedade.

É interessante notar que boa parte dos acadêmicos(19), ao classificar suas expectativas, coloca em último lugar a oportunidade de ascensão social.

Podemos levantar duas hipóteses: ou o estudante já chega à universidade sem a ilusão de que seja ela o principal fator para sua ascensão social ou está ciente de que a universidade está tão elitizada que os que nela se encontram já ocupam uma posição social privilegiada e, por isso não possuem essa aspiração.

Historicamente, a universidade no Brasil sempre foi privilégio da elite social, que inicialmente realizava seus estudos nas universidades da Europa e, posteriormente, no próprio país. Muitas mudanças ocorreram tanto a nível social como no modelo econômico adotado. Devido a essas mudanças, as camadas médias passaram a ver no ensino superior a única oportunidade de ascensão social.

No momento vivido pelo país, embora não de todo desprestigiado, o ensino superior já não garante ascensão social, garante no máximo um emprego razoável e, mesmo assim, sujeito a enorme concorrência.

Grande parte do alunado de ensino superior, hoje, é de classe média e média-alta, estes principalmente nos cursos de maior concorrência.

Assim, a nosso ver, as duas hipóteses levantadas são válidas. O aluno sabe que o simples fato de obter um diploma universitário não é garantia de ascensão social. Pode ser elemento importante na melhoria de sua situação de vida mas, sem dúvida, não é suficiente.

A segunda hipótese também é válida pois, hoje, os jovens das camadas mais baixas estão distantes dos bancos da universidade, seja pela necessidade de trabalhar, seja por não terem freqüentado

---

(19) 46,5%

escolas de 1º e 2º graus de qualidade.

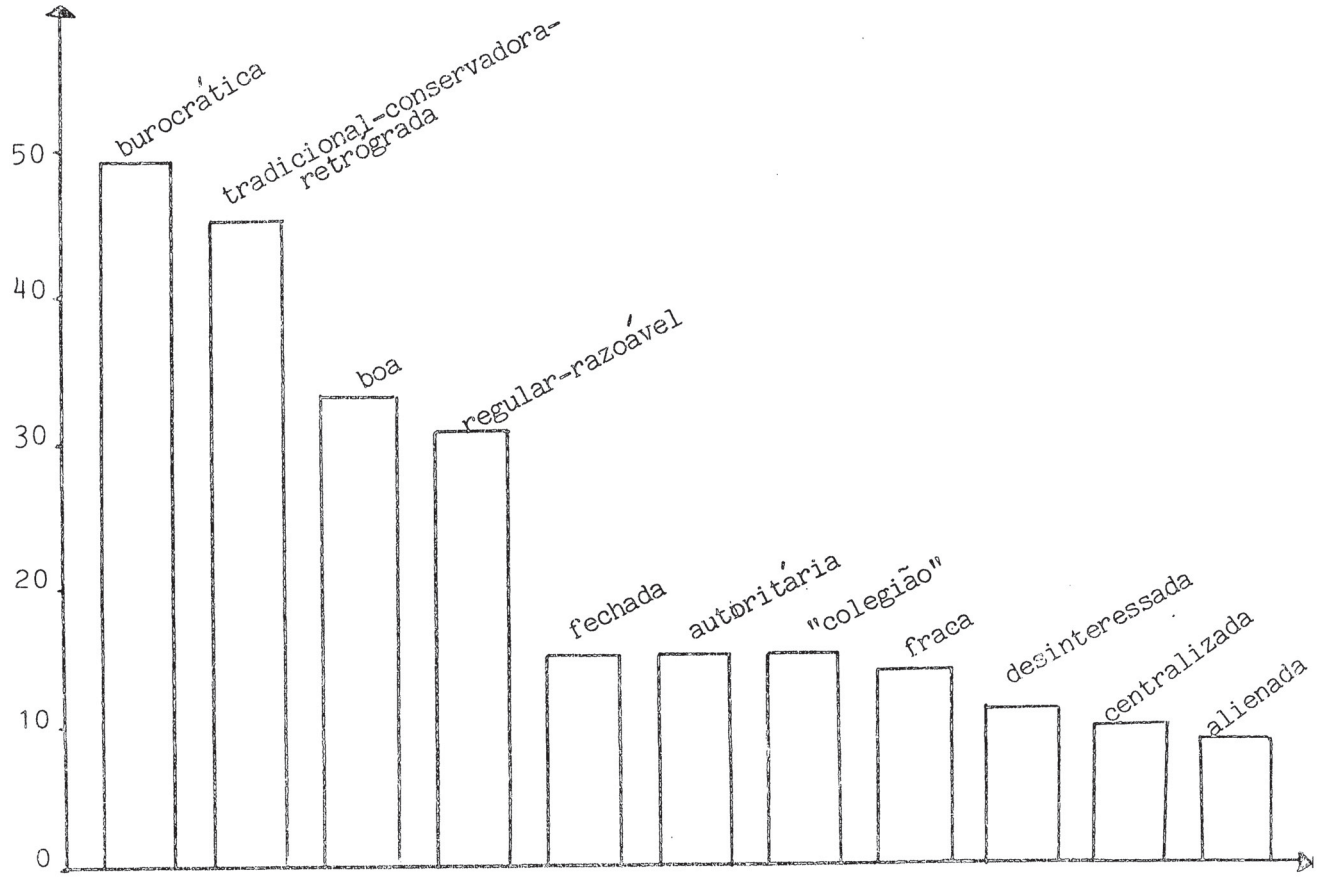
O acadêmico espera também, em 4º lugar de importância, que a universidade lhe proporcione oportunidades de pesquisa. Isso nos parece contraditório pois há por parte deles uma atitude favorável à pesquisa, que consideram como enriquecedora e de alto valor formativo. A explicação talvez esteja no fato de que o acadêmico não experiencia a pesquisa na UEPG.

Segundo a maioria dos acadêmicos, a universidade não tem correspondido às suas expectativas(20).

Qual o motivo de tal insatisfação? Os acadêmicos consideram que o ensino privilegia o conteúdo em si mesmo, quando eles aspiram sobretudo à formação profissional.

Ainda com o objetivo de determinar a imagem ou campo de representação da UEPG, solicitamos aos acadêmicos que a qualificassem com três adjetivos. Selecionamos os mais citados.

QUALIFICATIVOS À UNIVERSIDADE



Quadro 17

(20) 63,45%

Os qualificativos são quase todos negativos, com exceção de boa, o terceiro dos mais citados.

A imagem mais forte que apresentam é de uma instituição entravada por uma excessiva burocracia. Uma instituição voltada para a conservação da tradição, que se opõe a reformas radicais, contrária ao progresso, não aberta a inovações.

Entretanto, é ao definir universidade que o acadêmico expõe com mais clareza sua imagem da UEPG.

De um total de 405 acadêmicos, 359 apresentaram definições que classificamos, para fins de análise, em seis categorias:

Categoria nº 1 - definições que priorizam o ensino, voltado à formação profissional: formação técnica, voltada para a atuação profissional no mercado de trabalho;

Categoria nº 2 - definições que priorizam a pesquisa: a formação científica e criação de novos conhecimentos;

Categoria nº 3 - definições que priorizam a função social da universidade: formação para atuar na e para a sociedade (formação do cidadão), transformação da sociedade e sua melhoria;

Categoria nº 4 - definições fazendo referência às funções da universidade; a formação do espírito crítico (visão crítica da sociedade e competência para avaliá-la e entendê-la) e formação humanística e técnica, teórica e prática;

Categoria nº 5 - definições enfocando o aspecto legal ou formal, como a organização da universidade em cursos ou Faculdades, continuação do 2º grau, ou nível de ensino após o secundário.

Categoria nº 6 - definições pouco claras ou que não se enquadram nas outras categorias ou, ainda, que apresentam críticas à instituição.

DEFINIÇÕES DE UNIVERSIDADE POR CATEGORIAS

CATEG.	EXATAS	%	BIOLÓGICAS	%	HUMANAS	%	TOTAL	%
1	33	30,84	26	27,96	68	33,17	127	31,36
2	9	8,41	4	4,30	5	2,44	18	4,44
3	15	14,02	8	8,60	14	6,83	37	9,14
4	22	20,56	26	27,96	67	32,68	115	28,39
5	8	7,48	9	9,68	8	3,90	25	6,17
6	7	6,54	10	10,75	20	9,76	37	9,14
ñ.resp.	13	12,15	10	10,75	23	11,22	46	11,36
TOTAL	107	100	93	100	205	100	405	100

Quadro 18

Na categoria nº 1, em geral, a Universidade é definida como "local de formação profissional"(Geog.). A maioria dessas definições expressa apenas o aspecto profissional, isoladamente, sem relacioná-lo a uma atuação social:

"Escola de educar profissionais"(Agro.) "É uma instituição que visa qualificar profissionais em diversas áreas"(Proc.Dados). "Entidade que visa dar uma formação profissional para o acadêmico" (Proc.Dados). "Uma escola de conhecimentos superiores, profundos e profissionalizantes" (Ccias biol.). "Um órgão publico que tem por objetivo formar profissionais" (Farm.). "Um colegião onde você aprende a enfrentar a vida através de uma profissão" (Odonto.).

Algumas das definições envolvem uma relação entre a formação profissional e a atuação na sociedade, expressando a importância da qualidade dessa formação, de forma que, ao deixar a universidade, o profissional seja competente, crítico, para atuar, participar e enfrentar o mercado de trabalho.

"É o ensino superior que visa capacitar profissionalmente para atuar na sociedade, permitindo uma visão crítica da realidade".(Serv.Soc.). "Formação de profissionais qualificados, com capacidade de crítica e integrado na sociedade" (Matem.). "Local onde as pessoas ampliam seus conhecimentos e experiências dentro de determinado ramo, que leva à capacitação para exercer sua profissão" (Pedag.). "Seria uma instituição de ensino superior que deveria prestar ou promover o ensino adequado para uma formação cultural elevada que capacitasse as pessoas para um bom desempenho profissional" (Direito).

Os estudantes se referem à atuação na sociedade unicamente como campo de trabalho, após formados, sem considerar a função social da universidade, "instituição que visa formar profissionais gabaritados para atuar na sociedade" (Proc.Dados).

Para os entrevistados,o ensino é mais teórico do que pratico, não é adequado, uma vez que acham excessivos os fundamentos teóricos.

"Local onde temos oportunidade de um conhecimento mais teórico que prático" (Proc.Dados). "É a entidade responsável pelo ensino superior e profissionalizante, bem como pela integração do indivíduo na sociedade, desenvolvendo suas aptidões e direcionando-o a condutas enriquecedoras" (Odonto.).

Inexpressivamente se faz referência à ascensão social:

"É o lugar onde buscam ascensão social, assim como recursos para me-

lhorarem a vida profissional, cultural e familiar" (Direito).

A categoria nº 1 foi a mais enfocada pelos acadêmicos dos três setores, (ver quadro 18), confirmando o que explicitaram em suas expectativas em relação à universidade

A categoria nº 2 foi pouquíssimo enfocada. "É um local de criação e produção de ciência. Ciência essa que não fica guardada mas, sim, é repassada para a sociedade" (Agro.). "Centro de estudos e pesquisas para aprimoramento intelectual" (Proc.Dados). Vêem a universidade como centro de pesquisa e de conhecimentos a serem posteriormente socializados: "Local onde se possa desenvolver a ciência e a pesquisa" (Farm.).

O ideal de HUMBLODT - a universidade como produtora de conhecimentos - influenciou universidades do mundo inteiro. Esse ideal não foi alcançado pela maioria das universidades brasileiras, nas quais, salvo honrosas exceções, o número de pesquisas é inexpressivo.

"A universidade é um centro de formação e descobertas científicas e de auxílio aos problemas da sociedade. Bem diferente do que é a UEPG" (Hist.).

A universidade deve ser uma "escola de nível superior com o objetivo de esclarecer de forma eficaz os alunos para o correto ensino e as formas básicas de conhecimento através da pesquisa" (Geog.). "Como o próprio nome diz, seria um universo de estudos, conhecimentos e avanços da ciência. O que não acontece hoje em dia nas universidades. O que acontece é a simples passagem de conhecimentos que já se tem para os acadêmicos, sem procurar novos conhecimentos "(Farm.).

Essa categoria foi a menos enfatizada. Não formam da universidade a imagem de produtora de conhecimentos.

Na categoria nº 3 classificamos 37 definições, o que corresponde a um percentual de 10% da amostra. São definições que enfatizam a universidade como instituição que deve preparar para a atuação na comunidade. Seus egressos deverão estar "capacitados tecnicamente e prontos para colaborar o máximo para melhorar as condições sociais" (Eng.Civil). Vêem a universidade como "uma instituição que deve satisfazer os anseios da comunidade. Pesquisando, estudando e solucionando os problemas da região, desenvolvendo técnicas alternativas de melhoria no campo social, científico e

tecnológico" (Agro.).

A universidade "além de ser um conjunto de faculdades, local onde ministra-se cursos profissionalizantes, também, quando de acordo com seu papel, auxilia a comunidade..." (Odonto.). A atuação junto aos diversos segmentos sociais e a integração universidade-sociedade são vistas como fundamentais para a elevação da cultura e para integrar o acadêmico na sociedade da qual faz parte e na qual vai atuar posteriormente a nível profissional. "Mas isso não está ocorrendo nessa universidade".

Os acadêmicos vêem a universidade como um "estabelecimento de ensino que deve integrar-se à comunidade, e com planejamento adequado formar profissionais aptos a atuar na sociedade, transformando-a e provomendo seu desenvolvimento. Deve promover ampla cooperação entre as áreas de ensino e formar indivíduos com uma visão crítica da nossa sociedade"(Hist.). "É um universo onde deve prevalecer o conhecimento social, as pesquisas e tudo o que possa ampliar os conhecimentos dos seres humanos e suas tentativas para melhorar o quadro social vigente" (Jornalismo).

Estão concentradas na categoria nº 4 definições que apresentam a universidade segundo uma abordagem funcional: "entidade voltada para o ensino, pesquisa e extensão" (Geog.), "que reúne em si três setores importantes para uma comunidade: ensino, pesquisa e extensão (formação de bons profissionais, busca de novas alternativas, auxílio à comunidade" (Odonto.). "Instituição voltada ao ensino, à pesquisa e à extensão para consecução de dois objetivos básicos: a formação de cidadãos críticos, e a sua qualificação técnica adequada" (Jornalismo). "Reunião, agrupamento de pessoas, devidamente 'qualificadas' que tem como função-base transmitir conehcimentos especificos, estimular a pesquisa e prestar serviços à sociedade" (Direito). "Estabelecimento para se obter uma universalidade de conhecimentos" (Proc.Dados).

É uma visão abrangente, envolvendo aspectos relativos à formação humanística e técnica, além de fundamentos para entender a realidade e os fatores que nela interferem. A universidade é considerada "responsável pela formação do 'homem' no seu total..." (Matem.); "É um local onde aprendemos a desenvolver uma visão am-

pla e crítica sobre o mundo e não só o local onde aprendemos uma profissão" (Letras).

O ser humano é complexo e multifacetado e assim é visto pelos acadêmicos: "Universidade é um órgão de formação acadêmica, responsável pelo desenvolvimento cultural, social, intelectual e profissional do indivíduo" (Educ.Fis.). "É um lugar onde a visão crítica do educando deve ser amplamente desenvolvida" (Adm.Emp.). "É o local onde se encontram pessoas que querem ter uma visão mais crítica da sociedade, e que querem transformar de alguma maneira a sociedade" (Pedag.).

A universidade é vista também como "fonte do saber", "universalidade do saber" e "fonte de conhecimentos sem limites", local onde o acadêmico seja o sujeito da construção de seu próprio conhecimento, onde possa atualizar-se, fazer pesquisas, conhecer, discutir, enfim, vivenciar inúmeras experiências. "É um lugar onde o acadêmico devera ter oportunidades de conhecer o seu mundo, a sua realidade, questionando, criticando, desenvolvnedo suas potencialidades" (Pedag.).

Nesta categoria, apresentam uma imagem ampla de universidade, além do aspecto técnico-profissional, uma instituição educacional e não apenas de treinamento de mão-de-obra. É também vista como centro onde se reúnem os conhecimentos de diversas áreas, um centro de assimilação e difusão dos conhecimentos que o homem desenvolveu desde o início da humanidade até os dias atuais.

O enfoque ao aspecto legal ou formal da constituição das universidades não foi muito expressivo. As definições nessa categoria expressam o que é a universidade em termos de constituição de cursos e continuação do 2º grau: "Instituição de ensino superior com número igual ou superior a seis cursos" (Proc.Dados). "É uma escola de 2º grau um pouco melhorada" (Geog.). "Escola que oferece um curso superior de 3º grau" (Matem.). "Conjunto de pessoas que se reúnem para buscar conhecimentos profissionais, discutem e participam da sociedade que as rodeia. Formada por corpo docente, discente, funcionários e a população, que juntos a constroem" (Odonto.).

A imagem da universidade aparece apenas em sua estrutura-

ção, sem referências às suas funções e relações: parte do sistema educacional brasileiro, um "colegião", "união de faculdades", "escola grande", semelhante ao 2º grau.

Na categoria nº 6 a universidade aparece como "sonho" ou "ilusão". O sonho do calouro que se transforma na ilusão do acadêmico e na decepção do recém-formado que, ao sair, "pensa que é muito importante", mas encontra uma realidade bem diferente.

A imagem da universidade é negativa. "Ilusão de muitos e decepção de poucos" (HIst.). Ilusão porque o acadêmico ingressa com a idéia de que da universidade sairá realizado profissionalmente e na verdade, sai despreparado dessa "fábrica de canundos" (Jornalismo).

A universidade é também uma instituição de difícil acesso: "lugar em que se paga alto para entrar, decepciona-se ao chegar e luta-se para sair" (Adm.Emp.). "É uma escola onde para aprender alguma coisa que você deseja,tem que aprender uma porção de coisas que você detesta" (Serv.Soc.).

Para alguns a universidade ainda e "uma incógnita", "um lugar onde o aluno só pode escutar, acatar, obedecer, não tendo liberdade nenhuma de expressão" (Eng.Civil). "Escola que pensa que forma profissionais, com professores que se acham competentes" (Educ.Fis.).

Ironicamente alguem a definiu como um "local onde acadêmicos se reúnem para jogar truco e beber cerveja" (Adm.Emp.), frustrados e sem interesse pelo ensino. O que eles desejam é ser ouvidos e que a universidade seja menos burocrática e enseje maior representatividade discente.

4.2 Análise das três dimensões da representação social no grupo de professores

4.2.1 Informação

Como era de se esperar, o nível de conhecimento dos professores em relação à universidade e bem melhor. A maioria deles fez referências `origem histórica desta instituição no Brasil e em Ponta Grossa, em forma de estabelecimentos isolados, e as conseqüentes dificuldades de integração entre as diversas áreas.

Demonstram também conhecer a legislação em vigor (Lei 5540/68), o contexto político e social em que a universidade foi criada e a comunidade ponta-grossense, a qual consideram bastante conservadora, o que acaba por refletir-se no interior da universidade.

4.2.2 Atitude

O ensino é considerado indissociável da pesquisa. "Duvido de uma qualidade de ensino que não esteja respaldada pela pesquisa e conseqüentemente pela extensão". O ensino tem sido convencional e extremamente técnico, quando deveria estar mais voltado para a realidade social e embasado na pesquisa. "Se o professor não pesquisa, não pode ser professor". A pesquisa é considerada atividade importante para o bom nível do ensino e seus resultados deveriam chegar mais rápido à comunidade.

Porém, na prática, não tem havido inter-relação do ensino com a pesquisa e a extensão. Isso porque a pesquisa ainda e incipiente e sem tradição na UEPG e seus resultados são pouco divulgados. Atualmente, há um esforço nesse sentido, tendendo a ampliar-se.

A maioria dos professores considera que a pesquisa deve voltar-se para o desenvolvimento da região. Seus resultados até agora são, na maioria, inaplicáveis e não possibilitam interferir positivamente na realidade. Não há incentivo nem orientação da pesquisa de acordo com as necessidades da região.

A extensão é, de modo geral, encarada negativamente, tendo se limitado à prestação de serviços, ao assistencialismo. É ainda inexpressiva na UEPG, está em desenvolvimento, tendo melhorado muito nos últimos anos. O que a dificulta é a burocracia, a falta de verbas e até mesmo o desconhecimento do que ela seja.

Para a maioria dos entrevistados, a extensão é uma retroalimentação, devendo basear-se no diagnóstico da região, para que o professor possa testar seus conhecimentos frente à realidade, confrontando o teórico e o prático.

A participação do aluno nesse processo é fundamental e é preciso ampliá-la nos projetos de extensão, visando atingir toda a comunidade e região.

Apesar da atitude de insatisfação com a situação atual da

UEPG, nota-se o anseio por uma universidade melhor e a vontade de colaborar para isso.

4.2.3 Campo de representação ou imagem

Visando determinar o campo de representação ou imagem da universidade, solicitou-se aos professores que expusessem sua visão em relação ao corpo docente, discente e administrativo.

O corpo docente é encarado negativamente: muito conservador, restringindo a inovações, não admitindo críticas. É retrógrado, acomodado, antiquado, atrasado, acrítico, corporativista por um lado, desunido por outro, alienado, pouco participativo, de mentalidade elitista e sem formação social.

Poucos professores admitem que o corpo docente procure se atualizar, que esta melhorando, tornando-se mais crítico, qualificado e independente.

Há a conscientização da necessidade de maior qualificação do corpo docente a curto prazo, muitos professores interessados em seu crescimento pessoal e melhor desempenho didático. Porém, como em toda instituição, existem aqueles que têm a universidade apenas como um "emprego" e não vêem nela um ideal maior.

Em relação ao corpo discente há um equilíbrio entre as posições positivas e negativas. Uma parte dos professores considera que o acadêmico, individualmente e via Centros Acadêmicos, tem procurado participar mais dos rumos da universidade, tem questionado a qualidade de ensino, exige mais. É atualmente mais crítico, atuante e interessado.

É bem verdade que o corpo discente é reflexo da sociedade ponta-grossense, que é conservadora. Sofre influência das forças sociais e políticas, porém, "há um potencial de transformação maior no meio dos estudantes que nos professores".

A outra parte dos professores considera que o acadêmico ingressa despreparado e imaturo na universidade, não tem uma posição crítica. A maioria é passiva, os movimentos estudantis são inconstantes e variados. Os acadêmicos são desorganizados e participam pouco da universidade, não exercem plenamente a cidadania, lutando por seus espaços. Na verdade, são considerados subprodutos de um corpo docente não crítico.

Em termos de administração da UEPG, a maioria dos entrevistados a encara negativamente. Tradicionalmente tem sido centralizada demais, houve poucas mudanças na sua estrutura e, em geral, tem faltado aos nossos administradores "uma visão de totalidade". A estrutura é muito burocrática, porque tradicionalmente os reitores da UEPG apresentam um "perfil burocrático", mais preocupados com os aspectos burocrático-administrativos que com os valores democráticos.

A administração deveria ser o "ponto aglutinador de novas ideias", tendo uma visão globalizante, levando a repensar o ensino, a pesquisa, a extensão, a própria função da universidade. Deveria, ainda, promover debates sobre assuntos realmente importantes para a universidade, a qual "tem que ser gerida com muita discussão e liberdade". Embora existam instâncias colegiadas, há muito jogo de poder, de influências, e isso acaba determinando quem ocupará os cargos.

Dificultam muito o trabalho da administração as restrições orçamentárias, as verbas insuficientes. Apesar disso, a administração da UEPG tem primado pela organização, tem procurado resolver todos os problemas ou contorná-los. Há uma certa defasagem administrativa, a "UEPG cresceu e não acompanhou com sua estrutura.

O ideal de universidade é, principalmente, de produtora de conhecimentos através da pesquisa. Este foi o aspecto mais enfocado, embora estejam conscientes de que a UEPG ainda não atingiu esse ideal, pois sua produção científica é extremamente baixa. A pesquisa servirá de sustentáculo ao ensino, que se tornará mais rico também à medida que os acadêmicos envolverem mais na produção de conhecimentos. E a pesquisa não pode ser vista isoladamente, desvinculada do ensino e da extensão. É preciso proporcionar ao acadêmico o contato com a pesquisa para desenvolver seu senso crítico, interesse e desejo de conhecer mais.

A universidade deve ser crítica, espaço para ampla discussão de idéias e proporcionar uma formação geral, integral. Sua principal função não seria de formação profissional mas de "formadora de seres humanos críticos, com uma visão abrangente e que desenvolvam a potencialidade de investigação". Deverá abrigar todas

as opiniões, discuti-las e analisá-las.

O terceiro enfoque vê a universidade como instituição a serviço da comunidade: "Talvez nas universidades se encontrem as soluções para os maiores problemas do Brasil".

A universidade deve desenvolver suas atividades "com vistas ao desenvolvimento da sociedade, desenvolvimento tecnológico, científico, humanístico e filosófico. Deve estar voltada para resolver os problemas da própria sociedade, da ampla maioria da sociedade". Existem recursos materiais e humanos "pouco aproveitados pela maioria da população", não há retorno satisfatório daquilo que a sociedade investe na universidade.

O último enfoque refere-se à universidade como formadora de profissionais, o que é fundamental para o desempenho de uma função social. O professor deve dedicar-se muito ao ensino para que o acadêmico torne-se bem qualificado tecnicamente, apto a desempenhar a profissão escolhida.

Quanto ao papel social e político da universidade, a maioria dos entrevistados considera que ela não os cumpre inteiramente, pois esta limitada à formação profissional e à prestação de serviços.

Não há integração entre comunidade e universidade. Esta poderia exercer o papel de "dinamizadora da região", procurando equacionar seus problemas e necessidades, aberta à realidade para transformá-la. "Recolher aquilo que a sociedade produz, refletir sobre isso e devolver para a sociedade de uma forma mais evoluída, num nível de aprofundamento maior".

O ato educativo e um ato político; portanto, a universidade tem um papel político a desempenhar, o que depende da conscientização de cada um, despertando para "entender e intervir". O posicionamento político começa em sala de aula, na própria discussão da postura profissional, tornando o acadêmico crítico em relação à sociedade. A universidade deve "estar inserida nos conflitos da sociedade, tem um papel profundamente político, às vezes de apontar caminhos para a sociedade, descortinar novos rumos, trazer novas ideologias, trazer a experiência universal para que se reflita sobre ela. O papel fundamental é desenvolver a consciência da cidadania".

CONCLUSÃO

A representação exprime uma relação entre o sujeito (professores e acadêmicos) e o objeto (UEPG).

Já antes de ingressar na universidade o acadêmico tem uma certa concepção dela, expectativas e interesses. Ingressando, acrescenta à concepção anterior dados obtidos no cotidiano universitário e vai reconstituindo e aperfeiçoando seu conceito de universidade.

Igualmente o professor, antes como acadêmico, agora, como docente, altera sua concepção de universidade.

De certa forma a universidade é aquilo que docentes e acadêmicos pensam que é ou deve ser. Formam da universidade uma estampagem ou figura à qual corresponde um significado, um sentido.

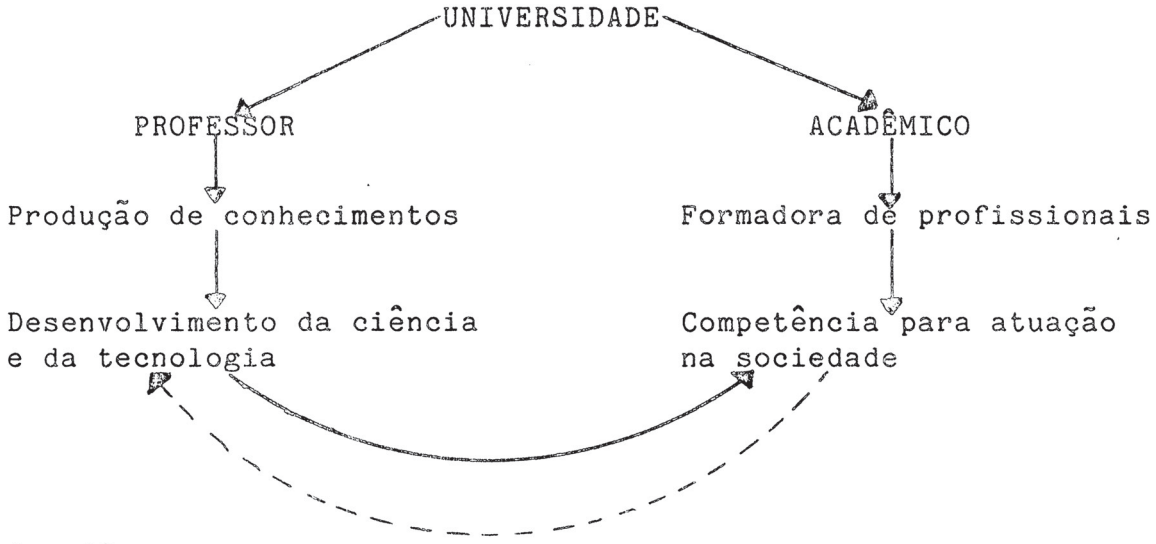
Tal concepção da universidade, é inserida num contexto inteligível, no qual é interpretada. Há uma permanente interação entre os sujeitos (professores e acadêmicos) e o objeto (UEPG) e a todo momento modificam-se um ao outro indefinidamente.

Através da representação da universidade, modificam-se os comportamentos e relações entre os indivíduos e o meio ambiente. É um meio de interpretar e pensar a realidade diária, da qual se faz parte, no caso a UEPG, com o objetivo de fixar a posição e relação dos indivíduos com ela.

Procuramos captar isso através das opiniões emitidas pelos sujeitos: professores e acadêmicos.

Enquadramos essas opiniões nas três dimensões da representação social: informação, atitude e campo de representação ou imagem.

Então, como se organiza a representação social da UEPG na amostra investigada?



Quadro 19

O quadro 19 mostra o que chamamos de campo de representação ou imagem. A universidade é entendida diferentemente pelos dois segmentos analisados.

O professor acredita que o principal papel da universidade e o que a distingue dos demais níveis de ensino é a produção de conhecimentos (pesquisa), com vistas ao desenvolvimento científico e tecnológico.

O acadêmico acredita que o principal papel da universidade é a formação de profissionais para atuar no mercado de trabalho qualificadamente.

Enquanto, na visão do professor, há uma íntima relação entre esses papéis, o acadêmico não percebe a pesquisa como fundamental na sua formação. A universidade é considerada importante e muito valorizada enquanto instituição de ensino profissionalizante, porém, secundariamente, como instituição de pesquisa.

Tanto professores como acadêmicos distinguem claramente o que esperam da universidade, os primeiros, oportunidades para realização e desenvolvimento da pesquisa, os segundos, a formação profissional de nível elevado.

Os professores têm a expectativa de que a universidade

alcance os objetivos ligados ao ensino, à pesquisa e à extensão. No entanto, apresentam a consciência de que essa evolução tem se dado a passos lentos, havendo muito a fazer. A principal crítica está na desvinculação entre pesquisa e ensino, este convencional e técnico.

Embora considerando que a maioria dos acadêmicos ingressa imaturo e despreparado, colocam principalmente no professor a responsabilidade pelas deficiências da instituição.

Cabe aqui ressaltar a dificuldade para se entender a determinação legal de indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Quando se fala em pesquisa, não é somente em relação à produção de conhecimento novo, mas também no sentido de uma aprendizagem que envolva criação, elaboração pessoal.

O ensino meramente imitativo, cópia mal feita de autores, repassados e memorizados para o dia da prova, não pode ser característico de uma instituição que chamamos universidade.

O conceito atual de universidade não se entende sem ligação com a pesquisa. Pesquisa não como atividade de alguns "iluminados", que se isolam do ensino, considerado atividade menor. Pesquisa como processo que envolve a relação professor-aluno em sala de aula e faz parte das próprias exigências didáticas do dia-a-dia. O que se preconiza na universidade é uma verdadeira "atitude de pesquisa", em que o mero repetidor, tanto no corpo docente como no corpo discente, não tenha espaço.

Nossos acadêmicos, oriundos do 1º e 2º graus, são habituados a ouvir e repetir, não a criar, a elaborar, a construir. Ingressam na universidade e, como foi possível perceber na análise de suas respostas, esperam dela uma continuação de seu processo de aprendizagem, nos mesmos moldes. Daí sua dificuldade em distinguir a universidade dos demais níveis de ensino. E reconheçamos, tal como está a universidade pouco difere dos demais níveis de ensino. O acadêmico representa a universidade como instituição que o levará a uma qualificação profissional, seguindo a mesma forma de atuar do 1º e 2º graus. Não representa a universidade como instituição de pesquisa nem espera isso dela, pois o processo de pesquisa não faz parte de seu cotidiano universitário. Como nos ní-

veis anteriores de ensino, o professor, em geral, solicita que o aluno ouça, copie, imite e repita, não exigindo dele uma elaboração pessoal.

Na universidade a meta seria aprender pela pesquisa. Não para realizar grandes descobretas mas para que o processo de aprendizagem se torne um processo de pesquisa, com espaço para o questionamento, a busca de alternativas, discussão, confrontação com a realidade e, por fim, elaboração própria, um produto que seja resultado desse processo e não mera imitação ou repetição.

A universidade foi qualificada de burocrática e conservadora, o que não se aplica exclusivamente a esta ou aquela instituição. Não estando voltada à pesquisa, a universidade permanece medieval, livresca e verbalista, predominando a burocracia, o professor repetidor e o aluno domesticado.

Edmundo Campos COELHO (1988), afirma que o acadêmico não pode ser privado da competência do docente-pesquisador; por isso mesmo as atividades de ensino e pesquisa deverão caminhar juntas.

Vimos que a universidade, no Brasil, surgiu não como necessidade de uma nação e, sim, da elite dominante vinda da Metrópole. Além disso, não se criou a universidade como instituição integrada, somente estabelecimentos isolados, com vistas a atender interesses imediatos, sem relação com a pesquisa.

A universidade atual é fruto desse processo histórico. Sem uma análise a partir do seu interior, se os envolvidos não procurarem direcioná-la à pesquisa, torná-la verdadeiramente universidade, não deixará de ser aquilo que os acadêmicos definiram como "uma escola de 2º grau um pouco melhorada".

De forma geral os acadêmicos estão consciêntes da defasagem em seu nível de informação sobre a universidade, o que pode ser um fator importante na determinação de sua atitude geral em relação a ela.

Embora favorável à pesquisa, como atividade importante e válida, o acadêmico desconhece como realizá-la e quem pesquisa na universidade.

A atitude frente à extensão e desfavorável, uma vez que a desconhecem e a consideram pouco divulgada.

O ensino - considerado bom e regular - é visto negativamente por enfatizar o conteúdo em si e ter poucas atividades práticas.

A imagem da universidade é de formadora de profissionais, mas um grupo significativo apresenta uma imagem mais ampla, envolvendo, além da profissional, a formação humanística, crítica e geral.

Completando essa imagem afirma-se que a universidade não tem correspondido satisfatoriamente às expectativas de formação para o mercado de trabalho.

O professor conhece a instituição, fala dela com propriedade. Sua atitude frente ao ensino, pesquisa e extensão tal como se apresentam na instituição é negativa.

O ensino é convencional e extremamente técnico, na maioria dos casos.

Pesquisa-se pouco, sem ligação com o ensino e a extensão e sem atender aos interesses da região.

A extensão tem sido mero serviço assistencial e não fator de retroalimentação do ensino e da pesquisa.

A imagem da universidade é a de um corpo docente conservador, que resiste a inovações. O corpo discente é imaturo e despreparado mas com um potencial maior de transformação. A administração é excessivamente centralizada e burocrática, sem atenção aos princípios democráticos de participação e liberdade.

O ideal de universidade mais enfatizado pelos professores é o de produtora de conhecimentos através da pesquisa, esta como base do ensino e da extensão. As teorias elaboradas deverão ser discutidas e confrontadas com a realidade.

A imagem da universidade como formadora de profissionais foi a menos enfocada pelos professores.

O papel social e político da universidade está principalmente no desenvolvimento da consciência de cidadania.

É essa a representação social da UEPG, a qual influi e direciona as condutas e formas de comunicação de professores e acadêmicos dentro e fora da instituição.

A universidade é altamente valorizada como parte do pro-

cesso educativo. Cada um dos segmentos analisados apresenta expectativas diferentes em relação a ela.

A universidade não tem conotação de instrumento de ascensão social. O acadêmico está interessado em obter seu diploma consciente de que as dificuldades não terminam aí. Espera que a universidade atenda sua necessidade de qualificação profissional para se tornar competente, crítico, capaz e participante.

Para o professor a valorização da universidade se dá na medida em que cumpra eficazmente as funções de ensino, pesquisa e extensão.

Tanto professores como acadêmicos reafirmam a importância da universidade enquanto instituição social e ideal que se está buscando. Frente à realidade particular da instituição que freqüentam, há uma atitude negativa, visto que não tem atendido às expectativas de uns e de outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1 - ASCH, Solomon E. Psicologia social. 3.ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1972.

2 - BLAUBERG, I., KOPNIN, P., PANTIN, I. Breve dicionário filosó- Buenos Aires: Estudio, 1979. p.158-160.

3 - BOAVENTURA, Edivaldo M. Universidade e multiversidade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986. 108p.

4 - BOAVENTURA, Elias. Universidade e Estado no Brasil. São Paulo: UNIMEP, 1989. 268p.

5 - BORDENAVE, Juan E.D. Além dos meios e mensagens: introdução à comunicação como processo, tecnologia, sistema e ciência. Petrópolis: Vozes, 1983. 110p.

6 - BOSI, Alfredo et al. Filosofia da educação brasileira. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987. 239p.

7 - BRUGGER, Walter. Dicionário de filosofia. São Paulo, Herder, 1962. p.460-461.

8 - CARVALHO, Irene Mello. Introdução à psicologia das relações humanas, 13.ed. Rio de Janeiro: FGV, 1983. 143p. cap.9: Atitudes e estereótipos. p.41-6.

9 - CASASUS, José Maria. Teoria da imagem. Rio de Janeiro: Salvat do Brasil, 1979. 143p. cap.1: O universo das imagens. p.25-57.

10 - COLDEBELLA, Moacir A. Mudanças de atitudes do aluno em relação à universidade: efeitos do primeiro semestre curricular. São Luís: EDUFMA, 1985. 162p.

11 - COELHO, Edmundo Campos. A sinecura acadêmica: a ética universitaria em questão. São Paulo: Vértice/IUPERJ, 1988. 143p.

12 - CUNHA, Luiz Antônio. A universidade temporã: da colônia à era

de Vargas. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986. 267p.

13 - CUNHA, Luiz Antônio. A universidade crítica: o ensino superior na república populista. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989. 267p.

14 - _____. Qual universidade? São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. 87p.

15 - DAVIDOFF, Linda. Introdução à psicologia. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983. 732p.

16 - DEMO, Pedro. Metodologia científica em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1985. 255p.

17 - _____. Pesquisa: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. 120p.

18 - DICIONÁRIO de psicologia prática. 4.ed. São Paulo: Honor, 1972. p.300

19 - DREZE, Jacques, DEBELLE, Jean. Concepções da universidade. Fortaleza: Edições da Universidade Federal do Ceará, 1983. 131p.

20 - DURHAM, Eunice R. A universidade brasileira: os impasses da transformação. Ciência e Cultura, São Paulo, v.38, n.12, p. 2004-18, dez. 1986.

21 - ECO, Umberto. Como se faz uma tese. São Paulo: Perspectivas, 1989. 170p.

22 - EDWARDS, Elwyn. Introdução à teoria da comunicação. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1971. 115p. cap.1: O que é informação? .11-4.

23 - FÁVERO, Maria de Lourdes de A. A universidade brasileira: em busca de sua identidade. Petrópolis: Vozes, 1977. 102p.

24 - _____. (org.) A universidade em questão. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. 102p.

25 - _____. Universidade & poder: análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980. 208p.

26 - _____. Da universidade "modernizada" à universidade disciplinada: Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991. 150p.

27 - FERNANDES, Florestan. Universidade brasileira: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Ômega, 1975. 257p.

28 - FERRAZ, João de Sousa. Psicologia humana. 7.ed. São Paulo: Saraiva, 1969. 335p.

29 - FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. Minidicionário. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977. 506p.

30 - GARCIA, J. Alves. Princípios de psicologia para cursos superiores. 4.ed. Rio de Janeiro: FGV, 1973. 504p.

31 - GIANNOTTI, José Arthur. A universidade em rítmo de barbárie. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. 113p.

32 - GILES, Thomas R. História da educação. São Paulo: EPU, 1987. 304p.

33 - GRISEZ, Jean. Métodos da psicologia social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 165p. p.43-9.

34 - HARRISON. Albert A. A psicologia como ciência social. São Paulo: Cultriz/EDUSP, 1975. 524p. cap.2: Atitudes. p.341-53.

35 - JODELET, Denise. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, S. Psicologia social. Barcelona: Paidós, 1986. p.469-94.

36 - KLAUSMEIR, Herbert J., GOODWIN, Willian. Manual de psicologia educacional: aprendizagem e capacidades humanas. São Paulo: HARBRA, 1977. 605p.

37 - KRECH, David, CRUTCHFIELD, Richard S. Elementos de psicologia. 6.ed. São Paulo: Pioneira, 1980. 443p.

38 - KRECH, David, CRUTCHFIELD, Richard S , BALLACHEY, Egerton L. O individuo na sociedade: um manual de psicologia social. 3.ed. São Paulo: Pioneira, 1975. 311p.

39 - KOURGANOFF, Wladimir. A face oculta da universidade. São Paulo: UNESP, 1990. 305p.

40 - LAZAR, Judith. Escola, comunicação, televisão. Porto-Portugal: Res, s.d. 200p.

41 - LINDZEY, Gardner, Hall, Calvin S., THOMPSON, Richard J. Psicologia. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1977. 754p.

42 - LUCKESI, Cipriano C. et al. Fazer universidade: uma proposta metodológica. 3.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986. 232p.

43 - MAISONNEUVE, Jean. Introducción a la psicosociología. Madrid: Edições Morata, 1974. 247p. cap.6: Las actitudes. p.97-115.

44 - _____. _____. Madrid: Edições Morata, 1974. 247p. cap.7: Opiniones y esterotipos. p.117-21.

45 - MASER, Siegfried. Fundamentos de teoria geral da comunicação: uma introdução à seus métodos e conceitos fundamentais, acompanhada de exercícios. São Paulo: EPU/EDUSP, 1975. 241p.

46 - METZ, Christian et al. A análise das imagens. Petrópolis: Vozes, 1974. 150p.

47 - MINOGUE, Kenneth. O conceito de universidade. Brasília: UnB, 1981. 180p.

48 - MORA, José Ferrater. Diccionário de filosofia. Buenos Aires: Sudamericana, 1971. tomo 1, p.566-67, 912-14.

49 - MOSCOVICI, Serge. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 291p.

50 - MOSER, Alvino. As funções da universidade. Caderno Aberto, Curitiba, n.2, p.5-16, dez. 1988.

51 - PAVIANI, Jayme, POZENATO, José C. A universidade em debate. 3. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 1984. 150p.

52 - PEDRA, José Alberto. Uma contribuição ao estudo da representação social da educação escolar no meio rural. Educar, Curitiba, v.2, n.1, p.65-9, jan./abr. 1982.

53 - PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. 370p.

54 - _____. Psicologia e pedagogia. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1988. 184p.

55 - PIGNATARI, Décio. Informação, linguagem, comunicação. 15.ed. São Paulo: Cultrix, 1986.

56 - PINTO, Álvaro Vieira. A questão da universidade. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986. 102p.

57 - RIBEIRO, Darcy. A universidade necessária. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 307p.

58 - RIBEIRO, Maria Luísa Santos. História da educação brasileira: a organização escolar. 4.ed. São Paulo: Moraes, 1982. 166p.

59 - RODRIGUES, Aroldo. Estudos em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 1979. 532p. cap.19: Mudança de atitude. p.325-41.

60 - _____. Psicologia social. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1975. 573p.

61 - ROMANELLI, Otaíza de O. História da educação no Brasil. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 1986. 267p.

62 - SANTOS, Mário F. dos. Dicionário de filosofia e ciências culturais. São Paulo: Matese, 1963. v.3, p.771.

63 - SAVIANI, Dermeval. Ensino público e algumas falas sobre universidade. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984. 110p.

64 - SCHMITZ, Egídio F. Caminhos da universidade brasileira: filosofia do ensino superior. Porto Alegre: Sagra, 1984. 186p.

65 - SCHWARTZ, Laurent. Para salvar a universidade. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984. 126p.

66 - SCHWARTZMAN, Simon, CASTRO, Claudio de M.(org.) Pesquisa universitária em questão. São Paulo: UNICAMP/Ícone/CNPq, 1986. 232p.

67 - STEWART, Daniel R. A psicologia da comunicação. Rio de Janeiro: Forense, 1972. 191p. cap.2: O que é comunicação? p.31-41.

68 - STOETZEL, Jean. Psicologia social. 2.ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1972. 337p.

69 - TAVARES, José, ALARCÃO. Isabel. Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Coimbra: Almedina, 1985. 229p.

70 - TEIXEIRA, Anísio. Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: FGV, 1989. 186p.

71 - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Catálogo geral, Imprensa Universitária, 1988. 270p.

72 - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. 35 anos de ensino superior. Ponta Grossa, Imprensa U iversitária, 1984. 150p.

73 - WACHOWICZ, Ruy C. Universidade do mate: história da UFPr. Curitiba, APUFPR 1983. 189p.

74 - WANDERLEY, Luiz Eduardo W. O que é universidade. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. 83p

75 - ZARAGUETA, Juan. Vocabulário filosófico. Madrid: Espasa-calpe, 1955. p.277.

76 - ZIMBARDO, Philip George. Influência em atitudes e modificações de comportamento. São Paulo: Edgard Blücher/EDUSP, 1973.

ANEXOS

ANEXO 1

QUESTIONÁRIO

O objetivo do presente questionário é identificar a sua visão de UNIVERSIDADE. As informações aqui contidas serão mantidas em absoluto sigilo e o informante não precisa assinar. se assim desejar.

A sua participacão respondendo e devolvendo esse questionário é de suma importância para a continuidade e validade da pesquisa.

OBRIGADA:

1 - CARACTERIZAÇÃO

1.1 - Qual é o curso que você frequenta?

R:_____

1.2 - Em que turno?

R:_____

1.3 - Escolheu este curso em 1ª opção?

R:_____

1.4 - Que período ou ano está cursando?

R:_____

2 - ATITUDES GERAIS

2.1 - Que expectativas você tem em relação ao ensino superior?
(Numere de 1 a 5, na ordem de importância)

a. ( ) que proporcione visão mais ampla e crítica da sociedade
b. ( ) que qualifique profissionalmente
c. ( ) que proporcione oportunidades de pesquisa
d. ( ) que capacite para uma melhor atuação na sociedade
e. ( ) que possibilite oportunidades de ascensão social

2.2 - A universidade tem correspondido as suas expectativas?

a. ( ) sim
b. ( ) não

2.3 - Como você qualificaria a UEPG? (Use três adjetivos que julgar mais próprios)

R:_____

2.4 - Defina universidade

2.5 - Você teve a oportunidade de obter uma visão mais ampla sobre universidade em alguma disciplina do seu curso, ou mesmo extra curricularmente?

a. ( ) sim

b. ( ) não

2.6 - Considera importante saber mais sobre o que é, para que serve e como funciona a Universidade?

a. ( ) sim

b ( ) não

Por quê? R:

2.7 - Muitos jovens não tem acesso à Universidade todos os anos. A que fatores você atribui esse fato?

R:

3 - ENSINO

3.1 - A qualidade do ensino ministrado na UEPG é de forma geral:

a. ( ) ótima

b. ( ) boa

c. ( ) regular

d. ( ) péssima

3.2 - Cite duas razões para sua resposta ao item anterior

R:

3.3 - O ensino ministrado privilegia:

a. ( ) o conteúdo

b. ( ) a formação profissional

c. ( ) a visão crítica

d. ( ) outras

4 - PESQUISA

4.1 - Você considera que as atividades de pesquisa são para o acadêmico: (Assinale quantas alternativas achar conveniente)

a. ( ) enriquecedoras

b. ( ) de alto valor formativo

c. ( ) de difícil realização

d. ( ) dispensáveis

e. ( ) não sabe

4.2 - Tem conhecimento de alguma pesquisa realizada ou em curso por algum de seus professores?

a. ( ) sim

b. ( ) não

4.3 - O estudante em geral não pesquisa por que:

a. ( ) não é solicitado

b. ( ) desconhece como realizá-la

c. ( ) não é incentivado

d. ( ) não tem interesse

5 - EXTENSÃO

5.1 - Além do ensino e da pesquisa, a universidade tem também por função a extensão. Como você vê esta função na UEPG?

(Assinale quantas alternativas achar conveniente)

a. ( ) bem desenvolvida

b. ( ) pouco desenvolvida

c. ( ) distante da realidade social

d. ( ) não atende as necessidades

e. ( ) pouco divulgada

f. ( ) campo para estágio curricular

g. ( ) oportunidade de integrar universidade e comunidade

5.2 - Você ja participou de alguma atividade de extensão?

a. ( ) sim Qual?_____

b. ( ) não

6 - ADMINISTRAÇÃO

6.1 - A administração da universidade deve ser:

a. ( ) mais centralizada

b. ( ) menos centralizada

c. ( ) menos burocrática

d. ( ) com maior representatividade discente

ANEXO 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome

Departamento

Tempo de atuação no ensino superior

Outras atividades profissionais

Formação

Disciplina que ministra

Definição de universidade

A universidade brasileira e a UEPG

Funções de ensino, pesquisa e extensão na UEPG

Papel social e político da universidade

Democratização interna da universidade

Democratização externa (acesso) da universidade

Caracterização da instituição
- corpo docente
- corpo discente
- corpo administrativo