

LUCIA HELENA BARROS DO VALLE

*ENSINO E PESQUISA - A RELAÇÃO BÁSICA NA QUALIDADE
DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE NÍVEL SUPERIOR*

CURITIBA

AGOSTO 1994

LUCIA HELENA BARROS DO VALLE

*ENSINO E PESQUISA - A RELAÇÃO BÁSICA NA QUALIDADE
DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE NÍVEL SUPERIOR*

CURITIBA

AGOSTO 1994

LUCIA HELENA BARROS DO VALLE

*ENSINO E PESQUISA - A RELAÇÃO BÁSICA NA QUALIDADE
DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE NÍVEL SUPERIOR*

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração - Recursos Humanos e Educação Permanente, Universidade Federal do Paraná.

*Orientador: Prof. Pedro Demo
Co-Orientadora: Profa. Maria do R. Knechtel*

CURITIBA

AGOSTO 1994

*A memória de
Abílio de Barros e
Luzia do Valle Gomes,
exemplos de coragem e dedicação
ao próximo.*

*Para
Reginaldo,
Juliana e
Eduardo
que fazem do "meu viver"
uma alegria constante.*

AGRADECIMENTO

O encerramento de um trabalho traz uma emoção que dificilmente pode ser descrita, pois o sentimento que aflora em nosso ser é um misto de liberdade, realização, alegria, expectativa e gratidão. Principalmente este último nos faz recordar dos momentos pelos quais contamos com o apoio de amigos que, acompanhando mais de perto a nossa jornada, sempre nos ofereceram palavras de conforto e carinho, nos encorajando rumo ao nosso objetivo.

A inspiração Divina que, se manifestando por caminhos, algumas vezes, desconhecidos por nós, permitiu que a vontade, a paciência, a humildade e a perseverança estivessem sempre presentes ajudando-nos a superar os momentos difíceis.

Entendendo a difícil tarefa dos orientadores, agradecemos com destaque ao professor Dr. Pedro Demo, pela dedicação com a qual conduziu as orientações, sempre pronto em todos os momentos que necessitamos da sua imprescindível ajuda.

A meus pais e avós que sempre ofereceram o que tinham de melhor, a fim de nos permitir avançar nos estudos. Com eles contamos desde o preparo da primeira merenda escolar até o imprescindível apoio à fase de graduação e pós-graduação.

As professoras e amigas Divanir Eulália N. Munhoz e Maria do Rosário Knechtel, que souberam, com muita paciência e carinho, apresentar importantes críticas e sugestões para este trabalho.

Aos professores Ademar Heemann e Domênico Costella pela sempre pronta colaboração.

SUMÁRIO

| | |
|---|------|
| RESUMO | vii |
| ABSTRACT | viii |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| 1 EMANCIPAÇÃO E SOCIEDADE | 7 |
| 2 UNIVERSIDADE E QUALIDADE | 16 |
| 2.1 ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO | 23 |
| 2.2 RELAÇÃO ENSINO/PESQUISA | 29 |
| 2.2.1 Relação Ensino/Pesquisa-Totalidade por Justaposição das Partes | 30 |
| 2.2.2 Relação Ensino/Pesquisa-Totalidade Dialética | 32 |
| 2.3 A QUESTÃO DA EXTENSÃO | 33 |
| 2.3.1 Extensão/Estágio/Prática | 35 |
| 2.4 PESQUISA COMO ATIVIDADE ESSENCIAL NA UNIVERSIDADE .. | 35 |
| 2.4.1 Docente ou Pesquisador? | 47 |
| 3 METODOLOGIA | 55 |
| 3.1 JUSTIFICATIVA DA METODOLOGIA | 55 |
| 3.2 DESCRIÇÃO DO PROCESSO METODOLÓGICO PROPRIAMENTE DITO | 63 |
| 3.3 ANÁLISE DOS DADOS PROPRIAMENTE DITA | 69 |
| 4 CATEGORIAS | 71 |
| 4.1 FUNÇÕES DA UNIVERSIDADE: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO | 71 |
| 4.2 A RELAÇÃO ENSINO/PESQUISA NA UNIVERSIDADE | 76 |
| 4.3 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA UNIVERSIDADE | 81 |
| 4.4 CONSERVADORISMO OU MUDANÇA? | 86 |

| | |
|--|------------|
| 5 PARADIGMAS | 89 |
| 5.1 O PARADIGMA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL | 89 |
| 5.2 O PARADIGMA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO | 92 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 95 |
| ANEXO | 99 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 101 |

RESUMO

O tema em pauta diz respeito à relação entre ensino e pesquisa na universidade, como condição para assegurar a qualidade na formação dos profissionais de nível superior. O trabalho apresenta uma crítica às funções da universidade brasileira, entendidas sob a perspectiva do "tripé" ensino, pesquisa e extensão. A partir desta crítica, a reflexão apoia-se na relação entre as atividades de ensino e de pesquisa, enfatizando a importância desta última, para a construção de uma universidade comprometida com a emancipação do homem e da sociedade. Neste sentido, a relação ensino/pesquisa é compreendida numa postura dialética, uma vez que a simples interação por justaposição destas atividades na instituição, limitam a possibilidade da construção de sujeitos críticos e criativos. Por conseguinte, a partir da compreensão da pesquisa como princípio científico e educativo (DEMO, 1990b), ela é vista como atividade essencial na universidade. Diante disto, a relação ensino/pesquisa é problematizada na realidade brasileira de um modo geral, e, mais especificamente, na Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Nesta última, foi realizado um estudo, de caráter qualitativo, com o objetivo de apontar o paradigma de universidade que orienta suas atividades, ou seja, esclarecer como a pesquisa é entendida no cotidiano da prática da UEPG.

ABSTRACT

The theme is concerned about the relation between teaching and research at the university, as condition of guarantee the quality of higher up professional formation. This work shows a critique for brazilian university functions, understanding in this perspective of standing "teaching, research and extension". Through this critique the reflection supports the relation between education activities and from the research; emphasizing the importance of the search for the growth of the university linked with the emancipation of the human being and of the society. In this meaning, the relation teaching/research has been understood in a dialectic manner, because the simple interation by juxtaposition of theses activities in the institution limits the possibility of the development from critic and creative persons. Therefore through the comprehension of the research as cientific and educative source (DEMO, 1990b), is considered as essential activity at the university. The relation education/research is in general treated in brazilian reality and specifically at Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. In this university was held a study in qualitative way, with the purpose of pointing the pattern of university that orientates the activities, or how the research is understood in the quotidian of practicing from UEPG.

INTRODUÇÃO

Uma das discussões polêmicas da atualidade gira em torno da questão sobre o futuro da civilização. Fatores como o desenvolvimento da ciência, da informática, da corrida armamentista ou da exploração de novas fontes de energia, são alguns tópicos que constituem o epicentro dessas discussões. Todas essas questões desembocam numa preocupação constante com a sobrevivência do planeta. Estes problemas que ameaçam a vida na Terra são discutidos principalmente nos países desenvolvidos. Por outro lado, os países subdesenvolvidos discutem a outra face da questão, ou seja, a fome, a ausência de tecnologia, o crescimento das taxas de mortalidade infantil, a submissão tecnológica e econômica às grandes potências, a exploração da mão de obra, a questão da democracia, etc.

O quadro é contraditório o bastante para chamar a atenção. De um lado, a preocupação centra-se em torno da questão: como salvar o planeta? Preocupação de nações que atingiram determinado nível de desenvolvimento político, econômico e tecnológico. Do outro, surge a questão: como superar o subdesenvolvimento? Esta permanente tensão entre estes dois polos - um identificado pelo excesso e o outro caracterizado pela carência - conduzem a uma reflexão sobre a contribuição da universidade no processo de emancipação do homem e da sociedade.

Para responder a tais questões, os países desenvolvidos demonstram que a universidade participa desse diálogo significativamente, tanto no que se refere ao aspecto

científico e tecnológico quanto ao político, por exemplo, basta correr os olhos à lista dos prêmios Nobel. E, nas demais nações, nas quais a questão é como sair do subdesenvolvimento, qual tem sido o papel das universidades? Como elas vêm contribuindo?

O objetivo aqui não é fazer uma análise histórica do desenvolvimento da universidade,¹ mas sim, situá-la no contexto da sociedade mostrando o quanto seu papel é relevante para a emancipação desta.

O presente estudo tem como objeto a Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, enquanto instituição responsável não só pela formação técnica e científica do indivíduo, mas também pela sua formação enquanto cidadão crítico. Desde o momento em que se propôs a estudar a formação do acadêmico na UEPG, esta tem sido a idéia base, ou seja, a crença de que a universidade além de cumprir com sua função de formar profissionais para o mercado de trabalho, cumpre também o papel de educadora, assim, a ela cabe apropriar-se e desenvolver instrumentos e métodos capazes de fornecer ao futuro profissional competência técnica e científica, aliada a formação de um sujeito social consciente e crítico frente à realidade que irá atuar.

Pedro Demo entende esta questão no horizonte da qualidade formal e qualidade política, ambas significativamente importantes à medida que cada uma apresenta aspectos do real que permitem numa análise apropriar-se da realidade enquanto totalidade. Segundo o autor citado, a qualidade formal é

¹Para análise histórica da Universidade ver: Sá, Jeanete Lianh Martins. A pesquisa nas Universidades Brasileiras, evolução história e perspectivas. Séries Estudos e Debates nº 2 CEDEPES.

compreendida como "questão de domínio instrumental, metodológico, técnico, traduzida muitas vezes como condição de competência científica" (DEMO, 1989, p. 4). Por outro lado, a qualidade política "refere-se fundamentalmente a conteúdos e é, em consequência, histórica. Não é dos meios, mas dos fins. Não é de forma, mas de substância" (DEMO, 1987, p. 19).

Entretanto, as qualidades formal e política devem voltar-se para um único propósito na universidade, ou seja, instrumentá-la para que construa projeto próprio de desenvolvimento e enfrentamento das desigualdades sociais. Somente sob esta condição de construir-se é que a instituição emancipa-se. Demo aponta a emancipação como "competência teórica e prática de formular e executar projeto próprio de desenvolvimento" (DEMO, 1990a, p. 19).

Assim, se à universidade cabe formar o técnico para colocá-lo à disposição do mercado de trabalho, não é possível ignorar que este será absorvido numa realidade social com características estruturais e históricas próprias, e nesse seu engajamento no processo político e produtivo, se faz importante sua postura de cidadão consciente e crítico, capaz de se organizar ao nível da sociedade civil.

Por conseguinte, é na formação deste cidadão que a universidade também entra para cumprir com seu papel de educadora. Entretanto, a construção da cidadania não pode ser reduzida a capacidade crítica e de auto gestão, ela supõe uma base formal ou instrumental que é dada no sujeito social capacitado para a produção, então a construção da cidadania pressupõe competência tanto técnica quanto política (DEMO, 1989).

Gadotti analisa esta questão frente à sociedade de classes, apontando que a competência técnica isolada de um compromisso político não é suficiente para a transformação da sociedade que interessa às classes oprimidas, diz ainda, que é necessário que a competência técnica esteja fundamentada num compromisso político (GADOTTI, 1990).

Frente a esta questão, surgiu o questionamento sobre como a UEPG está instrumentada para cumprir o seu papel diante da questão do desenvolvimento técnico e científico, relevante para o desenvolvimento de uma sociedade no que se refere ao modo de produção. Por outro lado, como a universidade cumpre o seu papel no que se refere à educação do cidadão crítico e consciente dos reflexos da sua ação na realidade social.

A UEPG, inserida no contexto da política do ensino superior brasileiro, não pode ser estudada como fenômeno isolado. Diante disso, é necessário compreender o contexto histórico do desenvolvimento dessa política mais ampla, a fim de entender as relações entre ela e a UEPG.

A primeira parte deste trabalho refere-se à revisão crítica da literatura, apresentando uma reflexão sobre sociedade e emancipação à luz da teoria crítica de Jürgen Habermas. Esta reflexão é importante no sentido de que dela decorre a concepção de uma universidade comprometida com a emancipação do homem e sua sociedade. Este compromisso supõe que a qualidade, entendida nas suas dimensões formal e política, é condição que deve ser perseguida na política de desenvolvimento do ensino superior.

Na seqüência, a universidade brasileira é questionada, no sentido da sua atual política que entende as atividades de

ensino, pesquisa e extensão como a base de um "tripé" na qual a universidade se desenvolve.

Observa-se que nos discursos de intelectuais, políticos, professores, assim como na legislação sobre o ensino superior a qual se reflete nos Estatutos e Regimentos das instituições, principalmente da UEPG, é significativo o peso com que o discurso do "tripé" influencia a prática das instituições de ensino superior. Por outro lado, tanto ao nível da prática da pesquisadora como professora universitária, como também, no contra-discurso de intelectuais sobre o "tripé", observou-se a problemática da dissociação das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Diante disso, a reflexão sobre esta política é questionada, partindo de uma crítica à atividade extensionista, visto que esta apresenta uma certa fragilidade tanto em relação ao seu conceito quanto à sua prática. Além disso, a prioridade do ensino em relação à pesquisa, fato presente na maioria das universidades brasileiras, conclui a crítica estabelecida em relação ao "tripé".

Nesta perspectiva, o trabalho em pauta propõe-se a refletir sobre a relação ensino/pesquisa na universidade, apontando dois modos de conceber este binômio de acordo com concepções distintas sobre a construção do conhecimento. Quer dizer, esta relação pode ser concebida como uma totalidade por justaposição das partes ou como uma totalidade dialética.

Assim, a pesquisa passa a ser entendida como a atividade básica da universidade à luz do paradigma da produção do conhecimento. A possibilidade deste paradigma ampliar seu espaço de influência é problematizado no contexto histórico do

desenvolvimento da universidade brasileira, o qual está implícito neste trabalho.

Finalmente, este ensaio analisa a UEPG, no que diz respeito à relação ensino/pesquisa inserida no discurso do tripé adotado pela instituição a partir da reforma de 1968.

Portanto, buscou-se através de uma metodologia crítica, identificar o paradigma que orienta o desenvolvimento das atividades na UEPG via análise das contradições que se refletem no cotidiano da sua prática. Além disso, procurou-se identificar o contra-discurso presente na instituição, o qual tece críticas a esta, no sentido de buscar o seu desenvolvimento mediante a proposta de uma política para a universidade direcionada à integração das atividades de ensino e pesquisa como alternativa de contribuir para a emancipação do cidadão e da sociedade.

1 EMANCIPAÇÃO E SOCIEDADE

Raymond Geuss reúne vários textos os quais informam que

[...] "emancipação e esclarecimento" se referem a uma transição social de um estado inicial a um estado final, a qual tem as seguintes propriedades:

- a) O estado inicial apresenta tanta falsa consciência e erro, quanto "existência sem liberdade".
- b) No estado inicial, falsa consciência e existência sem liberdade estão intimamente ligadas, de modo que os agentes só podem ser libertos de uma situação se eles também forem ao mesmo tempo libertos da outra.
- c) A "inexistência sem liberdade" de que padecem os agentes no estado inicial é uma forma de coerção auto-imposta; a falsa consciência deles é um tipo de auto-ilusão.
- d) A coerção de que padecem os agentes no estado inicial é uma coerção cujo "poder" ou "objetividade" deriva-se apenas do fato de que os agentes não percebem de que é auto-imposta.
- e) O estado final é aquele em que os agentes estão livres de falsa consciência - eles foram esclarecidos - e livres da coerção auto-imposta - eles foram emancipados (GEUSS, 1988, p. 96,97).

Se tais propriedades traduzem o caminho de uma sociedade em vias de emancipação, necessário se faz apontar uma teoria que dê conta de explicar, tanto como a sociedade entrou neste processo de letargia, como também dê conta de indicar as possíveis saídas para a emancipação. De um modo geral, entende-se que as teorias críticas propõem-se a abordar esta problemática.

Habermas constrói uma teoria da sociedade que tem como pano de fundo a discussão em torno do projeto da modernidade e da racionalidade. A construção habermasiana é uma teoria crítica, não somente pelo fato de Habermas ser um representante da Escola de Frankfurt, pois, embora ele se afaste das idéias

de seus inauguradores Adorno e Horkheimer, o seu trabalho contém as características de uma teoria crítica.

Em geral as teorias críticas e científicas² diferem em três dimensões. Primeiramente se distinguem em relação aos seus propósitos, ou seja, as teorias científicas tem uso instrumental e como fim a manipulação do mundo exterior. Por outro lado, as teorias críticas visam a emancipação, pois tornam os indivíduos cientes de coerções ocultas e proporcionam condições de se libertarem diante da tomada de consciência de seus interesses legítimos. Além disso, as teorias diferem em sua estrutura cognitiva, uma vez que as científicas são objetificantes, isto é, pode-se distinguir a teoria dos objetos. As teorias críticas ao contrário, são reflexivas e auto-referentes, o que leva a entender que elas são sempre uma parte do objeto com que se ocupam. Por conseguinte, refletem sobre si mesmas. Em último lugar, estas teorias distinguem-se quanto ao tipo de evidência, isto é, se são cognitivamente aceitáveis ou não. As científicas exigem confirmação empírica através do experimento e da observação. Por seu lado, as críticas passam por um processo de avaliação cujo critério central tem como exigência elas serem ou não reflexivamente aceitáveis. (GEUSS, 1988).

Neste sentido, pode-se afirmar que a teoria de Habermas corresponde a estas propriedades. Primeiro, porque a emancipação é entendida pelo autor como o interesse maior da humanidade e está no cerne de seu trabalho. Segundo, porque sua teoria é dialeticamente construída entre uma crítica à própria

²O termo teoria científica está sendo empregado aqui, em referência às teorias que têm como objeto o mundo natural.

teoria e à realidade. Finalmente, porque ao destacar a força da reflexão, a qual, segundo ele, foi abandonada pelo positivismo, ele reconstrói os passos dados nas teorias elaboradas por outros pensadores, as quais submetidas à reflexão são portanto reconstruídas por esta.

De um modo geral, a teoria habermasiana entende que a sociedade é composta pelo mundo-da-vida e pelo mundo do sistema. Como mundo-da-vida ele entende tudo aquilo que o agente sabe intuitivamente e que lança mão para poder entrar em processos de entendimento com outros agentes através da fala. O mundo-da-vida funciona como pano de fundo, portanto ele é pré-reflexivo e, além disso, abrange o contexto da comunicação lingüística. Na sua obra Teoria do Agir Comunicativo, o autor refere-se ao mundo-da-vida como:

El mundo de la vida es, por así decirlo, el lugar trascendental en que hablante y oyente se salen al encuentro; en que pueden plantearse recíprocamente la pretensión de que sus emisiones concuerdan con el mundo (con el mundo objetivo, con el mundo subjetivo y con el mundo social); y en que pueden criticar y exhibir los fundamentos de esas pretensiones de validez, resolver sus dissentimientos y llegar a un acuerdo. En una palabra: respecto al lenguaje y la cultura los participantes no pueden adoptar in actu la misma distancia que respecto a la totalidad de los hechos, de las normas o de las vivencias, sobre que es posible el entendimiento (HABERMAS, 1988, p.179).

O mundo-da-vida e o mundo-do-sistema compõe o conceito de sociedade em Habermas. Daí já se pode deduzir a sua crítica a concepções societárias que tomam enfaticamente um destes mundos como objeto das ciências sociais na explicação da realidade.

Aragão sintetiza a concepção societária de Habermas da seguinte forma:

As sociedades são originalmente um todo formado pela intersubjetividade do reconhecimento de tradições, valores e normas de ação comuns, o que lhes confere uma característica essencialmente integradora. Acontece que este todo, ao longo da evolução, devido ao aumento da complexidade das sociedades, gerado a partir das necessidades de reprodução material, foi desmembrado em áreas diversas, cada qual responsável por funções específicas. Isto se deu, tanto com referência às funções

de reprodução material, quanto em relação às funções de reprodução simbólica, criando-se, de um lado, um campo formado pela economia, administração, sistema jurídico e complexo militar, além da ciência, denominado genericamente de sistema, do qual cada um dos mencionados é um subsistema; e, de outro, uma esfera formada pela cultura, sociedade e personalidade, que são reunidas sob a denominação mundo-da-vida (ARAGÃO, 1992, p. 118).

Habermas chega a esta conclusão através da compreensão de que até o limiar da modernidade, as estruturas do mundo-da-vida sintonizavam com as estruturas globais de interpretação da realidade. Isto quer dizer que entre mundo-da-vida e o sistema coincidiam padrões de interpretação suficientemente comuns para manter o nexos necessário entre eles, por exemplo, as interpretações religiosas e metafísicas. Porém, a modernidade desencadeou processos diferenciados de interpretação da realidade objetiva, social e subjetiva. Neste sentido, por exemplo, a ciência abriu vários ramos de especialização, bem como a arte tornou-se independente. Quer dizer que a razão fragmentou-se e isto influenciou nos processos de interpretação da própria vida (HABERMAS, 1990b).

A sociedade, na dimensão sistêmica, adquiriu certo padrão de racionalidade e desenvolvimento autônomo.

No tocante ao mundo-da-vida a racionalidade presente no sistema penetrou pelas estruturas deste, fazendo com que sua capacidade de comunicação ficasse alterada, podendo atingir níveis patológicos. Numa palavra, a comunicação entre sujeitos que tem como horizonte de entendimento o mundo-da-vida tornou-se distorcida. Isto quer dizer que impõe-se a tarefa de resgatar os aspectos subjacentes a fala humana, os quais são capazes de fazer frente aos imperativos dados pelo sistema. Habermas propõe uma saída presente na capacidade humana através do médium lingüístico, ou mais precisamente do discurso. Mesmo

sem se dar conta o indivíduo no discurso levanta quatro pretensões de validade:

- a) que o enunciado é compreensível;
- b) que o conteúdo proposicional do enunciado é verdadeiro;
- c) que a interação é correta de acordo com um dado contexto normativo em vigor;
- d) que o locutor é veraz.

Ele quer dizer que, no discurso, os indivíduos colocam em suspenso determinadas questões ou situações as quais, na verdade, traduzem uma avaliação crítica destas pretensões. É nesta capacidade de passar da fala para o discurso que a racionalidade comunicativa torna-se evidente através da linguagem. Neste contexto o autor defende a mudança de paradigma na filosofia, visto que a razão passa a ser enfatizada na intersubjetividade e não na subjetividade como ocorre no paradigma da consciência. A racionalidade é vista como um processo que ocorre na interação entre sujeitos e se manifesta na capacidade de fala e ação dos indivíduos. Nesta perspectiva, a linguagem é uma categoria fundamental na teoria habermasiana, uma vez que ela se apresenta como o médium que permite aos indivíduos coordenarem seus planos de ação diante do mundo objetivo, social e subjetivo. Para Habermas

[...] já não é privilegiada a atitude objetiva na qual o sujeito conhecedor se dirige a si próprio como a entidades no mundo (exterior). No paradigma de intercompreensão é, antes, a atitude performativa dos participantes de interação que coordenam os seus planos de ação através de um acordo entre si sobre qualquer coisa no mundo. Enquanto o ego executa um ato de fala e o alter define posição perante ele ambos entram numa relação interpessoal. Esta é estruturada através do sistema das perspectivas intercruzadas de falantes, ouvintes e assistentes não participantes. A isto corresponde, a nível gramatical, o sistema de pronomes pessoais. Quem está acostumado a este sistema sabe como, numa atitude performativa, se assumem e transformam umas nas outras as perspectivas da primeira, segunda e terceira pessoas. Ora esta atitude de participantes numa interação lingüeticamente mediada permite uma outra relação do sujeito consigo próprio, diferente daquela atitude simplesmente objetivante que um observador assume em relação a entidades no mundo (exterior) (HABERMAS, 1990a, p. 277).

O autor ao se ocupar da linguagem, discute-a vastamente com autores da filosofia analítica e lingüística. Isto quer dizer que ele examina criticamente diferentes teorias, apontando aspectos que as limitam para explicar o médium lingüístico num contexto abrangente, ou seja, numa perspectiva que passe pelas relações entre os sujeitos e entre estes e os objetos. Por exemplo, a semântica formal ao se ocupar enfaticamente com o significado das expressões lingüísticas acaba deixando à parte a dimensão das ações entre os sujeitos. Por seu lado, o intencionalismo preocupa-se com o aspecto referente a intenção dos sujeitos, os quais visam um fim determinado, atribuindo às expressões lingüísticas um significado dependente das intenções dos sujeitos, fazendo com que a linguagem, de certa forma, perca a autonomia.

Numa palavra, Habermas rejeita teorias que uniteralizam a dimensão formal da linguagem ou a dimensão pragmática. Portanto, sua preocupação com a linguagem está num horizonte pragmático-formal, o qual evidencia sua preocupação em situar o médium lingüístico num contexto amplo que lhe permitirá apontá-lo como elemento, de certa forma empírico, que se presta para configurar a construção da teoria do agir comunicativo ou da teoria da racionalidade.

Voltando à discussão sobre a sociedade, a infiltração dos imperativos sistêmicos no mundo-da-vida substitui o médium lingüístico pelo poder e dinheiro. Esta substituição faz com que a comunicação entre sujeitos que buscam o entendimento fique comprometida. Isso quer dizer que o projeto de emancipação dos sujeitos na sociedade fica prejudicado, uma vez que a substituição desses médiuns (poder e dinheiro) contribui

para que os agentes falsifiquem sua configuração de homem e mundo. Se os processos de comunicação estão distorcidos, os agentes têm diante de si uma sociedade que se desenvolve mediante os imperativos sistêmicos, os quais, por vezes, não estão conectados às necessidades e aspirações de sujeitos que livremente discutem e fazem suas escolhas. Esta coerção garante legitimidade através das instituições e, no momento que isto ocorre, os agentes perdem de vista seus reais interesses, visto que o sistema sugere interesses que o indivíduo aceita ingenuamente e/ou coercitivamente, sem, entretanto, ter consciência desta situação. Neste contexto, o próprio conceito de emancipação torna-se distorcido, pois pode ser compreendido como desenvolvimento do sistema, por exemplo, através da capacidade da produção técnico-científica. A emancipação compreendida nesta única dimensão aliena os sujeitos de forma tal, que os mesmos não percebem a outra dimensão de uma sociedade emancipada, ou seja a garantia de um mundo-da-vida não colonizado pelo sistema.

Esta garantia só pode ser conseguida mediante uma comunicação livre de coerções, uma vez que a emancipação deve ser compreendida como capacidade do sujeito e da sociedade de construir projeto próprio de desenvolvimento, portanto, este objetivo só pode ser colocado em movimento pelos próprios agentes.

Pode-se afirmar que todo processo emancipatório começa com o questionamento crítico, ou seja, com a descoberta e a recusa da condição de objeto. Qualquer projeto alternativo de história começa com o reconhecimento e a recusa da história usurpada. Nisto, porém, não se conclui. Para mudar a realidade, é mister a crítica, mas de igual maneira produção/trabalho, o que nos remete sempre à importância da tecnologia, enfeixando em si o que chamamos de condições objetivas (DEMO, 1990a, p. 5).

Demo sintetiza aí que existem condições objetivas a serem enfrentadas, assim como condições subjetivas a serem superadas. Quer dizer por exemplo, que o desenvolvimento tecnológico e científico é uma exigência no plano objetivo das sociedades que buscam a emancipação. Por outro lado, aos sujeitos compete superar as condições de objeto nas quais são colocados mediante imperativos sistêmicos, para poderem fazer frente a um projeto de emancipação que conduza os agentes e a sociedade a perceberem as dimensões da realidade enquanto mundo-da-vida e sistema, como realidades que têm perspectivas próprias, características específicas, mas que formam uma totalidade. Nesta é possível perceber convergências e divergências que afetam tais dimensões mutuamente, e que ou podem por em risco a sobrevivência do homem e sociedade ou podem conduzi-los para o caminho da emancipação.

Em Habermas é aparente a distinção entre emancipação referente ao mundo exterior e emancipação em relação às formas de dominação social. Em *Conhecimento e Interesse*, o autor distingue dois interesses da espécie humana, isto é, o interesse voltado a ação instrumental ligado ao trabalho (interesse técnico) e o interesse em ação comunicativa (interesse prático) com bases no entendimento. Portanto, à emancipação cabem duas dimensões distintas em relação a natureza ou mundo exterior e em relação as formas de dominação social. Entretanto, tais interesses correspondem a um interesse mais amplo da espécie humana, ou seja, o interesse em emancipação (HABERMAS, 1987).

Apesar do interesse prático estar muito próximo ao interesse emancipatório, em virtude da ação comunicativa que envolve a ambos, há uma distinção entre eles.

O interesse emancipatório seria a consciência crítica, a auto-reflexão do interesse prático, que, no intuito de promover a interação entre os homens, acabou implicando no cerceamento da liberdade individual e na reificação das relações sociais. Assim como o interesse prático, ele também visa à interação, mas uma interação que seja ditada não pela normatividade, mas pela racionalidade. Sua especificidade é a adoção da racionalidade como critério único, não de uma razão qualquer, mas de uma razão crítica, que é essencialmente libertadora, emancipatória (ARAGÃO, 1992, p. 57).

Diante disso, o saber produzido ao nível do interesse prático dá origem às ciências sociais e o saber produzido em relação ao interesse emancipatório seriam as ciências críticas (ARAGÃO, 1992).

Neste contexto que abrange o interesse emancipatório estão as teorias dos membros da Escola de Frankfurt, a teoria marxiana, a freudiana, etc.

Por conseguinte, a teoria habermasiana de um modo geral ou, mais especificamente, a teoria do agir comunicativo, é uma teoria social crítica que, reconhecendo as diferentes dimensões da realidade, propõe-se a dar continuidade ao projeto da modernidade, numa perspectiva que coloca a questão emancipatória da espécie humana no cerne desta questão.

2 UNIVERSIDADE E QUALIDADE

Entende-se universidade como espaço físico, cultural, pedagógico e político no qual se processa um constante diálogo com a realidade natural e social, à luz de uma pluralidade de visões de homem e mundo, com o fim de transmitir e gerar novos conhecimentos, para atender a necessidade de emancipação do homem e sua sociedade.

Este compromisso entre universidade e emancipação traz, para o interior da instituição, o critério da qualidade como condição para que este compromisso se viabilize. Quantidade e qualidade são condições que devem estar presentes para que uma política de ensino superior possa responder às exigências da realidade. Entretanto, sabe-se que, na maioria das vezes, o quantitativo tem sido o critério tanto para a expansão do ensino superior como também para a avaliação das universidades. Em relação a esta última, o quantitativo permite apurar dados que, se de fato não representam a totalidade, pelo menos faz parte integrante (Demo, 1989). Ou seja, no que se refere à expansão do ensino superior, a quantidade não é critério de garantia à colocação, no mercado de trabalho, de profissionais suficientemente preparados e competentes. E, no que diz respeito a avaliação das instituições, dados quantitativos dizem algo mas não dizem tudo. São uma forma de aproximação à realidade mas não a esgotam. O quantitativo não é algo que deve ser excluído, no sentido de ser dispensável numa avaliação ou numa política de expansão. Pelo contrário, deve ser incluído

num processo de avaliação mais amplo, assim como na garantia, a uma maior parcela da população, o acesso ao ensino superior. Portanto, o problema está na centralização do critério quantidade como justificativa para planejamento e execução de políticas de avaliação e ou políticas de expansão do ensino superior.

A quantidade aliada à qualidade é uma parceria adequada a uma política que pretende ser emancipatória, no sentido de ampliar as oportunidades de acesso ao ensino superior, bem como, para garantir a formação de sujeitos críticos e criativos frente à realidade.

No que diz respeito a qualidade, esta apresenta duas dimensões que a traduzem. A primeira é a qualidade formal "compreendida como questão de domínio, instrumental, metodológico, técnico, traduzida muitas vezes como condição de competência científica" (DEMO, 1989, p. 4).

Nesta instância espera-se da universidade uma determinada competência tanto no que se refere ao seu produto técnico-científico, quanto ao preparo de profissionais para o mercado de trabalho. Portanto, é do âmbito da qualidade formal a formação de profissionais competentes que conheçam com profundidade o conteúdo de sua matéria, isto é, teorias, métodos, técnicas, etc. (DEMO, 1989). Para isto, é necessário que a universidade conte com corpo docente adequado, ou seja, com domínio de suas respectivas disciplinas. Neste sentido, tal domínio está ligado à produção científica dos professores, visto que a repetição e a imitação tendem a estagnar o ensino. Além disso, esta produção não pode limitar-se ao âmbito dos professores, mas deve incorporar-se às atividades dos alunos no

sentido de capacitá-los para o enfrentamento de novas situações (DEMO, 1989).

Por outro lado, há a dimensão da qualidade política, "referida ao questionamento dos fins e dos conteúdos históricos da sociedade. Reporta-se não somente à relevância social dos produtos científicos (uso em sociedade) mas sobretudo à atuação do cientista como ator político" (DEMO, 1989, p. 5). Na universidade, a instância do político deve traduzir a sua competência para formar sujeitos críticos, conscientes na construção de sua história e da sociedade.

Diante disso, a competência formal e política que leva o sujeito à emancipação, se realiza no momento em que ele deixa de ser um mero espectador frente ao conhecimento e passa a ser sujeito ativo que contribui para a sua construção. É no espaço da investigação científica que a universidade viabiliza a formação deste sujeito, sendo que esta delineia um importante caminho para a qualidade entendida sempre como formal e política. (DEMO, 1989).

Demo ressalta na pesquisa dois princípios que se integram na formação do sujeito e que têm raízes no âmbito formal e político, isto é, os princípios científico e educativo, respectivamente. O autor mostra que a pesquisa transcende o plano da aprendizagem formal, ou seja, aquela que capacita o indivíduo para determinadas funções, para se tornar um processo educativo que liberta o indivíduo da condição de espectador para a de ator. Quer dizer, ela é uma atividade que o capacita ao desenvolvimento da ciência ao mesmo tempo que o educa como ator político.

Portanto, na confluência entre qualidade formal e política, a pesquisa pode ser alocada como princípio científico e educativo na construção do sujeito social (DEMO, 1989).

A reflexão sobre o saber e o mudar conota a pesquisa como princípio educativo, já que, "a qualidade política não se resume a indagar sobre a utilidade da ciência, mas sobretudo questiona a ciência como parte do projeto de sociedade" (DEMO, 1989, p. 15). Neste sentido, saber e mudar é consequência de um projeto que, tendo no horizonte o princípio científico e educativo da pesquisa, permite que a crítica e a criação se integrem na construção de uma sociedade emancipada, na qual a desigualdade social (nas suas diferentes formas de acontecer) seja a principal questão a ser enfrentada. Contudo, a relação saber/mudar pode tomar uma direção avessa, no sentido do saber assumir uma inutilidade prática que não consegue dar conta de uma problemática (DEMO, 1989).

Tal incompetência é plausível de se dar tanto no momento em que este saber torna-se estagnado, repetitivo, como também quando as condições históricas oportunizam um distanciamento entre o pensar e o agir. Porque, em geral, aos pesquisadores, estudiosos, consultores, cabe o estudar e pesquisar projetos alternativos e a outros cabe decidir e executar.

Habermas ao ocupar-se da conexão entre desenvolvimento técnico-científico e mundo social da vida traz a problemática da dialética entre poder e vontade. Não diferentemente das duplas acima saber/mudar e pensar/agir, a

[...] dialética de poder e vontade realiza-se hoje de modo irrefletido, ao serviço de interesses para os quais não se exige nem se faculta uma justificação pública. Só quando conseguíssemos levar a cabo esta dialética com consciência política, poderíamos controlar a mediação do progresso técnico com a prática da vida social, mediação essa que, até agora, se impõe em termos de história natural (HABERMAS, 1987, p. 105).

Esta conclusão de Habermas sugere uma reflexão em torno da relação poder/vontade na esfera da universidade que tem como um dos objetivos a formação da cidadania. Aceitar que o progresso tecnológico e científico é condição suficiente para o desenvolvimento da sociedade é uma ilusão, visto que hoje a ciência e a técnica, de acordo com os frankfurtianos, constituem uma significativa força produtiva que revela uma ideologia característica do novo estado das forças produtivas das sociedades capitalistas. A ideologia apresentada através da técnica e ciência, manifesta a fragmentação de uma racionalidade presente no mundo moderno e que se reflete principalmente na capacidade de disposição técnica do homem frente à natureza. Tal disposição não seria de todo legítima, se ao lado dela não caminhasse também o agir estratégico. Este, visando o sucesso, inibe as condições pelas quais seria possível dialetizar poder e vontade num contexto democrático. Tais condições são imanentes à democracia desde que se entenda esta à maneira de Habermas, ou seja, como "formas institucionalmente garantidas de uma comunicação geral e pública, que se ocupa das questões práticas: de como os homens querem e podem conviver sob as condições objetivas de uma capacidade de disposição imensamente ampliada" (HABERMAS, 1987, p. 101).

Por conseguinte, entendem-se tais condições como a capacidade de discussão crítica entre agentes que se comunicam tendo no horizonte a busca do entendimento.

O poder de domínio que a ciência e a técnica possuem submete o homem aos imperativos dos subsistemas, fazendo com que a racionalidade instrumental invada o mundo-da-vida de tal

maneira que a racionalidade comunicativa (própria ao mundo-da-vida) torne-se distorcida. A linguagem de acordo com Habermas, não se presta apenas a esta capacidade de comunicação livre de coerções, mas ela serve também ao domínio, ao poder, à violência, etc.

Entretanto, se a universidade, como já foi visto, é esfera da formação de sujeitos críticos e criativos, pressupõe-se que, nessa instituição, a dialética entre o agir instrumental e o agir comunicativo deve acontecer de forma que a emancipação do indivíduo e da sociedade seja o objetivo maior a ser alcançado. Contudo, seria por demais ingênuo acreditar que as coisas se passam dessa forma a partir de um querer dos indivíduos que fazem a universidade. A instituição, inserida numa realidade mais ampla, reflete, de certa forma, as conseqüências de ações praticadas em outros setores da sociedade. Enfrentar esta situação seria, numa primeira instância, desobstruir os canais de comunicação no interior da instituição e entre ela e os demais setores da sociedade. Ainda que se justifique que tais canais encontram-se abertos, eles não correspondem à forma ideal de comunicação necessária. A título de ilustração e também para incitar uma reflexão, pode-se enumerar alguns dos principais canais dentro e fora da universidade:

- a) comunicação entre as diversas áreas do saber, principalmente entre as ciências naturais e sociais, o que sugere a;
- b) comunicação entre a filosofia e a ciência, indicando certamente a;

- c) comunicação entre sujeitos que constroem o conhecimento e a sociedade que os utiliza, o que sugere a;
- d) comunicação entre Estado e Sociedade Civil.

Esta rede de comunicação pode ser considerada inversamente:

- a) a comunicação entre organismos privados e Estado dá margem à;
- b) comunicação entre universidade e sociedade a qual sugere a;
- c) comunicação entre as diversas áreas do saber, principalmente entre ciências naturais e sociais indicando a;
- d) comunicação entre filosofia e as ciências.

Observa-se que esta comunicação "iniciada" tanto dentro da instituição como fora dela, sugere uma rede comunicacional que leva a discussão a diferentes esferas, as quais, porém, mantêm interligações conseqüentes.

O que impede que esta rede cumpra seus objetivos no sentido da conquista emancipatória dos sujeitos e das sociedades?

Pode-se dizer que a comunicação em um ou outro momento torna-se distorcida. Ou ainda que, neste processo de comunicação, sistema e mundo-da-vida disputam uma dominação, a qual certamente acaba sendo a do sistema, considerando a distorção no processo comunicativo. Permeando esta rede, a ideologia se manifesta em diferentes formas. Porém, esta mesma ideologia que esconde também se presta a esclarecer. Neste sentido, é entendida por alguns como a contra-ideologia ou ideologia no sentido positivo. Importa que esta última é algo

que também se constrói para melhorar o grupo ou a sociedade. Esta não vem para eliminar (o que seria contraditório) mas para fazer frente, para constituir uma hegemonia.

A principal característica desta ideologia positiva é motivar a libertação do indivíduo da falsa consciência, o que só pode ser feito liberando os canais de comunicação dos sujeitos frente ao mundo objetivo, social e subjetivo. Por conseguinte, começa a ficar menos ingênua a possibilidade da dinâmica da rede comunicacional já vista. A reflexão agora pode passar para outro plano, dito melhor, o "início" desta comunicação seria mais eficiente através de se dar dentro da instituição ou fora dela? Teoricamente ambas perfazem todas as esferas que deveriam participar da discussão. Entretanto, as condições históricas é que permitem apontar qual delas teria maiores condições de sucesso em uma ou outra sociedade. Na realidade, o termo início tem um significado mais didático, pois esta rede, na realidade, não tem um começo e não está para ser aberta, mas já está aberta enquanto processo. Contudo, este "modelo" permite esclarecer e motivar uma situação que está num devir histórico, mas que pode ser tomada para justificar e afirmar, por exemplo, a necessidade do projeto interdisciplinar. Neste caso, a ênfase enquadra-se na primeira rede sugerida, pois a partir da comunicação entre os vários saberes no âmbito da universidade, um passo está dado para uma discussão que ultrapasse os muros da universidade.

2.1 ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE

A interpretação das atividades de ensino, pesquisa e extensão representadas através de um "tripé" sobre o qual a universidade se desenvolve, pressupõe que tais atividades têm o mesmo teor de importância, a mesma equivalência no âmbito da

instituição; também que, na ausência desta equivalência entre as atividades, o "tripé" se esvanece como representação da universidade. Entretanto, diante da constatação de que a universidade brasileira priorizou e vem priorizando o ensino, tal representação cabe muito mais na figura de um Y, no qual a base pode ser representada pelo ensino, e onde a partir daí emergem as atividades de pesquisa e extensão.

A prioridade no ensino é um fato facilmente percebido. No entanto, o que leva a universidade a insistir no discurso do "tripé"?

Mais de duas décadas se passaram desde que a Lei 5.540 enfatizou a inter-relação entre ensino, pesquisa e extensão. Desde então, as universidades têm procurado estruturar-se através da criação de pró-reitorias específicas a cada uma delas como uma das tentativas de promover a inter-relação desejada. No prosseguimento, os pró-reitores têm realizado seminários de âmbito regional e nacional no intuito de buscar a almejada inter-relação e conseqüentemente a melhoria da qualidade do ensino. Neste processo de institucionalização das atividades observa-se muitas contradições. Se por um lado há a busca de uma melhor estruturação para o desenvolvimento e a integração destas atividades, por outro, o processo de institucionalização induz a uma autonomia cada vez maior de cada atividade. Tal fato é percebido, por exemplo, na realização de encontros de pró-reitores separadamente. Na verdade, na busca de uma integração chega-se à dissociação entre elas. Teoricamente parece fácil entender o processo de retro-alimentação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, entretanto, na prática a dificuldade é evidente. Para analisar

este fato há necessidade da compreensão das seguintes premissas:

- a) as atividades de ensino, pesquisa e extensão são desiguais no que se refere ao seu desenvolvimento na universidade brasileira. Ou seja, historicamente o ensino tem sido a prioridade na maioria das instituições de ensino superior - IES, principalmente nas particulares. Parafraseando Luckesi, o ensino tem sido compreendido como transmissão do conhecimento, pois desde a época do colonialismo até nossos dias a transmissão do conhecimento é a principal característica da maioria das universidades brasileiras. Esta marca não se impõe no ensino superior brasileiro de forma desconexa com o desenvolvimento político do país; pelo contrário, ela encontra legitimidade no sistema, visto que desde a fase do colonialismo até nossos dias, a transmissão do conhecimento tem sido apoiada pela ideologia de classes (burguesia, Estado, igreja) que nela encontram um meio de exercer a dominação. É neste sentido que Luckesi afirma que no Brasil Colônia, no Império, no início da República até a atualidade "o conhecimento não é transmitido em moldes criativos e críticos, mas em perspectivas que simplesmente acentuam a subjugação das classes subalternas" (LUCKESI, 1989, p. 108). O autor tece uma crítica sobre a herança histórica deixada por tal situação, as quais, segundo ele, são: a distorção ideológica da realidade e da história, a publicidade nos livros

didáticos e o verbalismo como reforço da sua submissão. A primeira herança refere-se ao fato de que a realidade (da família, da escola, do trabalho, etc.) é transmitida principalmente através de textos escolares como uma realidade a-problemática no sentido de que, quando algo não vai bem, a culpa é delegada ao indivíduo. A ênfase, portanto, é em um mundo irreal onde tudo funciona bem. Por conseguinte, a história é relatada através de fatos que focalizam sempre o ponto de vista da classe dominante. No que se refere à publicidade dos livros didáticos, revela-se aí a manipulação do homem pelo sistema, onde a transmissão do conhecimento passa a ser um veículo ideológico que ao insinuar desejos e necessidades conduz os indivíduos a tomar, como seus, tais anseios habilmente nele inculcados. O verbalismo, isto é, a constante prática da repetição de conteúdos que passa dos professores para os alunos, reforça a submissão diante do ensino repetitivo, livresco, acrítico. Enquanto o aluno perde tempo decorando conteúdos, ele se esquia de criticá-los, pois à sua frente imediatamente novos conteúdos vão sendo colocados para serem decorados e despejados em uma prova (LUCKESI, 1989). Felizmente este quadro é passível de mudança, pois, hoje, o reconhecimento de tal situação leva muitos professores, intelectuais e alunos a darem um novo encaminhamento ao ensino, no sentido de que ele rompa com a postura equivocada de simples transmissor do conhecimento. Entretanto, esta ruptura

está diretamente ligada a uma outra que, ao exigir criticidade perante o ensino, enfatiza a pesquisa como atividade mais próxima do cotidiano de alunos e professores;

- b) a extensão surgiu num momento histórico que coincidiu com o fechamento dos canais de participação da sociedade civil. Sendo assim, ela foi recebida sem muitas discussões, inclusive legitimando a vontade governamental em atender às demandas sociais. Desse modo, ela encontrou solo fértil para desenvolver-se como uma instância que, historicamente, vem fortalecendo sua autonomia. Portanto, o salto qualitativo do ensino para a pesquisa, o qual justificaria a intenção da universidade em relacionar-se criticamente com a sociedade, não se dá desvinculado de uma realidade histórica. Nesta perspectiva, é ingênuo acreditar que, de um momento para outro, a instituição tomaria consciência do compromisso da universidade com a transformação da sociedade. É ainda mais ingênuo acreditar que, mesmo a universidade tendo tal consciência, ela poderia facilmente dar esse salto, sem intervenções da classe dominante. E, diante da exigência de um maior entrosamento entre universidade e sociedade no sentido de promover mudanças a ambas, surgiu uma significativa alternativa através da extensão. Não é exagero colocar que a instituição ao aceitar tal função (extensionista) encontrou espaço para desenvolver-se amplamente. Quer dizer, de um lado a

desqualificação de setores públicos prestadores de serviços contribuiu para que a universidade conquistasse espaço e, por outro lado, os problemas sociais se agravaram. Este cenário, aliado à exigência de desenvolvimento da instituição no sentido de transcender a transmissão do conhecimento, deu vazão para que as atividades de extensão pudessem desenvolver-se amplamente. Belloni refere-se a esta atividade como um corretivo nas instituições de ensino; tal adjetivo é adequado, quando percebe-se a universidade atuando como órgão prestador de serviços na substituição da mão de obra desqualificada. Mais grave é o fato da universidade, ao pretender transcender o ensino, deter-se na extensão, deixando a pesquisa em segundo plano e, assim mesmo, insistir na proposta de estender o conhecimento à sociedade. Neste sentido, o significado que o termo extensão ganha apresenta-se equivocado. Da forma como a extensão vem sendo compreendida, na maioria das vezes, ela constitui-se como algo extrínseco que vem muito mais para confundir do que para transformar. Isto é, ela deveria ser entendida como algo que vem de dentro do processo, o qual necessariamente passa primeiro pela pesquisa. Assim, ela seria consequência de um processo muito mais amplo, dado pela atividade que realmente tem a ver com a transformação da realidade, ou seja, a pesquisa (DEMO, 1992);

- c) a pesquisa, entendida como atividade de pessoas talentosas, se mantém numa posição onde o acesso a

ela é privilegiado, visto que os recursos para o seu desenvolvimento sofrem instabilidade tanto da situação política quanto da econômica. Além disso, a relação ensino/pesquisa é entendida, na maioria das vezes, como uma justaposição de funções no âmago da universidade.

Se a primeira premissa é conseqüente, surge a constatação de que a universidade foi confundida no seu processo de desenvolvimento com uma escola de segundo grau. E, quando dela exigiu-se o transpor muros em direção à comunidade, surgiu a extensão como uma proposta que foi imediatamente absorvida pela instituição como uma vocação, expandindo-se a partir da década de 70 através do apoio governamental. Em conseqüência disso, a pesquisa caminhou lentamente, pois teve que dividir espaço no meio acadêmico com a extensão. Isto mostra a fragilidade de uma proposta (baseada no "tripé" ensino/ pesquisa/extensão) que tentou ajeitar a situação da universidade em cima de problemas não resolvidos, ou no mínimo não enfrentados como deveriam ter sido.

2.2 RELAÇÃO ENSINO/PESQUISA

Tendo em vista a reflexão em torno da busca de um projeto emancipatório de universidade, pretende-se destacar determinados aspectos da relação ensino/pesquisa, os quais são discutidos por alguns autores que buscam interpretar esta relação a partir das funções da universidade. O oposto disso refere-se ao modo como tal relação está sendo concebida quando se desconsidera a universidade, ou, no máximo, se tem dela uma interpretação casuística e conservadora. Na maioria das

Instituições de Ensino Superior - IES - prevalece esta segunda interpretação, dada pelo fato de que se busca compreender esta relação a partir da natureza em si das atividades de ensino e pesquisa separadamente.

Tais atividades no seu processo de desenvolvimento têm características próprias, específicas a cada uma delas. No entanto, o estabelecimento da articulação entre elas não pode ser concebido como uma simples justaposição das partes, sob pena de se perder o fio condutor que estabelece a possibilidade da construção do conhecimento dentro da universidade e conseqüentemente a garantia de qualidade na formação profissional. Nesse sentido, estas peculiaridades do ensino e da pesquisa são superadas pela visão e prática da totalidade na qual estão inseridos, isto é, na construção do conhecimento. Portanto, a totalidade da relação ensino/pesquisa tanto pode ser entendida por justaposição das partes como também através da relação dialética entre elas, a qual transcenda a troca de produtos pela internalização de papéis. Quer dizer, a interação não se limita a troca de informações de resultados particularizados (do ensino e da pesquisa); a interação se processa numa totalidade onde a pesquisa se identifica com o ato do ensino e vice-versa.

2.2.1 Relação Ensino/Pesquisa- Totalidade por Justaposição das Partes

Este tipo de relação, que parece dominar na universidade brasileira, surge da consideração de que ensino e pesquisa no seu desenvolvimento têm características e peculiaridades próprias. Evidentemente esta premissa tem a sua verdade;

contudo, neste tipo de relação, parte-se das diferenças para explicar a interação. Isto é, enfatiza-se as diferenças, fazendo com que a relação dessas atividades limite-se à troca de informações. Exemplo disso é a realização da pesquisa pelo docente pesquisador, que na maioria das vezes se afasta das salas de aula, e a realização do ensino escolarizado pelo docente auleiro. Neste último caso, o aluno passa a ser um mero espectador e receptor de informações. Este fato pode ser relacionado à divisão do trabalho, pois é evidente a compartimentalização entre aqueles que produzem e aqueles que transmitem o conhecimento. Além disso, observa-se um significativo caráter positivista ou funcionalista de ciência, no sentido de que, para "formar" esta totalidade (ensino/pesquisa) basta o critério da realização competente das funções referentes a cada parte.

No que diz respeito à pós-graduação, Niuvenius revela uma tendência presente na cabeça de muitos professores, ou seja a "caracterização da graduação como uma escola de consumo de conhecimento e a pós-graduação como a escola de produção de conhecimento" (NIUVENIUS, 1992, p. 33). Ainda no âmbito específico do modelo de pós-graduação, o autor revela a dicotomia entre ensino/pesquisa. Isto é, este modelo impõe, num primeiro momento, como ensino, a realização de créditos em disciplinas referentes a uma dada área de concentração. Num segundo momento, o aluno parte para a pesquisa. No entanto, não se leva em consideração, via de regra, a experiência anterior do aluno, a preferência por disciplinas e o fato de que o aluno já chega à pós-graduação com um trabalho de pesquisa iniciado ou problematizado, o qual, muitas vezes, não corresponde a área

de concentração. Não existe uma preocupação em fazer a pesquisa atravessar o curso do princípio ao fim (NIUVENIUS, 1992).

Enfim, esta relação por justaposição das partes se faz presente tanto no nível da divisão dos cursos em graduação e pós-graduação, como se faz presente na figura do professor, considerado por muitos como aquele que habilmente sabe transmitir o conhecimento e do pesquisador como a figura que produz o conhecimento.

2.2.2 Relação Ensino/Pesquisa - Totalidade Dialética

Conceber a relação ensino/pesquisa numa postura dialética vai muito além da compreensão das características e peculiaridades presentes no desenvolvimento destas atividades. Certamente estas diferenças não são negadas; porém, busca-se o enfrentamento destas diferenças para compreender e construir a totalidade dessa relação.

De início, deve-se perceber que tal relação não é dada a partir da natureza em si de cada atividade, mas é construída em função das circunstâncias políticas e formais nas quais ensino e pesquisa se desenvolvem e se relacionam (DEMO, 1990b; NIUVENIUS, 1992).

A indissociabilidade entre ensino/pesquisa reconhece as diferenças exigidas para o desenvolvimento de cada atividade, porém, tais diferenças não se limitam a uma troca de informações. Elas se entrelaçam no sentido de ocuparem um mesmo espaço reflexivo e físico. Reflexivo no sentido de que ensino e pesquisa são realizados pelos mesmos indivíduos (docentes e alunos). Físico porque sala de aula e laboratório, por exemplo, estão a serviço da causa maior que é a construção do saber e

não da causa particular da situação específica da pesquisa ou do ensino.

Evidentemente essa relação permite ao aluno passar da posição de espectador para a de ator. Portanto, nesta relação as possibilidades para garantir uma formação com qualidade se ampliam. Isto porque tem-se a visão do todo que condiciona um melhor desenvolvimento das partes. É lógico que esta relação depende de uma série de variáveis que a viabilize tanto enquanto projeto político e pedagógico, como enquanto prática no cotidiano da universidade. Tais variáveis serão destacadas e discutidas no decorrer do trabalho, visto que o objetivo aqui é incitar a reflexão sobre diferentes formas de conceber a relação ensino/pesquisa.

2.3 A QUESTÃO DA EXTENSÃO

Recortar a extensão na realidade da universidade num primeiro momento, visa levantar questões para refletir sobre o seu peso no discutível "tripé" ensino, pesquisa e extensão.

Discutir conceito de ensino e conceito de pesquisa, na universidade, seja à luz de uma postura conservadora ou crítica, é uma tarefa fácil na medida em que as características e peculiaridades dessas atividades são claramente percebidas. Contudo, o mesmo não acontece com a extensão, pois há um certo vazio presente em seu conceito, ou melhor, nas tentativas de conceituá-la.

De acordo com Ronay P. da Rocha "a provável primeira menção do termo "Extensão" em textos legais sobre ensino superior encontra-se no Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, o "Estatuto das Universidades Brasileiras", de Vargas e

Francisco Campos" (1990, p. 34). O autor destaca o Título XIII onde consta que "as universidades devem vincular-se intimamente com a sociedade, e contribuir, na esfera de sua ação, para o aperfeiçoamento do meio" (ROCHA, 1990, p. 34).

Além disso, a extensão refere-se a organização e execução de cursos e conferências. O autor destaca que a Lei número 4.024, bem como o Ato Institucional número 5, dão o impulso para a Lei 5.540 referir-se a extensão, pois o artigo 20, diz que as universidades estenderão à comunidade o ensino e a pesquisa (ROCHA, 1990). O autor afirma que a partir desse conceito poder-se-ia esperar uma época de iluminação quanto ao que deveria ser a extensão universitária.

Mais de duas décadas se passaram e sabe-se que este conceito ainda é muito discutível, considerando que ele passou por uma interpretação que na prática ocasionou uma investida de prestação de serviços à comunidade, até uma busca impaciente para conceituá-la com certa dose de cientificidade, ou seja, contextualizando-a na relação ensino-aprendizagem.

Na verdade, a institucionalização da extensão na universidade está articulada às conseqüências da crise econômica que envolveu e envolve o país. A universidade acrescentou, às suas funções, a de instituição assistencial através da extensão. Isto foi muito patente nos anos 60 e 70. De lá para cá existe um esforço de descaracterizar a extensão como prestadora de serviços assistenciais (ROCHA, 1990).

Para provocar a reflexão sobre a função da extensão na universidade, procurar-se-á relacioná-la com algumas atividades que ao mesmo tempo que se incluem na extensão, a excluem como

função da universidade no mesmo grau de equivalência e especificidade do ensino e da pesquisa.

2.3.1 Extensão/Estágio/Prática

Continuando as observações em torno do problema em estudo, muitas vezes encontra-se a extensão como campo de estágio curricular, outras vezes como atividade extra curricular. O docente propõe um projeto no qual existe um acompanhamento direto dele no desenvolvimento das atividades junto aos alunos. Esta participação direta do professor tem se apresentada como uma variável que difere o campo de estágio extensionista de outros tipos de estágio. Contudo, percebe-se que não existe distinção suficientemente significativa ao ponto de fazer a grande diferença entre estágio e extensão. Primeiro, porque do ponto de vista institucional, se este tipo de atividade extensionista fosse entendido simplesmente como projeto de ensino, visto que há a relação ensino-aprendizagem e professor-aluno, não se justificaria toda uma estrutura para a extensão. Em segundo lugar, do ponto de vista da garantia de um espaço para se discutir a relação teoria/prática, necessariamente a extensão não é o lugar, por excelência, para garantir esta relação. Teoria e prática devem permear todo o processo da relação ensino-aprendizagem, seja no espaço que se reserva ao estágio, pesquisa, aula prática, extensão, etc.

2.4 PESQUISA COMO ATIVIDADE ESSENCIAL NA UNIVERSIDADE

A preocupação em vincular ensino e pesquisa na universidade tomou corpo à partir da década de 60, consolidando-se na reforma universitária de 68. Evidentemente

que essa preocupação estava presente em projetos e discussões anteriores a 60, porém, em termos de legislação, aquela década é um marco que resultou da correlação de forças políticas que se fizeram presentes na elaboração da legislação referente ao ensino superior. Nessa década, Anísio Teixeira exibiu uma expectativa em relação ao desenvolvimento da pesquisa universitária aliada ao ensino, fato que, segundo ele, estava tomando corpo no sistema universitário brasileiro. Até aquele momento a universidade era voltada para a formação profissional no sentido de transmitir conhecimento, não se caracterizando nem como universidade humanística nem científica (TEIXEIRA, 1969). Duas décadas depois, Wanderley expressa que à exceção de algumas instituições de ensino superior, a universidade brasileira não apresenta integração significativa entre ensino e pesquisa acabando por enfatizar a formação profissional no mesmo sentido focado por Teixeira (WANDERLEY, 1988). Esta leitura coincide com a de muitos intelectuais, docentes e alunos; enfim, ela é facilmente percebida na prática da maioria das instituições de ensino superior.

Desse modo, o que se vê no discurso oficial de pró-reitorias de pesquisa e órgãos de apoio nas universidades, não se reflete no cotidiano das instituições, ou seja, permeando a formação dos sujeitos desde a graduação até a pós-graduação; desde como exercício de discentes até como atividade cotidiana de docentes.

Ensino e pesquisa, à exceção de algumas instituições, raramente se vêem interligadas na busca da construção do conhecimento e como instância da relação ensino aprendizagem (DEMO, 1990b).

Se a distância entre o que se quer e o que se realiza é grande em relação a estas duas atividades, ela é ainda maior no que diz respeito à extensão. Tais atividades deveriam funcionar como peças de um motor, que teria como produto final a construção do conhecimento e conseqüentemente a formação de profissionais de alto nível. Contudo, isto não acontece em virtude de que somente o ensino continua sendo a base para a formação acadêmica. Ensino entendido aqui como repasse de conhecimento acumulado. Na verdade, ensino passa a ser confundido com graduação, pois é esta a instância na universidade onde ele se concentra, visto que a pós graduação se caracteriza pela ênfase na pesquisa.

Diante disso, ao se falar em pesquisa universitária, muitas vezes não se tem definido o que ela representa, para quem é dirigida, por quem é realizada, porque faz parte do tripé, ou seja a partir de que parâmetro ela é interpretada no nível da prática universitária. Estas questões emergem em função da distância que existe entre o que é desejado e o que está sendo realizado. Além disso, ao nível da legislação, observa-se que a pesquisa é interpretada de uma forma e ao nível de muitos intelectuais a interpretação é outra.

A revisão bibliográfica até aqui permitiu, de um modo geral, observar a presença de duas linhas de interpretações à respeito da pesquisa universitária. Uma onde a pesquisa é definida como atividade de pessoas talentosas e onde é exigido um grande rigor científico para o seu desenvolvimento. Outra, traz a pesquisa como atividade do dia à dia das instituições e condição fundamental na carreira docente. Esta última interpretação tem como fim o desenvolvimento de mentes críticas

e criativas. Ao contrário do que se diz, ela não vulgariza a pesquisa, pois esclarece, por exemplo, que o fato de se exercitar o método científico oportuniza a formação de uma mentalidade questionadora (DEMO, 1990b).

Essas diferentes interpretações estabelecem uma relação por justaposição de ensino e pesquisa ou uma relação dialética. No que diz respeito a isto, é conseqüente a análise de Niuvenius sobre as propostas de modernização do sistema educacional pré 68, as quais nem sempre coincidiram com o projeto de modernização proposto pelo governo. A partir dos anos 50, observa-se uma discussão sobre a questão educacional objetivando uma "'virada' num certo padrão dominante no ensino, o qual era criticamente referido como erudito, livresco, bacharelesco, vazio, atrasado, etc." (NIUVENIUS, 1992, p. 35). Um indicador desta virada está presente nas discussões e propostas sobre a qualidade do ensino, a qual entre outros motivos surgiu como um efeito dos padrões de investigação científico/empírico/experimental/críticos a partir da década de 50. Quer dizer, a presença deste espírito científico no sentido de estudar a realidade natural e social elaborada no país e sobre este, indicava a pesquisa como instrumento de luta contra o atraso científico, tecnológico, político, etc. Portanto, havia na proposta de modernização do sistema educacional uma preocupação com a relação ensino/pesquisa, onde esta última permeava o sistema educacional, não como algo de fora que, trazendo um produto novo, melhoraria os conteúdos das disciplinas, mas como algo de dentro da relação ensino/aprendizagem, ou seja, a preocupação centrava-se no

exercício de uma atitude científica diante do conhecimento (NIUVENIUS, 1992).

A longa citação que segue é importante no sentido de apresentar a interpretação de Niuvenius, visto que permite a compreensão da relação ensino/pesquisa no contexto intelectual onde esta relação foi idealizada, tanto para o sistema universitário como para o sistema educacional como um todo. Assim, tais propostas caracterizavam a maneira de lidar com o conhecimento de forma produtiva e não reprodutiva.

- a) Propunha-se a assumir que o conteúdo das disciplinas não era algo acabado e verdadeiro, mas provisório, relativo, datado no tempo e no espaço, produto de um trabalho de investigação, e que a realização de novas investigações poderia modificar, ampliar, rever, transformar as explicações sobre o mundo físico e social" (NIUVENIUS, 1992, p. 37).
- b) Propunham-se a assumir a procura da criatividade. Quando se fala em criatividade a idéia mais comum costuma ser a de algo relativo apenas à arte ou à liberdade total de imaginação, mas na época tratava-se de conceber o estudo como uma situação construtiva e significativa, implicando um certo treino e disciplina do trabalho intelectual, porém, redefinindo-se as noções tradicionais de disciplina e de conteúdo do ensino (NIUVENIUS, 1992, p. 38).
- c) Propunham-se a passar de uma situação onde predominava a síntese, para uma situação onde pudesse ocorrer um equilíbrio entre síntese e análise. Aqui o que está sendo referido como situação onde predominava a síntese era uma forma de ensino que trabalhava com a "transmissão" ou "assimilação" das informações de uma área de conhecimento, enfatizando um tipo de habilidade intelectual, a qual era a capacidade de memorizar de forma organizada determinados conteúdos, que constituíam a matéria dessa área. Nesta perspectiva, enquanto resultado de um trabalho didático, prevalecia a importância de se reproduzir o que se leu e/ou ouviu, sendo comumente utilizado como calibre de medida na avaliação um parâmetro quantitativo, ou seja, tomava-se como referencial a quantidade de informações que deveriam ser "assimiladas".

A introdução da análise como forma de ensino implicava o treinamento em habilidades intelectuais como decompor e recompor argumentos, estabelecer relações e elaborar abstrações a partir de regularidades e discrepâncias de dados e fatos, produzindo um certo nível de interpretação. Nesta perspectiva, o trabalho didático levava necessariamente ao desenvolvimento da habilidade de expressão e escrita, porque o calibre de medida para perceber a realização desses tipos de operações implicava na apresentação, pelos alunos, de conteúdos da matéria dentro de uma organização nova de idéias e não apenas reprodutiva (NIUVENIUS, 1992, p. 39).

Esta citação esclarece o que o autor quer dizer com "disseminação de atitudes científicas". Fica claro a idéia do "ensino com pesquisa". O autor enfatiza a relação

ensino/pesquisa através das proposições com e para as quais permitem entender melhor esta relação, ou seja,

[...] a idéia de ensino com pesquisa consistia em passo anterior ao ensino para a pesquisa ou para a formação de pesquisador profissional ou acadêmico. O ensino com pesquisa tratava de habilidades intelectuais básicas para ocorrer a reflexão, e que no caso de continuidade em termos de formação para a pesquisa implicava acrescentar outras qualidades como originalidade, rigor e domínio (NIUVENIUS, 1992, p .39).

Esta concepção de modernização do ensino de um modo geral, presente no período pré 68, contrastou com a concepção que definiu a educação a partir desta década. O autor apresenta algumas questões que ele traduz como modelo vencido e modelo vencedor, onde o primeiro refere-se às propostas de grupos de intelectuais avançados e o segundo ao modelo proposto e imposto pelo governo.

Tais questões podem ser resumidas no seguinte:

- a) no modelo vencido a idéia de ensino/pesquisa perpassava todo o sistema educacional, enquanto que, no modelo vencedor esta preocupação em vincular ensino com pesquisa se concentrava na pós graduação;
- b) o modelo vencido concentrava-se na problemática interna ao sistema escolar que era a problemática do conhecimento. O modelo vencedor concentrava sua preocupação numa problemática externa ao conhecimento que era o mercado de trabalho;
- c) o modelo vencedor priorizava os meios, as técnicas e instrumentos como resposta à questão da melhoria da qualidade do ensino. Esta atitude encontrava suporte teórico para justificá-la, assim como buscava a legitimação através do planejamento da educação como em demais setores. O modelo vencido discutia através de várias correntes os fins da educação, assim como, tinha um suporte teórico de caráter fortemente sócio político;

d) o modelo vencido implicava numa ampla mobilização social a fim de discutir propostas em todos os segmentos do sistema educacional. O modelo vencedor se impôs através de um conjunto de medidas repressivas e de uma legislação autoritária (NIUVENIUS, 1992).

Nesta reflexão de Niuvenius, pode-se observar a presença das duas tendências sobre a relação ensino/pesquisa citadas no início deste tópico. Estas tendências não se referem exclusivamente ao ensino superior, pois podem ser estendidas a todo o sistema educacional.

Assim, por trás da relação ensino/pesquisa numa perspectiva crítica, percebe-se a presença de uma determinada concepção de ciência, bem como de pesquisa. Demo define pesquisa como "diálogo inteligente com a realidade" (DEMO, 1990b, p. 36). O autor complementa que tal diálogo deve ser tomado como processo e atitude integrante do cotidiano. Nesse sentido, diálogo deve ser compreendido como fala de contrários entre sujeitos que se encontram e se defrontam e têm com o que contribuir. Esta atitude faz parte do processo emancipatório do sujeito e da sociedade (DEMO, 1990b).

Em relação à ciência, concorda-se com Demo quanto à concepção de Habermas frente a ela, ou seja, é científico somente o que pode ser discutível. Portanto, a ciência é um devir histórico e está sempre em questionamento. De um modo geral, esta concepção de ciência no horizonte do inacabável, da verdade relativa e não absoluta, está presente na compreensão atual de ciência.

Popper traduz esta concepção de ciência, do ponto de vista do sujeito intelectual, isto é, quando suas atitudes são audaciosas e não se prendem ao modismo (no sentido de aceitar uma nova teoria revolucionária somente quando todos já estão dispostos a aceitá-la) e/ou quando a atitude do sujeito rompe a barreira da normalidade e não se preocupa com a impressão que causa, mas sim tenta ser bem entendido (POPPER, 1978; PAVIANI, 1990).

Nesta perspectiva de ciência, o processo de investigação ou a pesquisa se desenvolvem mediante a dialética entre crítica e criação. Ou seja, a pesquisa é capaz de criar e fazer a crítica a esta mesma criação, superando-a e criando de novo, e assim sucessivamente. A crítica está em permanente tensão com a criação. Esta não existe sem a crítica, pois se constituiria num fim em si mesma, estagnando o processo de desenvolvimento da ciência. A crítica e a criação são a dialética intrínseca ao homem quando ele produz e quando se relaciona com a realidade natural e social. Neste sentido, há de se compreender que a crítica se estabelece no âmbito do questionamento do ser criado (objeto, fenômeno, situação) a fim de aperfeiçoá-lo ou superá-lo, como também no âmbito dos fins a que se destina tal criação.

Nesta perspectiva, cabe a proposta de Demo que compreende a pesquisa como princípio científico (horizonte da qualidade formal) e princípio educativo (horizonte da qualidade política).

Como princípio científico, a pesquisa estabelece uma íntima ligação com o ensino, visto que a relação ensino-aprendizagem transfere-se do polo da transmissão do

conhecimento para o polo do processo da produção do conhecimento. Na sua intimidade com o ensino, a pesquisa renova a concepção do mero ensinar e do mero aprender, visto que ensinar se traduz como "aprender a aprender" (DEMO, 1990b). Do ponto de vista desta transferência de um polo para outro orientando a relação ensino-aprendizagem, emerge o caráter pedagógico da questão. Ou melhor, de acordo com Paviani "entre a ciência e a pedagogia, o ensinar e o produzir científico, a distância não é tão grande e nem a distinção tão nítida" (PAVIANI, 1990, p. 102). O autor quer dizer que o próprio modo de produzir ciência ou o processo científico em si já se apresentam como um processo pedagógico. Por outro lado, não se trata de reduzir a aprendizagem à questão do aprender fazendo, mas sim de reconhecer na figura de quem ensina uma pedagogia que, fundamentada no processo científico, consiste em facilitar e criar condições para a aprendizagem (PAVIANI, 1990).

Assim sendo, tanto a postura de Demo frente à pesquisa, quanto a de Paviani diante da pedagogia na sua relação com a ciência, sintonizam e identificam-se com o projeto vencido referido por Niuvenius.

Porém, o modelo vencedor encarnou toda a proposta política concentrada no governo pós 64, uma vez que centrou sua preocupação na expansão e desenvolvimento da educação, a fim de responder à necessidade do mercado de trabalho. Por esta via, o governo justificou sua política educacional voltada às realidades regionais. Entretanto, deixou perecer a qualidade do ensino superior quando priorizou sua expansão através do aumento do número de vagas e da criação de novos cursos e universidades. Mesmo sua intenção em manter a qualidade através

do incentivo à criação dos cursos de mestrado e doutorado, bem como o incentivo à qualificação do corpo docente, não foram suficientes para atender à demanda dos cursos. O resultado foi a expansão do ensino superior a custo da contratação de professores apenas com a graduação. Como consequência, não se podia esperar outra coisa a não ser a ênfase no ensino, na transmissão do conhecimento e a consequente dissociação entre ensino e pesquisa.

Da década de 60 a meados de 70, o país multiplicou por dez o número de alunos universitários. Isto é, em 1960 havia 93.200 estudantes distribuídos em 260 instituições de ensino superior, e em 1975 haviam 951.300 alunos em 848 escolas superiores. Também entre 60 e 80 verifica-se uma reversão no quadro de distribuição destes estudantes em escolas públicas e particulares. Na década de 60, 62,1% dos alunos estavam matriculados em 247 escolas públicas contra 37,9% de alunos matriculados em escolas particulares. Na década de 80 o quadro reverte a situação para 62,3% dos alunos frequentando 641 instituições particulares e 38,2% em estabelecimentos públicos (BRAGA, 1989). Esta expansão quantitativa se concentrou principalmente na década de 70, conhecida como a do milagre brasileiro.

Este crescimento teve como consequência o afastamento do modelo para o qual a reforma universitária acreditou que o ensino superior deveria convergir (SAMPAIO, 1991). Ou seja, num país com tantas diferenças geográficas, sócio-culturais, políticas e econômicas esta expansão obedeceu muito mais aos critérios impostos por tais diferenças do que as orientações

estabelecidas pela legislação, em termos da inspiração de uma política.

Na verdade, esta expansão contribuiu para fortalecer os dois paradigmas de universidade o da formação profissional, onde evidentemente destaca-se o ensino e o da produção do conhecimento que enfatiza a pesquisa. Esta situação torna óbvia a emergência de uma política para o ensino superior que, reconhecendo as desigualdades citadas, deve partir delas para estabelecer uma política que pelo menos possa minimizá-las.

No entanto, esta situação não se faz presente na realidade das instituições públicas, a qual é muito distinta das particulares. E, mesmo dentro das públicas, é notória a diferença, por exemplo, entre instituições paulistas e federais das regiões norte e nordeste.

No que concerne aos estudantes de ensino superior, as instituições públicas garantem o contingente de alunos melhor preparados vindos do segundo grau. Enquanto que as instituições privadas, assim como as públicas menores - estaduais e municipais - , ficam com o contingente de alunos que cuidam do seu sustento e necessitam, muitas vezes, estudar à noite.

Diante desta realidade tão desigual que atinge tanto as universidades quanto os seus estudantes, é notória a necessidade de rever a política educacional como um todo. Entretanto, a política do ensino superior no que tange ao fortalecimento das relações entre ensino e pesquisa não pode ser deixada de lado. Ela é hoje uma necessidade da sociedade moderna. E fatores como o acelerado desenvolvimento científico e tecnológico, das sociedades desenvolvidas, concorrem para

justificar o estabelecimento deste desenvolvimento nas sociedades menos desenvolvidas.

Não há como voltar atrás e arranjar a situação diante desta expansão, aceitando a tese de que a universidade deve limitar-se à formação profissional. O desenvolvimento da ciência e da tecnologia, no âmbito internacional, já é em si um fator que justifica, uma vez mais, uma política de ensino superior que articule o ensino e a pesquisa no âmbito da universidade.

Reafirmando a tese de Niuvenius, os pareceres no Conselho Federal de Educação (CFE), sobre a investigação científica nos cursos normais dos institutos de ensino, confirmam a intenção de grupos de intelectuais interessados em estabelecer a pesquisa na universidade como base para o ensino superior.

Em 1962, o parecer do professor Maurício R. e Silva, no CFE, retrata a necessidade do ensino superior voltar-se para a pesquisa. Porém, de acordo com o relator, é necessário que a investigação científica perpassa o sistema educacional como um todo, de modo que a pesquisa se estabeleça como a base sobre a qual se deve assentar o ensino. Do contrário, na ausência da pesquisa o ensino se contextualiza num ambiente de estagnação e rotina.

Portanto, desde a graduação os alunos devem familiarizar-se com a investigação científica, sendo que, para isso, as faculdades deveriam contar com professores pesquisadores em tempo integral. O relator acreditava que no futuro esta seria a realidade do ensino superior, isto é, a pesquisa permeando a vida acadêmica desde a graduação até a

pós-graduação. Este parecer no CFE, sem dúvida, retrata a mesma intenção proposta no modelo vencido de Niuvenius, pois sua proposta, inovadora para aquela época, clamava por uma reforma no ensino superior tendo como base a ênfase na pesquisa.

Contudo, a legislação em vigor a partir de 68, apesar de ter alguns avanços em relação à legislação anterior, não permitiu a execução de uma política de ensino superior que garantisse a idéia da pesquisa como base para o terceiro grau. Apesar do artigo 66³ da LDB expressar claramente a idéia da pesquisa, este foi revogado por Decreto Lei de 69 em disposição ao AI 5. Portanto, alguns avanços garantidos na legislação anterior a 68 não vigoraram em função do regime político instituído no país. A partir de então, os inúmeros Decretos Leis instituídos marcaram contraditoriamente as possibilidades de um avanço em termos da garantia da qualidade do ensino através da pesquisa.

Assim, a política do ensino superior passa a garantir quantidade e não qualidade, apesar dos esforços governamentais em termos de incentivo à qualificação docente.

2.4.1 Docente ou Pesquisador?

A discussão em torno do perfil do professor universitário ou a tentativa de responder quem é o professor universitário, quais as características que nele encontradas o capacitam à docência, é uma tarefa um tanto difícil no sentido de que remete à discussão sobre modelos de universidade. Tendo em vista tais modelos de instituições em termos de suas

³Art. 66-LDB. O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário. Artigo revogado pelo Decreto-Lei 464 de 11.02.69 em disposição ao AI 5.

em vista tais modelos de instituições em termos de suas funções, relações com a sociedade e Estado, objetivos, etc. tem-se o perfil do professor. Porém, esta adequação entre modelo de universidade e perfil do professor não acontece exatamente onde, em função do modelo de universidade, chega-se ao perfil de professor. Este encontro, na verdade, trata-se num primeiro momento mais de um desencontro, visto que o modelo de universidade e o professor "ideal" são construídos numa realidade histórica, sendo, portanto, produto das relações sociais estabelecidas entre os homens através, principalmente, do trabalho. É um desencontro porque há ocasiões em que o modelo está à frente, no sentido de ter uma proposta de universidade emancipada e o quadro de docentes em sua maioria não corresponder a esse modelo, seja no que se refere às suas condições formais e/ou políticas. Outras vezes, o quadro de professores é suficientemente intelectualizado e conscientemente politizado e o modelo em vigor de universidade é significativamente conservador.

Neste quadro contraditório, a figura do professor não aparece muito clara, sendo este fato bastante significativo no que tange às universidades brasileiras. Isto pode ser justificado pela diversidade de tipos acadêmicos que compõe o quadro docente das IES.⁴

A universidade brasileira apresenta diferentes realidades no que se refere à sua produção, organização, estrutura, recursos, etc.; portanto, estas facetas distintas da realidade universitária permitem demarcar as instituições de

⁴Ver A profissão acadêmica no Brasil. Simon Schwartzman e Elizabete Balbachevsky, 1992. São Paulo-USP, NUPES.

ensino superior em: federais, estaduais e municipais, particulares e paulistas (SHWARTZMAN, 1993).

Frente a esta consideração, Shwartzman caracteriza quatro tipos de professores ou melhor, tipos acadêmicos. O tradicional que, segundo o autor está em declínio, é aquele profissional liberal geralmente bem sucedido em sua profissão, e que dedica maior tempo a ela do que ao ensino. Não desenvolve pesquisa de forma sistemática e também não tem doutorado. O segundo tipo se dedica à carreira acadêmica. Geralmente é jovem, fala mais de um idioma, estudou no exterior, tem doutorado, desenvolve pesquisa, publica com regularidade, tem consciência dos problemas sociais, apesar de não ser militante radical das questões políticas. O terceiro tipo é um proletário, obrigado a multiplicar suas aulas para garantir um melhor salário no final do mês. Está na fronteira da expansão universitária. É pouco valorizado e motivado. Finalmente, o quarto tipo é aquele que consegue estabilidade numa instituição pública. É engajado no grupo mas não possui as qualidades do "ideal acadêmico" (o segundo tipo). Geralmente pertence a área de humanas e educação (SHWARTZMAN, 1993).

Esta caracterização é importante no sentido de apresentar-se como subsídio à discussão sobre o professor universitário e o pesquisador. Ao nível da literatura, assim como na observação da prática, encontram-se aqueles que defendem a idéia de que o professor universitário necessariamente deve ser um pesquisador.

Demo alerta que existe um equívoco no uso do termo professor, pois lembra que em outras culturas, como por exemplo, a americana, o termo professor se refere ao professor

universitário que é também pesquisador. Para outros segmentos do ensino utiliza-se o termo instrutor (teacher); o mesmo acontece na Alemanha. Portanto, aquele que só transmite o conhecimento pode ser designado como instrutor, docente, etc. (DEMO, 1991).

Evidentemente atrás dessa discussão sobre o termo está outra muito mais profunda sobre a questão universitária.

Outra postura é daqueles que defendem na universidade a figura do professor como aquele com grande habilidade para transmitir o conhecimento acumulado e que consideram o pesquisador como aquele que tem talento e gosto pela pesquisa, postura na qual está presente uma específica visão de universidade. Ainda nesta postura admitem a possibilidade do professor ter a habilidade para ensinar e o talento para a pesquisa; neste caso, esta figura é rara e de grande valor.

Assim, estes diferentes perfis trazem uma determinada visão de universidade, sociedade e das relações que entre elas se estabelecem. Para entender este quadro é necessário entender as contradições presentes na universidade e no contexto histórico no qual ela é gerada e vem se desenvolvendo.

Entretanto, diante do exposto acima não se justifica o fato do indivíduo não tomar uma posição frente a uma ou outra postura.

Numa busca à legislação atual, bem como nos pareceres que antecederam a reforma de 68, pode-se perceber a discussão sobre a questão da necessidade do professor universitário ser ou não pesquisador.

A preocupação em qualificar o professor de ensino superior para melhor desempenho de suas atividades, pode ser

percebida com maior ênfase a partir da década de 70; isto é, na conjugação do II Plano Nacional de Desenvolvimento - PND, com o Plano Setorial de Educação e Cultura - PSEC, e o Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - PBDCT. O Conselho Nacional de Pós-Graduação elaborou o I Plano Nacional de Pós-Graduação, o qual teve como diretrizes principais a institucionalização dos sistemas de pós-graduação, a elevação dos padrões de desempenho e a expansão do sistema de acordo com as necessidades do país. A pós-graduação se fazia uma exigência em virtude da necessidade de preparar profissionais altamente qualificados para o mercado de trabalho em vias de expansão, assim como, para preparar pesquisadores e qualificar docentes para o ensino superior. Apesar do plano citar a importância da integração entre a graduação e a pós-graduação, nota-se que a ênfase no processo de institucionalização e expansão da pós-graduação era uma prioridade muito maior. O Plano, quando faz referências aos usuários diretos da pós-graduação, os situa em três níveis: profissionais altamente qualificados para atender o mercado de trabalho, pesquisadores para atender a demanda do desenvolvimento técnico-científico e professores para atender a própria demanda interna referente ao crescimento dos cursos de pós-graduação. O Plano não faz referência radical no que concerne ao critério de ser pesquisador para exercer a função da docência.

O II PNPG que se harmoniza com orientações do III PND e do III PBDCT é mais explícito quando se refere à qualificação de professores para o ensino superior. De início, o Plano critica o binômio ensino/pesquisa, como pode ser percebido pela análise do professor Edmundo C. Coelho, o qual destaca que o

Plano reconhece a existência de dois paradigmas orientando as IES. O primeiro corresponde àquelas instituições que têm a função específica de formar profissionais para o mercado de trabalho. O segundo corresponde às IES que, além desta função, também se destacam pela produção do conhecimento. Reconhecendo tais paradigmas como viáveis para a situação do ensino superior, o Plano acaba por dissociar o binômio ensino/pesquisa diante da interpretação que faz desta segunda atividade. Ou seja, reconhece a pesquisa como atividade que deve ter um produto original e deve ser realizada por sujeitos altamente preparados para desenvolvê-la. Neste sentido, o Plano traz a pós-graduação *stricto sensu* como responsável pela preparação destes pesquisadores e abre como alternativa aos docentes a pós-graduação *lato sensu*, como alternativa para os docentes se reciclarem para o ensino ficando informados sobre o que acontece na fronteira do conhecimento.

Voltando à análise do professor Niuvenius sobre a discussão que antecedeu o projeto final da reforma universitária, quando o autor se refere ao projeto vencido, pode-se perceber, neste, a intenção clara de grupos de intelectuais em estabelecer um modelo de universidade comprometido com a relação ensino/pesquisa num enfoque crítico. Também Edmundo C. Coelho (1986) apresenta os pareceres 43 A/62, de Valnir Chagas, e 43-C/62, de Newton Sucupira, no CFE, como exemplos de fontes de inspiração da reforma no que diz respeito à relação ensino/pesquisa. Tais pareceres refletem o interesse em vincular ensino/pesquisa nas atividades dos docentes, assim como para garantir esta relação tanto para a pós-graduação como para a graduação.

Apesar de Coelho não referir-se ao parecer 43-B/62, de Maurício Rocha e Silva, no CFE, (CARVALHO, 1975) é interessante destacar que este parecer é praticamente revolucionário em relação aos outros, pois o relator enfatiza a pesquisa como a base para o ensino na universidade.

O III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989) reafirma a preocupação do governo em estabelecer uma política para formar cientistas em quantidade, porém, buscando garantir para esta formação também a qualidade. Observa-se que este Plano faz uma extensa avaliação dos dois primeiros, com o fim de, a partir daí, explicitar seus objetivos. Estes, de um modo geral, buscam melhorar as condições da pós-graduação no país, assim como direcioná-la para os problemas emergentes da realidade brasileira. O Plano faz constantemente referências à universidade no sentido de que esta instituição é o ambiente privilegiado para produção do conhecimento através da pesquisa e da pós-graduação. Além disso, o Plano destaca o fato de que muitas universidades promovem uma dissociação entre graduação e pós-graduação, ou seja, entre ensino e pesquisa. Isto acarreta um empobrecimento da graduação, uma vez que a pesquisa é enfatizada apenas na pós-graduação. É necessário que a universidade aproveite o potencial desta última a fim de articular as atividades de pesquisa com o ensino também na graduação. Desse modo a pesquisa faz a mediação entre os dois níveis de ensino superior.

Apesar do Plano chamar a atenção para este aspecto da relação entre ensino e pesquisa, ele não deixa explícita a idéia do professor universitário ser necessariamente um pesquisador. Entretanto, as estratégias e objetivos que o Plano

propõe, estão voltados para a necessidade da universidade rever a questão da valorização do docente que desenvolve pesquisa.

Nota-se que o III Plano⁵ avança em relação aos demais justamente por deixar clara e reafirmar a importância da integração entre graduação e pós-graduação e entre ensino e pesquisa.

⁵No momento em que se fez consulta ao MEC este foi o último plano elaborado.

3 METODOLOGIA

3.1 JUSTIFICATIVA DA METODOLOGIA

Considerando o exposto, partiu-se para a investigação na UEPG a fim de realizar uma análise de como essa instituição vem conduzindo a relação ensino/pesquisa na formação do profissional de nível superior. Contudo, o referencial exposto anteriormente não foi elaborado somente a partir da revisão da literatura, isto é, ele foi construído através da reflexão crítica entre a literatura consultada e a realidade investigada. Isto se explica pela metodologia que foi adotada para a elaboração deste trabalho, a qual é justificada a seguir.

Buscar respostas para os problemas emergentes da realidade social é uma tarefa para a qual as ciências sociais se valem de teorias e métodos diversos a partir de diferentes concepções de homem e mundo. Portanto, optar por determinada teoria e método supõe que o pesquisador faça uma escolha diante de alternativas coerentes com sua visão de mundo. Este é o primeiro critério que deve ser estabelecido para que o trabalho de investigação não caia em contradição e em descrédito.

Diante do rol de propostas teórico/metodológicas de pesquisa com o qual o investigador se defronta, pode-se dizer que o reconhecimento da dinâmica histórica da realidade social apresenta-se como critério significativo para auxiliar na definição de uma proposta, uma vez que a partir deste reconhecimento são dispensadas as concepções societárias que

desconsideram tal critério. Entende-se também que é esta dinâmica histórica da realidade social que permite ao pesquisador ter certa liberdade para construir um caminho próprio diante do leque de opções com o qual se defronta. Além disso, há ocasiões em que o pesquisador se vê frente a necessidade de recorrer a diferentes concepções teórico-metodológicas para dar conta da investigação. Ou seja, há dimensões da realidade social que se adequam a determinada concepção teórico metodológica, a qual, entretanto, é inadequada a outra dimensão. Contudo, em tais casos, deve-se ter o cuidado de saber colocar a polêmica instalada pelos pensadores a respeito das concepções envolvidas, a fim de evitar a simples junção de teorias e métodos. Assim, pode-se entender que a pesquisa poderá vir a servir como um elemento de contribuição para a discussão mais ampla sobre o envolvimento de concepções distintas no processo de investigação da realidade social.

Sob este prisma, justifica-se que o presente estudo não se enquadrou em um único referencial teórico metodológico, ou seja, no decorrer do processo da pesquisa houve uma aproximação a um e outro recurso metodológico conforme a necessidade constatada pela pesquisadora. Isto se justifica porque a realidade não é de imediato transparente ao pesquisador.

Entende-se que certos fenômenos presentes na realidade social não podem ser medidos ou até mesmo percebidos num primeiro momento de aproximação à realidade; portanto, necessitam de um tratamento que transcenda a aparência a fim de que possam ser colocados em foco pela análise.

A pesquisa qualitativa compreende métodos de análise e explicação da realidade social capazes de colocar em evidência aspectos dela impossíveis de mensuração, porém, importantes para uma análise que busca transcender a aparência dos fenômenos.

Triviños distingue dois enfoques na pesquisa qualitativa que correspondem a concepções distintas de compreensão e análise da realidade:

Os enfoques subjetivistas-compreensivistas, com suporte nas idéias de Schleiermacher, Weber, Dilthey e também Jaspera, Heidegger, Marcel, Husserl e ainda Sartre, que privilegiam os aspectos conscienciais, subjetivos dos atores (percepções, processos de conscientização, de compreensão do contexto cultural, da realidade a-histórica, de relevância dos fenômenos pelos significados que eles têm para o sujeito, para o ator etc.).

Os enfoques crítico-participativos com visão histórico-estrutural - dialética da realidade social que parte da necessidade de conhecer (através de percepções, reflexão e intuição) a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos (Marx, Engels, Gramsci, Adorno, Horkheimer, Marcuse, Fromm, Habermas etc.) (TRIVIÑOS, 1987, p. 117).

Esta pesquisa adota o segundo enfoque apresentado por Triviños.

Entende-se que na pesquisa qualitativa não existe uma receita metodológica pronta, pois as fases não se apresentam de modo estanque, sendo que coleta e análise de dados fazem parte de um mesmo processo. Neste sentido, buscou-se construir uma metodologia apoiada na literatura de autores tais como Habermas, Demo, Triviños, Haguette e outros.

A metodologia, entendida como um caminho a ser construído, supõe que o pesquisador deve orientar-se através de um referencial teórico que também obedeça ao critério de construção. Isto é, o referencial teórico que acompanha e ilumina a metodologia também deve ser compreendido como algo inacabado, flexível, capaz de constantes reformulações sempre que necessário.

Diante disso, o acesso à realidade social deu-se através de vários caminhos, sendo que não foi absolutizada nenhuma técnica ou método para a busca das informações, bem como para a análise. Isto é, no que diz respeito às técnicas e métodos utilizou-se os recursos da entrevista através da discussão crítica; da observação livre (referente as anotações de campo de natureza reflexiva) e do método de análise de conteúdo (especialmente em relação aos documentos analisados). No processo de pesquisa, tais técnicas e métodos, ao mesmo tempo que foram um recurso para coletar informações da realidade em estudo, também constituíram a fase de análise das informações, pois ambas mantêm uma relação de reciprocidade em todo o processo da investigação.

De um modo geral, a pesquisa aproximou-se ao método crítico dialético, visto que as categorias totalidade, contradição e história permearam o processo de análise mais ampla. Além disso, procurou-se explicar o fenômeno em estudo sempre no horizonte do movimento que se dá do particular para o geral e vice-versa. No entender da pesquisadora, este método serviu para a explicação do fenômeno universidade inserido na realidade mais ampla e/ou nas suas ligações com outros fenômenos. Por outro lado, a hermenêutica se ofereceu como um recurso através do qual se abarcou a questão da compreensão no processo da investigação. Quer dizer, determinados momentos na pesquisa exigiam um método que desse conta da análise na dimensão das ações intersubjetivas, por exemplo as entrevistas. Para isso apoiou-se na tese de Habermas, segundo a qual as "ciências sociais não deveriam abrir mão da dimensão hermenêutica da pesquisa" (HABERMAS, 1989, p.37).

Diante do exposto, encontram-se duas questões discutíveis que merecem a devida justificação. A primeira é referente à utilização de dois métodos distintos - o hermenêutico e o crítico dialético - no processo da pesquisa, e a outra diz respeito à concepção de Habermas sobre a hermenêutica, a qual situa-se, principalmente, na polêmica com Gadamer.

Para esclarecer ambas as questões recorreu-se a uma mesma teoria, pois tais assuntos encontram-se intimamente ligados. Trata-se da teoria habermasiana, visto que ela oferece os elementos necessários para a discussão.

A tese já citada de Habermas, sobre a dimensão hermenêutica da pesquisa, de acordo com o autor, gerou controvérsias por parte daqueles que entendem a hermenêutica numa perspectiva da tradição, acreditando que no máximo ela pode constituir-se numa arte e não num método, como é o caso da concepção de Gadamer. Além disso, o autor também encontrou resistência frente aqueles que acreditam que os problemas de interpretação podem ser resolvidos pelas técnicas usuais da pesquisa. Porém, a partir da década de 70, abriram-se perspectivas para o avanço da discussão hermenêutica, uma vez que as abordagens objetivistas apresentaram-se frágeis no cumprimento de suas promessas teóricas e práticas. Quer dizer, a fenomenologia, a teoria do segundo Wittgenstein, a teoria crítica, a hermenêutica filosófica, etc. abriram caminho para abordagens alternativas (HABERMAS, 1989).

A principal distinção entre Gadamer e Habermas situa-se no plano da racionalidade. Para o primeiro a tradição é

fundamental e, sendo assim, a reflexão hermenêutica penetra no seu tempo acentuando assim a identidade e a mediação.

O compreender não deve ser pensado ele mesmo como uma atuação da subjetividade, mas como o penetrar no acontecer da tradição, no qual passado e presente se medeiam constantemente. É isto que deve chegar a afirmar-se na teoria hermenêutica, que é por demais dominada pela idéia de um procedimento, de um método (GADAMER, cit. p/ Stein, 1987, p. 110).

Para Gadamer, a hermenêutica não deve ter a pretensão de um método, pois ela é muito mais uma arte. Habermas critica a pretensão de universalidade da hermenêutica de Gadamer, assim como a sua posição contra o método. Habermas não nega a hermenêutica, pelo contrário, a reconhece como um método necessário. Entretanto, ele aponta os limites deste na apreensão da realidade. Apesar dele reconhecer entre outras coisas, que a hermenêutica põe em cheque a auto-suficiência objetivista das ciências do espírito e que ela é capaz de descrever as estruturas da constituição da comunicação perturbada, mesmo assim ela não pode ter o caráter de universalidade, visto que há áreas que dependem de um método que foge das possibilidades da hermenêutica. Por conseguinte, é o método crítico dialético que, através da reflexão crítica, acentua diferenças e contrastes, portanto, a reflexão crítica faz oposição sobre aquilo que reflete. Habermas, quando evidencia este caráter opositor da reflexão diferente do caráter mediador da reflexão de Gadamer, quer dizer que este desconhece a força da reflexão no interior da própria compreensão. Dito melhor, Gadamer, enfatizando a tradição, também a traduz como autoridade de um saber já interpretado e que foge ao alcance do nosso querer e fazer (STEIN, 1987). "O que está em questão não é o que fazemos nem o que devemos

fazer, mas o que nos sobrevem além de nosso querer e nosso fazer" (GADAMER, cit. p/ Stein, 1987, p. 115).

Para Gadamer a tradição é uma categoria fundamental na interpretação de textos; entretanto, Habermas critica o lugar no qual a tradição é colocada por Gadamer, uma vez que ele a toma como um saber já interpretado racionalmente. Ou seja, o intérprete, ao traduzir um texto para um outro tempo, tem que saber as razões pelas quais o autor e seus contemporâneos colocaram determinadas questões. Contudo, o intérprete tem que adequar sua racionalidade, de certa forma, àquela racionalidade imanente ao autor e seus contemporâneos. Na visão de Habermas, a racionalidade do intérprete tem que ser posta dialogicamente frente a racionalidade do autor em condições de igualdade, o que no fundo não acontece na concepção de Gadamer. Nesta perspectiva, Habermas resgata para a hermenêutica a reflexão crítica, no sentido de permitir interpretar um texto à luz de uma racionalidade que não se esgota num saber autoritário já interpretado. Por conseguinte, para Habermas, compreender exige muito mais que conhecer as razões do outro, pois o sujeito na atitude performativa não está imune de julgar e avaliar pretensões de validade. Estas estão presentes na comunicação entre os sujeitos, mesmo que eles não tomem consciência delas, visto que os sujeitos no processo de comunicação levantam quatro pretensões de validade:

- a) que o enunciado é compreensível;
- b) que o conteúdo proposicional do enunciado é verdadeiro;
- c) que a interação é correta de acordo com um dado contexto normativo em vigor;

d) que o locutor é veraz (HABERMAS, 1990b; SIEBENEICHLER, 1990).

Assim, ao avaliar, o intérprete tem que recorrer a padrões de racionalidade presentes no próprio discurso.

Stein e outros, ao fazerem um balanço entre os autores citados, concluem que ambos trazem uma contribuição significativa para a problemática da racionalidade, pois através da convergência entre filosofia e ciências humanas, a pesquisa ganha um rumo diferente daquele sugerido pela metafísica e pelo positivismo. Além disso, reconhecem que tanto Habermas quanto Gadamer não saíram da discussão da mesma forma que entraram. Quer dizer, no debate ambos perceberam pontos de convergência e divergência entre as concepções. Entretanto, as distinções não são fruto de um saber autoritário que se fechou em si mesmo, mas sim de saberes que souberam reconhecer um no outro o esforço para dar conta de um tema - a racionalidade (STEIN, 1987; OLIVEIRA, 1990; AGUIRRE, 1993).

Esta breve incursão no debate entre os pensamentos hermenêutico e crítico dialético teve como finalidade justificar a metodologia desta pesquisa. Entendeu-se que ambas as concepções teórico metodológicas traduzem a questão da racionalidade nas ciências sociais, em oposição à racionalidade presente em concepções que não distinguem suficientemente a problemática da pesquisa nas ciências naturais e sociais. Além disso, no que se refere a distinções entre as concepções hermenêutica e crítico dialética, compreendeu-se que tais diferenças correspondem a distintas dimensões da realidade social, às quais uma se presta mais que a outra. Entretanto, visto o debate sobre a hermenêutica entre Habermas e Gadamer, é

necessário deixar claro que a concepção de Habermas sobre hermenêutica, a qual inclui a reflexão crítica, foi a que conduziu este trabalho. Neste sentido, concorda-se com o autor na crítica aos limites da concepção sobre a hermenêutica de Gadamer. Entretanto, ficou claro que Habermas, ao admitir a hermenêutica, a entende na dimensão da racionalidade crítica, o que dá a ela uma tonalidade diferente das demais concepções. Assim sendo, entende-se que Habermas abarca a hermenêutica na extensão do método crítico dialético, oferecendo a este último um alargamento de sua atuação.

Isto posto, fica claro o conceito de Habermas sobre sociedade, que inclui mundo-da-vida e sistema, o que implica uma determinada metodologia nas ciências sociais. Esta inclui, na dimensão do mundo-da-vida, as possibilidades de uma análise hermenêutica; e, no mundo-do-sistema, que interage com o mundo-da-vida, exige um recurso que permita uma análise mais abrangente, o qual é dado pelo método crítico dialético.

3.2 DESCRIÇÃO DO PROCESSO METODOLÓGICO PROPRIAMENTE DITO

Tendo em vista a justificativa acima, a sistemática operacional descrita a seguir foi realizada sem uma ordem rígida, ou seja, obedeceu o critério de se reportar a esta ou àquela atividade conforme o estágio reflexivo exigido no decorrer da investigação.

- a) análise do Estatuto e do Regimento Interno da UEPG, à luz da legislação que os originou, bem como análise de sua aplicabilidade na realidade em estudo;
- b) discussão com lideranças (ex-reitores, chefes de divisões ou setores, líderes de grupos, etc.) para o

que foram utilizadas as mesmas questões propostas aos docentes;

- c) identificação de dados relevantes para a pesquisa através da prática da pesquisadora como docente na instituição;
- e) estudo e reflexão através de material bibliográfico referente à educação brasileira e ao ensino superior;
- f) análise de documentos referentes à legislação do ensino superior brasileiro (Leis e Decretos-Leis, Planos Educacionais, etc.);
- g) entrevistas com docentes (roteiro para discussão, ver em anexo);
- h) discussão com grupos de alunos dos terceiros anos de alguns cursos (foram utilizadas as mesmas questões propostas aos professores).

Tendo em vista que a UEPG conta com 22 cursos distribuídos em cinco setores (Setor de Ciências Exatas e Naturais, Setor de Ciências Agrárias e de Tecnologia, Setor de Ciências Biológicas e da Saúde, Setor de Ciências Sociais Aplicadas e Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes), foram selecionados como amostra dois cursos de cada setor obedecendo como critério a presença e/ou a ausência da pesquisa. Assim sendo, os cursos escolhidos foram:

| SETORES DE CONHECIMENTOS | CURSOS QUE TEM MAIOR Nº DE PESQUISAS | CURSOS QUE TEM MENOR Nº. DE PESQUISAS |
|--------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------|
| Exatas e Naturais | Geografia | Matemática |
| Agrárias e Tecnológicas | Agronomia | Engenharia Civil |
| Biológicas e Saúde | Odontologia | Educação Física |
| Humanas, Letras e Artes | Pedagogia | Letras |
| Sociais Aplicadas | Serviço Social | Ciências Contábeis |

Em seguida, procurou-se definir dois sujeitos em relação a cada curso, obedecendo os seguintes critérios:

- tempo na instituição, ou seja, docentes com pelo menos cinco anos na instituição;
- participação em atividades de extensão e/ou pesquisa.

Em relação a estes critérios, o grupo de informantes foi dividido de acordo com cada área, em sujeitos que realizam pesquisa e aqueles que nunca desenvolveram projetos de pesquisa.

No que diz respeito às técnicas utilizadas para a aproximação à realidade em estudo, considera-se que "entrevistas são meios "neutros" que adquirem vida definida quando o pesquisador os ilumina com determinada teoria" (TRIVIÑOS, 1987, p. 137). De acordo com Triviños, a entrevista tanto pode atender a uma pesquisa de enfoque quantitativo como qualitativo, isto é, o quadro teórico adotado pelo pesquisador é que vai atribuir a determinada técnica (no caso, a entrevista) o caráter referente a uma metodologia qualitativa ou quantitativa. O fato da entrevista na pesquisa qualitativa valorizar alguns aspectos e a pesquisa quantitativa outros aspectos, isto não exige a primeira de obedecer a uma coerência lógica na escolha dos sujeitos informantes, bem como, obedecer a critérios metodológicos que garantam uma maior aproximação à realidade.

Assim, pode-se dizer que, enquanto a entrevista na pesquisa quantitativa enfatiza o número de sujeitos e/ou a escolha aleatória dos informantes, a pesquisa qualitativa enfatiza os critérios para escolha dos informantes, bem como

tem a alternativa de poder trabalhar com menor número de sujeitos.

Nesta perspectiva, a pesquisa buscou centrar sua atenção nos critérios adotados para a escolha dos sujeitos a serem trabalhados. Ao invés de se optar por entrevistas na qual se procurou colher um máximo de informações junto a um maior número de sujeitos, a pesquisadora optou pela discussão crítica junto a um menor número de sujeitos.

Em relação às entrevistas, considera-se a hermenêutica na concepção habermasiana, como uma abordagem metodológica importante para interpretação dos dados coletados através desta técnica (entrevista). Neste sentido, entende-se que o pesquisador deve tomar a atitude performativa de um intérprete.

Habermas define como atitude performativa aquela na qual o sujeito participa do ato comunicativo. Por exemplo, a atitude do intérprete é diferente da atitude do observador, visto que este simplesmente se limita a dizer como as coisas se passam. A atitude performativa supõe a participação, pois o intérprete deve tomar conhecimento das razões pelas quais os sujeitos colocam seus argumentos a favor ou contra determinada questão. Assim, o pesquisador, numa entrevista, deve estar atento às atitudes do entrevistado, uma vez que suas reações, seus procedimentos no agir e no falar, sua expressão corporal, etc. são elementos que sempre dizem algo. Habermas entende como hermenêutica "toda expressão dotada de sentido", seja um ato de fala, uma instituição, um objeto, etc. (HABERMAS, 1989, p. 39).

Portanto, a participação, no contexto discursivo, com o entrevistado, possibilita ao pesquisador captar as mensagens

que fogem das técnicas usuais na pesquisa tradicional propriamente dita.

Contudo, deste pesquisador lhe é exigida a objetividade, a fim de que possa captar e interpretar os elementos da realidade social. Acontece, porém, que as dificuldades são evidentes, pois a atitude performativa leva o indivíduo à participação no contexto discursivo, mas, no entender de Habermas, tal atitude deve sempre estar subordinada a uma atitude objetivante.

Por conseguinte, se compreensão exige participação, há de se entender que esta atitude deve ser mediada pela constante crítica do sujeito que interpreta um texto ou do pesquisador na investigação da realidade social. Portanto, é necessário estabelecer a crítica em todo o contexto do processo investigatório. Crítica essa tanto ao nível objetivo, enquanto o pesquisador questiona o informante a fim de garantir o levantamento de um maior número possível de informações, como ao nível subjetivo, isto é, enquanto auto crítica do pesquisador a fim de garantir uma aproximação à verdade. Tal atitude do pesquisador (de exame, objetivo e subjetivo) permite estabelecer um processo de comunicação crítica entre entrevistador e entrevistado. Para Habermas

[...] toda ciência que admite as objetivações de significado como parte de seu domínio de objetos tem que se ocupar das consequências metodológicas do papel de participante assumido pelo intérprete, que não "dá" significado às coisas observadas, mas que tem, sim, que explicitar o significado "dado" de objetivações que só podem ser compreendidas a partir de processos de comunicação (HABERMAS, 1989, p. 44).

O autor quer explicar que é no contexto da comunicação que as dificuldades de interpretação podem ser enfrentadas pelo intérprete. No caso da investigação científica, considera-se que é através da comunicação, ou melhor da discussão crítica,

que o pesquisador pode enfrentar as dificuldades de interpretação das questões propostas ao entrevistado. Pois, é na medida em que a discussão crítica se desenvolve, que o pesquisador vai explicitando o entendimento das atitudes (de fala ou de ação) do informante. Além disso, o pesquisador deve, através da crítica, mediar esta interpretação a fim de se manter no caminho da maior objetividade possível.

Diante dessas considerações, as questões foram colocadas, aos sujeitos pesquisados, para serem discutidas e, tanto os informantes quanto a pesquisadora, argumentaram e contra argumentaram em relação a elas. Do ponto de vista da pesquisadora, esta atitude permitiu perceber até que ponto os sujeitos têm domínio do assunto para sustentarem suas posições. Acredita-se que se a entrevista se limitasse apenas a apuração de dados fornecidos pelos informantes, estes deveriam ser aceitos como verdadeiros. Ou melhor, deveriam ser aceitos como a visão real dos informantes sobre determinado assunto. No entanto, surgiu a questão: como ter certeza da veracidade das informações, uma vez que os sujeitos nem sempre explicitam seu verdadeiro pensamento a respeito de um fato ou fenômeno? Haguette chama a atenção para alguns aspectos que podem interferir na qualidade das informações por parte dos sujeitos, entre outros situam-se: situações onde o informante acredita que suas informações podem trazer mudanças práticas, situações onde ocorre quebra da espontaneidade a fim de agradar o pesquisador, pouco conhecimento sobre o assunto, etc. (HAGUETTE, 1990).

Na tentativa de minimizar a interferência destas situações, entendeu-se que a discussão crítica com os sujeitos

permitiria uma aproximação mais objetiva à realidade. Neste sentido, entende-se que a busca da objetividade na realidade social não se faz pelo distanciamento do sujeito pesquisador à realidade em questão, visto que na interpretação dos dados efetivamente há a influência do pesquisador, exceto na atitude positivista dos pesquisadores que procuram nomologicamente analisar os fatos acreditando fielmente na atitude neutra do cientista social. Além disso, entende-se que as respostas dos sujeitos informantes, em relação às questões propostas, estão inseridas num contexto discursivo ideológico, sendo necessário enfrentar esta situação a fim de conseguir uma maior aproximação à verdade presente no discurso destes sujeitos.

Não se trata de combater a ideologia, pois a realidade social é inevitavelmente ideológica (DEMO, 1988). Enfrentar o contexto discursivo ideológico pressupõe participação de ambas as partes, do pesquisador e do informante; e isto só é possível num ambiente onde o critério predominante seja a possibilidade de discussão. De acordo com Demo, a ideologia é possível de controle, pois, de resto, ou se a ignora ou se submete passivamente a ela. Quer dizer que o modo de controlá-la é através da discussão onde as partes "se criticam, se autocriticam e se contracriticam" (DEMO, 1987, p. 46).

3.3 ANÁLISE DOS DADOS PROPRIAMENTE DITA

No que se refere ao registro das informações obtidas estas foram cuidadosamente anotadas durante e ao término de cada entrevista. Na seqüência, as respostas de cada entrevistado foram relacionadas de acordo com cada questão. Passou-se então a análise propriamente dita, onde foi possível

extrair as categorias de acordo com as respostas das questões. Assim, observou-se que as discussões giraram principalmente em torno de três problemáticas: funções da universidade, relação ensino/pesquisa e produção do conhecimento. Diante da significação que tais questões apresentaram no decorrer das entrevistas, elas foram eleitas como as categorias pelas quais procurou-se conduzir e discorrer a análise através dos discursos dos entrevistados, de acordo com as questões orientadoras.

Na seqüência chegou-se a categorias mais gerais, através da análise resultante da síntese das respostas oriundas das questões. Ou seja, a investigação permitiu levantar como categorias gerais duas posturas frente à problemática da universidade, isto é, uma que tende para o conservadorismo e outra que tende para a mudança. Tais posturas foram relacionadas a dois paradigmas que norteiam a universidade - o paradigma da formação profissional e o da produção do conhecimento.

É necessário esclarecer ainda que, evidentemente, na interpretação, as informações oriundas das entrevistas foram cruzadas com as informações originadas das demais técnicas que constituíram a sistemática operacional. Ou seja, entende-se que a hermenêutica contribuiu no sentido de interpretar o discurso dos sujeitos, porém, paralelamente, o método crítico dialético permitiu a análise da realidade em questão de uma forma mais ampla.

Assim sendo, segue-se a análise das categorias na respectiva ordem em que foram referidas acima

4 CATEGORIAS

4.1 FUNÇÕES DA UNIVERSIDADE: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

A discussão com os docentes na UEPG permitiu constatar que aproximadamente a metade dos professores entrevistados critica o discurso da universidade brasileira no que diz respeito ao "tripé" ensino/pesquisa/extensão. As críticas dirigem-se principalmente à dissociação destas atividades na universidade. Os professores reconhecem que a ênfase nas universidades brasileiras, de um modo geral, e principalmente na UEPG, está no ensino. Em relação à UEPG, a maioria dos docentes afirmou que *"a pesquisa é atividade de uma minoria tal qual a extensão"*. A crítica à dissociação destas atividades não se limita ao reconhecimento somente da ausência dos professores na pesquisa e extensão. Alguns professores analisam esta situação no contexto da política educacional para o ensino superior a partir da reforma de 68. Neste sentido, acreditam e afirmam que *"a universidade se apossou do discurso, mas não conseguiu colocá-lo em prática"*. Ainda na visão destes professores, os fatores que permitiram tal acontecimento podem ser relacionados a disponibilidade de carga horária, a qualificação dos professores para a pesquisa, a estrutura em termos de equipamentos e laboratórios, a vocação do professor para o desenvolvimento das atividades, a política interna dos departamentos, etc. Tais fatores são pertinentes à realidade da UEPG.

Além destes fatores inerentes à estrutura da instituição e às condições individuais de cada professor, observou-se que os docentes, quando solicitados a refletir sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, sentem dificuldades em conceituá-los à luz da inserção de algumas variáveis. Ou seja, os docentes conceituam com facilidade o ensino e a pesquisa, mas, no momento em que lhes é solicitado para conceituar a extensão, dizem, por exemplo, que ela "*é o confuso na universidade*". Esta dificuldade em conceituar a extensão foi observada tanto através de expressões diretas como a citada, como também pela observação de que alguns docentes tentaram se esquivar de darem um conceito sobre ela. Outros se limitaram a reproduzir o discurso institucional, isto é, aquele que se refere a necessidade da universidade abrir as portas à comunidade e estender o conhecimento àquela faixa populacional que não tem acesso a ele. Os mais engajados nas atividades extensionistas reproduziram o conceito formulado no Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão em 1987:

A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. A extensão é uma via de mão dupla, com o trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados - acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (Brasília, 1987).

Entretanto, no momento em que se coloca em discussão algumas variáveis, tal como a diferença entre estágio e extensão, ou a distinção entre extensão e prática, nota-se que os professores problematizam a questão extensionista e

conseqüentemente o próprio discurso referente à indissociabilidade das atividades de ensino/pesquisa/extensão. Tal fato pode ser percebido na fala de um professor da área de odontologia que, após refletir sobre a extensão, afirmou que *"a extensão é a disciplina que, ao invés de acontecer no dispensário, é desenvolvida em outro lugar"*. Na seqüência, o professor esclareceu que este fato (caracterizado como extensão) pode simplesmente ser evidenciado como uma característica da aula prática que acontece fora da universidade. Complementou seu discurso dizendo ainda que *"não existe a reflexão sobre a realidade social especificamente na extensão. Quando acontece esta reflexão, o aluno necessariamente não está em atividade extensionista"*.

Da mesma forma outro docente ligado à mesma área afirmou que *"no que diz respeito à relação ensino-aprendizagem não há diferença entre a aula prática que acontece no dispensário e a atividade de extensão"*. O resultado desta reflexão e discussão permitiu identificar que quando se questiona esta diferença entre estágio e extensão à luz da relação teoria/prática, a qual permeia todo o processo da relação ensino-aprendizagem, as possibilidades de constatar diferenças significativas entre estágio e extensão se anulam. Isto porque, tanto uma como outra, são instâncias nas quais o aluno se vê diante da oportunidade de aplicar o conhecimento teórico numa situação ou atividade da prática. Neste sentido, o que está em discussão é a relação teoria/prática; portanto, a extensão e/ou o estágio poderiam ser substituídos pelo termo prática. De acordo com Pedro Demo, a extensão poderia ser substituída por prática, no sentido de embuti-la na própria pesquisa como produção teórica

e prática. O autor quer dizer que a prática deveria permear o currículo do começo ao fim, de modo que ao final do curso este apareceria como dedicação que une saber e mudar (DEMO, 1991).

Por outro lado, quando a análise da relação entre estágio e extensão se faz à luz dos valores e normas estabelecidos institucionalmente, tal diferença é imediatamente constatada pelos docentes. Neste sentido, por exemplo, no depoimento de um dos professores, pode ser verificado que na impossibilidade do currículo oferecer carga horária para prática em uma das disciplinas, o professor se utiliza da extensão como um recurso que lhe oferece tal possibilidade. Neste sentido, o professor assim se pronunciou - *"o currículo do curso não oferece créditos práticos na minha disciplina, porém, eu acho que ela exige a prática, então eu faço projeto de extensão para cobrir esta falha. Se a disciplina permitisse a prática eu não necessitaria recorrer à extensão"*. Quer dizer que, ao nível institucional, a universidade, a legislação, o currículo, estabelecem normas pelas quais estágio e extensão se desenvolvem. Tais normas evidentemente são estabelecidas em função dos valores atribuídos à posição que as atividades de estágio e extensão ocupam tanto na grade curricular, como também frente à sociedade.

No que concerne a universidade, a extensão é um espaço de prestação de serviços à comunidade e instância para aprendizagem do aluno. Observou-se que, em relação à comunidade, a universidade tem na extensão um recurso político que permite a divulgação de seu trabalho e, em contrapartida, recebe recursos extras para o desenvolvimento de suas atividades. No que se refere ao aluno, o processo de avaliação

das atividades extensionistas é mais ameno em comparação ao estágio. Do ponto de vista da legislação e do currículo, o estágio é a instância onde o aluno formalmente passa pela prática. Assim sendo, no estágio o aluno deve obedecer normas no sentido do cumprimento de carga horária e de determinadas tarefas que lhe são atribuídas em função dos objetivos da disciplina de estágio e do campo onde ele se realiza.

A extensão, do ponto de vista legislativo e curricular, também obedece a determinadas normas. No entanto, na maioria das vezes, não é uma atividade obrigatória e sim extracurricular. Portanto, tais normas obedecem critérios de avaliação menos rígidos, ou seja, mais maleáveis no que se refere principalmente a aquisição de um conceito.

Diante disso, as diferenças constatadas entre estágio e extensão, através dos depoimentos de professores e da observação na prática da UEPG, apoiam-se em critérios pré-estabelecidos institucionalmente. Por outro lado, quando se considera a natureza das atividades (estágio e extensão), ambas convergem para o mesmo ponto, ou seja, a prática. Tal situação foi identificada pela maioria dos professores no decorrer das discussões. Alguns ainda insistiram nas diferenças entre estágio e extensão, onde a presença do professor nas atividades extensionistas surgiu como argumento para constituir a distinção, como pode ser observado no seguinte depoimento - *"na extensão o professor está presente, e isto facilita a discussão em sala de aula, porém, apenas os alunos que participam dos projetos têm condições de participar"*.

Nota-se na fala deste professor que ele praticamente limita a possibilidade de discutir a relação teoria/prática à

instância da extensão e sob a sua presença. Porém, o estágio também não se constitui numa instância para esta discussão?

Outros professores simplesmente se limitaram a insistir que *"há diferenças"*, mas não explicitaram suas razões, mesmo diante da insistência da pesquisadora.

Em função da discussão sobre a extensão, a reflexão em torno do "tripé" foi significativamente acentuada. Mesmo os professores que no início da discussão reproduziram o discurso do tripé direcionaram suas reflexões para uma postura crítica, ou seja, reconheceram que a extensão deve ser amplamente discutida e reavaliada no contexto da UEPG e da política nacional para o ensino superior. Diante disso, a polêmica centrou-se na relação ensino/pesquisa, porém, na seqüência os professores resgataram a discussão referente à questão extensionista, afirmando que *"a extensão é válida quando decorre da produção científica"*.

4.2 A RELAÇÃO ENSINO/PESQUISA NA UNIVERSIDADE

De um modo geral, a maioria dos professores, assim como os alunos, apontam a formação profissional e a produção do conhecimento como funções da universidade. Contudo, reconhecem que a maioria das universidades brasileiras limita-se à formação profissional, sendo que a UEPG se identifica com esta situação, pois tradicionalmente o ensino tem sido a prioridade. Além disso, a função de estender o conhecimento à comunidade também foi apontada por docentes e discentes junto a estas funções, o que representou aproximadamente um terço das respostas.

De acordo com Durham a diversificação das funções da universidade, as quais nem todas guardam uma relação direta com o ensino, é característica da universidade brasileira que foi absorvendo funções de outros setores do poder público ou da sociedade civil incapacitados de mantê-las (DURHAM, 1993). Tal constatação coincidiu com a crítica de alguns docentes à atividade extensionista na UEPG, onde observam que alguns projetos se caracterizam pelo fato de substituírem o serviço de setores de responsabilidade principalmente do poder público, conforme pode ser percebido no depoimento a seguir: *"a extensão é um "tapa buraco" de outros órgãos que não estão cumprindo suas funções devidamente, inclusive do currículo que não oportuniza um acesso à realidade, à prática. Então a extensão, nestas condições em que se encontra a universidade, possibilita um encontro com a realidade, mas também presta serviços a ela na ausência de órgãos que deveriam estar fazendo tais atividades"*.

Apesar de Durham não ter relacionado suas observações diretamente com a função da extensão, sua reflexão permite apurar que o aumento das funções delegadas à universidade tem sido muito mais por uma problemática emergente de necessidades da sociedade do que propriamente uma exigência da relação ensino/aprendizagem.

Por outro lado, como já foi dito, a universidade encontra na extensão um importante recurso político, tanto para divulgar seu trabalho, como também para ampliar sua fonte de recursos para atender suas necessidades de manutenção e expansão em termos de equipamentos, veículos, etc. Diante da escassez de recursos para as atividades de ensino, a

universidade, para se manter, utiliza-se da extensão para adquirir recursos públicos fora da esfera da verba pública destinada ao ensino superior. Ou seja, para a realização dos projetos extensionistas a UEPG firma convênios com instituições como por exemplo a LBA (Legião Brasileira de Assistência), Secretarias de Estado, etc. Na UEPG, pode-se verificar, por exemplo, que equipamentos, tais como máquinas de escrever e veículos, foram adquiridos mediante recursos oriundos de projetos extensionistas.

Além disso, a universidade, frente à sociedade, ganha uma significativa popularidade, como pode ser observado nos seguintes depoimentos dos docentes: *"a extensão é um recurso político para popularizar a universidade"*; *"a extensão é uma forma de popularizar a universidade, visto que ela não realiza satisfatoriamente a sua função primeira que é a pesquisa"*; *"a extensão é uma atividade que dá popularidade à universidade"*.

Logo, entende-se que é neste espaço de popularidade que a instituição corre o risco de gravitar em torno do conservadorismo, visto que esta situação, de certa forma, lhe é cômoda.

Decorrente desta situação, a universidade tende a deixar de lado a função que realmente tem a ver com um ensino de qualidade e com a transformação da sociedade, ou seja a pesquisa. Frente aquela parcela da população que não consegue ver a realidade atrás dos fatos que se desenvolvem à sua vista, a universidade cumpre com eficiência a sua função junto à comunidade através das atividades extensionistas. Porém, na visão dos críticos, isto é, dos sujeitos que analisam criticamente a atuação da universidade na comunidade, cabe à

pesquisa estabelecer a relação entre elas conforme explicita o seguinte depoimento: *"a pesquisa é o fundamento da relação com a realidade, e não a extensão; esta é uma consequência óbvia"*.

A extensão, na UEPG, a partir da década de 70, conquistou um amplo espaço institucional para desenvolver-se como atividade que objetiva a retro-alimentação do ensino e o estabelecimento de uma relação integrada com a comunidade. A institucionalização da pesquisa, em meados de 80, culminou com a criação da Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPESP. Assim, no início da década de 90, a UEPG contava com as três atividades representadas por suas respectivas pró-reitorias. Diante desta situação, a crítica identificada é que, questionado o tripé, surge a questão: como a UEPG desenvolveu atividades de extensão sem ter produção científica para atender a demanda da comunidade? Isto pode ser percebido nas seguintes falas dos docentes: *"a universidade não tinha pesquisa e não poderia ter criado a extensão. A extensão não poderia ser inovadora sem ter a pesquisa como base"; "a universidade estende o conhecimento na medida em que pesquisa e divulga para o respectivo órgão prestador de serviço à comunidade"*.

Tais observações surgiram do questionamento do : "tripé" através do conceito de pesquisa e da análise da extensão. Isto porque, na visão dos docentes que fazem esta crítica, a universidade deve produzir conhecimento e conseqüentemente colocá-los à disposição da sociedade. O oposto disso é a situação que se fez e ainda se faz presente na UEPG, de exercício de sua política extensionista na base da prestação de serviços (muitas vezes com caráter puramente assistencialista) levando à comunidade o saber já instituído e repetitivo.

A via de mão dupla presente no discurso extensionista teve a intenção de trazer os problemas da comunidade para a universidade. Na hipótese de que isto tenha ocorrido na UEPG, ela permaneceu sem retaguarda, pois a pesquisa como instância que possibilitaria a criação de respostas alternativas ainda era incipiente, surgindo institucionalmente mais tarde. Certamente, na busca da integração universidade/sociedade apareceu uma lacuna conseqüente da ausência da pesquisa, fazendo com que a UEPG tenha se limitado a uma atuação repetitiva ou ultrapassada.

Na seqüência, a discussão com os docentes e alunos suspendeu o "trípé" para fundamentar as funções da universidade na relação ensino/pesquisa. Quer dizer, na compreensão de que o ensino e a pesquisa estão em constante relação, onde uma atividade alimenta a outra e vice-versa; tem-se que neste processo a realidade natural e social é apreendida na universidade mediante principalmente a atividade de pesquisa. Ora, a pesquisa exige um conhecimento prévio da realidade a ser estudada, seja esta natural ou social, conseqüentemente é óbvio a necessidade do contato da universidade com a comunidade. Por isso, não é exclusividade da atividade extensionista fazer esta aproximação. Isto é, a universidade conta com outros segmentos nos quais esta aproximação acontece, seja através do estágio, seja através de cursos de pós-graduação, aulas práticas, contato com ex alunos, etc. O resultado imediato e conseqüente da relação ensino/pesquisa é a melhoria da qualidade da formação profissional e a divulgação à comunidade do resultado de suas pesquisas. Isto, na visão de alguns, seria a extensão. Aquilo que não decorre da pesquisa e que habitualmente se

reconhece como extensão, se confunde com estágio ou aula prática. Neste caso, a polêmica gira em torno da relação teoria/prática.

4.3 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA UEPG

A evidência de que a maioria das universidades, incluindo a UEPG, produz pouco conhecimento correspondeu à maioria das respostas dos professores. E, em relação à UEPG, cerca de 13% dos professores confessaram não saberem responder esta questão, fato que traduz de imediato a preocupação destes docentes com a transmissão do conhecimento (ensino) e a alienação dos mesmos no que se refere à produção científica.

O que existe de produção acadêmica foi atribuído a iniciativas individuais dos docentes, em virtude de que, à exceção de um curso (agronomia), os demais disseram que não há política de pesquisa em seus respectivos departamentos ou cursos. Apesar da Universidade contar com uma pró-reitoria para esta finalidade, os professores de um modo geral não encaram a pesquisa como atividade rotineira na instituição. Este desinteresse pela pesquisa é muito mais nítido quando os professores relatam que, na maioria das vezes, o destino das pesquisas tem sido a gaveta. Este fato é pertinente principalmente às áreas humanas e sociais. Nas áreas técnicas ou de saúde, a pesquisa imediatamente tende a ter um fim prático e de divulgação à comunidade interessada. Parece que o pragmatismo que permeia, em geral, os cursos das áreas técnicas e de saúde tende a se manifestar nos resultados dos trabalhos de pesquisa, o que, de certa forma, acaba trazendo um benefício à comunidade. Ao contrário, nas áreas de humanidades e sociais, nas quais o

pragmatismo se constitui apenas numa das alternativas de compreender a realidade social, o resultado das pesquisas apresenta uma forte tendência a permanecer nos arquivos.

Quanto ao curso de agronomia que mostra maior número de produção científica e que de alguma forma apresenta uma política para tal, os professores atribuem este avanço ao corpo docente qualificado que se incorporou ao curso e que motivou os demais para a pós-graduação *stricto sensu*. Na seqüência, tais professores fazem a leitura de que este avanço não acontece nos demais cursos, em virtude de que, quando foram criados absorveram professores do segundo grau. Com certeza esta foi uma variável que limitou o avanço na pesquisa. Sem professores qualificados, não há pesquisa. Sem pesquisa, o ensino tende à estagnação e à repetição.

Tal fato reflete diretamente no aluno que é levado a reproduzir o conhecimento e isto foi reconhecido pela maioria dos professores e alunos. As exceções ficaram por conta daqueles 13% de professores que insistiram em dizer que não sabem avaliar a situação.

Na ausência da pesquisa, o círculo vicioso se estabelece: o professor reproduz o que está nos livros, o aluno reproduz isto na sua atuação profissional e, desta forma, a possibilidade do conhecimento se desenvolver neste ou naquele campo diminui.

É lógico que nem todos têm vocação para a pesquisa, mas é contrário a qualquer tipo de lógica que o profissional, no decorrer da sua formação, não encontre espaço para vivenciar a experiência da pesquisa. Além disso, o exercício da pesquisa amplia as possibilidades da formação de sujeitos críticos e

criativos, por mais que no futuro não se tornem pesquisadores por excelência. Conseqüente deste pensamento, a universidade deve ter ciência de como ela estabelece a relação ensino/pesquisa.

O fato da universidade ter um modelo voltado à produção do conhecimento, não esgota a possibilidade de continuar a colocar no mercado de trabalho profissionais não críticos e criativos. Isto porque, na relação ensino/pesquisa que se institui ao nível da universidade, nem sempre o professor é também pesquisador; também porque os docentes que desenvolvem pesquisas, via de regra, não são obrigados a solicitarem a participação dos alunos. Neste caso, o acadêmico é alienado do processo da produção científica universitária no âmbito da graduação. Surgem assim dois paradigmas permeando o conceito da pesquisa. E é em função do tipo de conceito que se traduz determinada relação com o ensino.

A pesquisa pode ser compreendida como atividade designada a pessoas que possuem um certo talento e gosto pela curiosidade científica e para cuja realização é necessário o domínio de métodos e técnicas. Neste sentido, ela se dirige a uma determinada elite intelectual. Além disso, há aqueles que consideram a pesquisa científica como atividade viável a apenas algumas áreas do conhecimento. Isto é, certos segmentos da ciência não admitem como pesquisa científica aqueles estudos referentes às áreas sociais e humanas (DEMO, 1990b).

Por outro lado, a pesquisa pode ser compreendida como atividade pertinente ao processo de formação educativa. Neste sentido, não se trata de negar a posição acima (pois do contrário se estaria negando situações e condições essenciais

para a construção do conhecimento) mas sim de democratizá-la no processo da relação ensino/aprendizagem, na qual o aluno passe da condição pacífica de aprendiz para a de sujeito do processo (DEMO, 1990b). O conceito de pesquisa pode ser identificado na resposta dos docentes na questão que diz respeito à possibilidade do curso incluir no currículo uma monografia, como trabalho final, para conclusão do curso. A maioria dos professores acreditam que, desde que haja estrutura para isto, a monografia é um recurso para motivar e exercitar o aluno na pesquisa. Alguns professores responderam que o aluno de graduação não tem capacidade para produzir uma monografia, e que isto é assunto para a pós-graduação. Mais grave que isto foi a percentagem de 6% de professores que confessaram não saber ao certo o que seja uma monografia. Assim, observa-se a presença de duas posições antagônicas sobre a relação ensino/pesquisa permeando a universidade, sem falar naqueles que nem chegam a se posicionar em virtude da falta de competência para discutir a questão.

A reação dos alunos diante da hipótese da exigência da monografia, ao mesmo tempo que os levou a reconhecerem sua importância a fim de se prepararem para o enfrentamento das situações impostas pela realidade profissional, levou-os também a reconhecerem as limitações dos recursos que a universidade dispõe para isto. Ou seja, compreenderam a necessidade de um corpo de professores qualificados para as orientações e que tenham certa afinidade com a pesquisa. No momento em que a reflexão voltou-se para a questão do preparo dos professores, a maioria das turmas levantou o problema da falta de canais para os alunos poderem dirigir suas críticas a determinadas

situações ou atitudes de professores. Quer dizer, os alunos, quando sentem dificuldades na compreensão de algum assunto e interrogam o professor, ou quando fazem esta interrogação no sentido de aprofundar seus conhecimentos, sentem, por parte de alguns professores, atitudes que vão desde uma simples implicância até ameaças de reprovação. Fatos como este, de acordo com depoimentos dos acadêmicos, os inibem de reagir ou tomar posições em outras situações que envolvem o enfrentamento com professores.

Observa-se, na universidade, como a relação saber/poder se torna sinônimo de conservadorismo. Tal situação é instituída a partir do saber detido pelo professor ao qual imediatamente lhe é atribuído um determinado poder. Acontece, porém, que esta relação firmada entre saber e poder se reproduz de duas formas. Uma, onde o professor detém o saber em função da competência com a qual realiza suas funções; outra, quando se presume o saber do professor pela posição que ocupa (embora, na verdade, seu conhecimento seja, muitas vezes, significativamente limitado). Assim, quando o professor se vê em situação na qual este saber instituído é ameaçado de ser testado nele, o professor se apropria do poder - que este pseudo saber lhe outorga - para intimidar o aluno e assim proteger-se de situações que possam colocá-lo em posição de avaliação. Se esta situação é constrangedora quando envolve um professor, ela é mais agravante quando se verifica no coletivo, ou melhor, quando se refere a um grupo de professores que habitualmente apresentam esta atitude.

4.4 CONSERVADORISMO OU MUDANÇA?

A pesquisa constatou dois grupos antagônicos que compõem o cenário da correlação de forças na UEPG. De um lado, estão os que aceitam a universidade no seu ritmo de desenvolvimento, o qual, apesar de lento, dá seus avanços. Por outro, há os que afirmam que *"a universidade deve mudar e adotar uma política de ação mais agressiva, tendo como base o desenvolvimento da pesquisa"*.

A presente investigação permitiu verificar que o agrupamento de certas variáveis caracteriza grupos de professores que tendem ou para a manutenção do sistema ou para a mudança. Professores graduados e/ou especialistas e que ocupam e/ou ocuparam cargos administrativos de destaque na instituição, que não se envolvem em atividades de pesquisa mas sim de extensão (em relação à qual não ousam fazer críticas); são professores que aceitam a universidade como está e são avessos a mudanças. Esta situação corresponde a 24% do total de professores entrevistados.

Por outro lado, um grupo de docentes com titulação de mestres e/ou doutores e que se identificam com uma baixa frequência na ocupação de cargos administrativos na UEPG, são ainda pesquisadores e já participaram de atividades extensionistas, anseiam por mudanças na UEPG, tanto no que se refere a questões de ordem administrativa, quanto pedagógica e política. Tal situação corresponde a 40% do total de professores entrevistados, o que não quer dizer que 40% dos

professores tenham título de mestre ou doutor. Desses, cerca de um pouco mais da metade tem tais títulos, sendo que os demais são professores com apenas especialização.

| PERCENTAGEM EM RELAÇÃO AO TOTAL DE PROFESSORES ENTREVISTADOS | 24% | 40% |
|--|----------------------------|---|
| Titulação | Graduados ou Especialistas | Mestres e/ou Doutores (22%) Especialização (18%) |
| Ocupação de Cargos na UEPG | Sim | Não |
| Participação em Atividades de Pesquisas | 100% não pesquisam | 90% pesquisam |
| Extensão: | | |
| 1- não fazem críticas | X | |
| 2- fazem críticas | | X |
| Visão de Universidade | Conservadora | transformadora |

Esta situação permitiu identificar a presença de dois paradigmas permeando a universidade. Isto não se constitui numa anomalia da UEPG isoladamente, mas, antes de tudo, é um reflexo da situação do ensino superior brasileiro. A presença de tais paradigmas é característica da universidade brasileira, sendo que as variáveis que concorrem para estabelecer esta situação são muitas, entre elas destacando-se: a diferença entre universidades públicas e particulares, diferenças de ordem cultural, política e sócio econômica das regiões do país, política interna em termos de qualificação do corpo docente, assim como política do quadro de carreira dos mesmos, etc.

Tais variáveis concorrem para que o ensino e a pesquisa assumam pesos diferentes nas universidades. Além disso, a política educacional na década de 60 e início de 70 foi marcada por constantes reformulações, tanto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), quanto na Lei 5.540, as quais, ao mesmo tempo que limitavam certas situações, abriam caminhos para o surgimento de outras sem obedecer uma certa coerência. Resultante disso, a contradição instalada na legislação permitiu que a interpretação das leis se enquadrasse nas mais diversas e contraditórias situações. Como exemplo, antes do governo decretar o AI 5, as universidades deveriam ter na pesquisa a base para o seu desenvolvimento (LDB, art.66), assim como a lei referente ao Estatuto do Magistério Superior (Lei 4.881-A de 06.12.65) estabelecia a classificação de cargos em função da produção acadêmica. Porém, o artigo 66 da LDB foi revogado por Decreto-Lei à luz do AI 5, assim como outros Decretos-Lei revogaram artigos do Estatuto do Magistério Superior, acabando com os critérios de desempenho.

Tais situações, aliadas à expansão do ensino superior no final da década de 60 e início de 70, permitiram que a qualidade fosse substituída pela quantidade. Neste contexto, o cruzamento das variáveis referidas acentuou a presença dos dois paradigmas, nos quais há um maior número de instituições enquadradas naquele que se limita à formação profissional, ou seja, ao ensino.

5 PARADIGMAS

5.1 O PARADIGMA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Especialmente na década de 70, a do milagre brasileiro, a obtenção de um diploma universitário era garantia de emprego e de status na sociedade. A procura pela universidade aumentou em função da demanda de profissionais especializados nos vários setores da sociedade. Nesta década o ensino superior passou pelo seu maior índice de expansão como pode ser verificado no quadro 1.

QUADRO 1 - EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS EM ESTABELECIMENTOS PÚBLICOS E PRIVADOS-
BRASIL 1960-1980

| ANO | TOTAL DE MATRÍCULAS | % DE CRESCIMENTO | MATRÍCULAS INSTITUIÇÕES PRIVADAS | % DAS MATRÍCULAS PRIVADAS SOBRE O TOTAL |
|------|---------------------|------------------|----------------------------------|---|
| 1961 | 98.892 | 6 | 43.560 | 44.0 |
| 1962 | 107.299 | 9 | 43.275 | 40.3 |
| 1963 | 124.214 | 16 | 47.428 | 38.2 |
| 1964 | 142.386 | 15 | 54.721 | 38.4 |
| 1965 | 155.781 | 9 | 68.194 | 43.8 |
| 1966 | 180.109 | 16 | 81.667 | 45.3 |
| 1967 | 212.882 | 18 | 91.608 | 43.0 |
| 1968 | 288.295 | 31 | 124.496 | 44.7 |
| 1969 | 342.886 | 23 | 157.826 | 46.0 |
| 1970 | 425.478 | 24 | 214.865 | 50.5 |
| 1971 | 561.397 | 32 | 309.134 | 55.1 |
| 1972 | 688.382 | 23 | 409.971 | 59.6 |
| 1973 | 772.800 | 12 | 472.721 | 61.2 |
| 1974 | 937.593 | 21 | 596.565 | 63.6 |
| 1975 | 1.072.548 | 14 | 672.323 | 61.8 |
| 1976 | 1.044.472 | .. | 648.862 | 62.1 |
| 1977 | 1.137.070 | 9 | 708.554 | 62.3 |
| 1978 | 1.267.559 | 11 | 779.592 | 61.5 |
| 1979 | 1.298.331 | 2 | 808.253 | 62.3 |
| 1980 | 1.345.000 | 4 | 852.000 | 63.3 |

FONTE: LEVY, 1986. In: SANPAIO, 1991, p. 16.

Esta expansão, que se deu principalmente no setor privado, não contava com professores preparados ao nível de pós-graduação a fim de garantir a concretização da universidade que aspirava pela integração entre ensino, pesquisa e extensão. Também, nessa década, multiplicou-se o número de instituições isoladas, mas, no que se refere às universidades, a integração entre ensino e pesquisa exigia professores qualificados, assim como recursos em termos de equipamentos, laboratórios, etc.

Na seqüência, houve uma expansão considerável da pós-graduação, tanto para atender à demanda do ensino superior quanto do mercado de trabalho (formar pesquisadores). No entanto, essa expansão obedeceu o critério do desenvolvimento regional e, assim sendo, se acentuou principalmente na região sudeste. Evidentemente, as universidades dessa região foram beneficiadas através da facilidade com que absorveram profissionais pós-graduados, assim como tiveram oportunidade de qualificar os docentes já contratados. Essa absorção se deu com maior ênfase nas instituições públicas, visto que paulatinamente os professores passaram a contar com bolsas de estudo, licença remunerada e garantia de retorno à sua função na universidade.

No que se refere à expansão da pós-graduação e à qualificação dos docentes, o quadro hoje apresenta a seguinte característica: as universidades paulistas detêm cerca de 47% dos doutores do país, seguidas das federais com 23,4% e das estaduais e particulares que somam juntas 19,3%. As estaduais paulistas têm no seu quadro o maior percentual de professores com titulação de doutores. Nas federais, a maior percentagem é de docentes com titulação de mestre. Nas estaduais, prevalece a

especialização como maior índice e, nas particulares, o número de professores que só têm graduação supera outras titulações (SCHWARTZMANN, 1992).

Portanto, a qualificação dos docentes, condição essencial para a concretização da pesquisa, é muito diversa nas universidades. Hoje, o setor privado detém cerca de 61% das matrículas do ensino superior, em contra partida às públicas que comparecem com 38,7%. Esta informação, cruzada com a anterior, referente à qualificação dos docentes, indica a preocupação com a formação profissional, isto é, com o ensino.

Diante das variáveis que constituem um contexto tão desigual no ensino superior, a situação não poderia ser outra. Pois, não é o caso de defender este paradigma constatado, nem tampouco de desconsiderá-lo como uma realidade presente no ensino superior. Mas se trata de reconhecer que tais desigualdades são consequência da situação política e econômica presente no país nas últimas décadas. Possivelmente este paradigma por muito tempo vai continuar dominando no ensino superior brasileiro, principalmente em função da crise sócio econômica que o país vem atravessando nos últimos anos.

Em relação a UEPG, ela se enquadra perfeitamente no contexto nacional do ensino superior, na interpretação dos trabalhos de professores do Núcleo de Pesquisas sobre Ensino superior -NUPES- da Universidade de São Paulo-USP. Por exemplo, enquanto instituição pública estadual, é consequente a afirmação de que no seu quadro docente predomina um maior número de professores com especialização, assim como apresenta um baixo índice de produção científica. Esta situação na UEPG é reflexo da posição da pesquisa no contexto histórico da

instituição. Ao nível institucional, das atividades que compõem o "tripé", a pesquisa é a mais nova no que se refere à sua institucionalização, processo que culminou com a criação da Pró-Reitoria de Pesquisa e Capacitação Docente - PROPESP em 1987. A partir daí, se intensificou o processo para normalização de projetos de pesquisa e atividades de incentivo à produção científica. Entretanto, antes da criação deste órgão, as pesquisas realizadas pelos professores caracterizavam-se como iniciativas individuais. A criação da PROPESP não contribuiu ainda para mudar significativamente esta situação, pois a maioria dos professores pesquisados informou que a pesquisa em seus respectivos departamentos ainda é de iniciativa individual, visto que os departamentos não apresentam uma política de pesquisa definida. Alguns até nunca discutiram esta questão nos departamentos. A exceção é representada pelo curso de agronomia, no qual, como já foi anteriormente registrado, os professores apontaram a existência de uma política de pesquisa. Este fato é justificado pela constatação de que o curso de agronomia tem a maioria do seu corpo docente com titulação de mestres ou doutores. Em consequência, o curso representou a maioria das pesquisas realizadas na UEPG até 1992.

5.2 O PARADIGMA DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

O paradigma da produção científica orienta uma percentagem razoavelmente pequena de universidades que se dedicam à investigação científica, ou seja, envolve principalmente as universidades estaduais paulistas e algumas federais. Se na prática ele está presente na minoria das

universidades brasileiras, como um ideal a ser alcançado, a situação tende a se reverter. A discussão na UEPG constatou que a maioria dos docentes e alunos anseiam por este modelo de universidade. Este desejo, na história da universidade brasileira, vem de muito tempo. Os anos sessenta foram uma época marcada por intensas discussões, onde este paradigma foi entusiasticamente defendido por intelectuais brasileiros. E, se ao nível da legislação não permaneceu como um ideal, foi em virtude dos constantes Decretos-Lei instituídos à luz da promulgação do AI 5, os quais transformaram a legislação num emaranhado de contradições.

A partir dessa década, a pesquisa universitária se reforça como função da universidade. Na verdade, há uma certa presença deste paradigma orientando as discussões que precederam a reforma universitária e a LDB.

Entretanto, as condições políticas e sócio-econômicas fizeram com que o paradigma da formação profissional predominasse no sistema universitário brasileiro.

Apesar da interferência de inúmeras variáveis, já anteriormente citadas, para consolidação do paradigma da produção científica, a sociedade continua a exigir a expansão deste modelo. De acordo com Durham é irreal imaginar que, em função da situação econômica do país, este seja o único modelo possível de instituição de ensino superior face a diversidade apresentada pelo sistema. (DURHAM, 1993).

Contudo, é ilógico não tentar minimizar estas diferenças no sentido de dirigi-las para um outro caminho mais avançado, pois há de se considerar que esta situação também permite um certo tipo de acomodação por parte de docentes e das políticas

internas das universidades. Isto é, à universidade cabe avaliar aquelas situações que põe em evidência tanto as questões políticas quanto as formais. Saber trabalhar no espaço político sem desprestigiar o formal, e vice-versa, é tarefa imprescindível para a construção de uma universidade emancipada. Esta emancipação tem no horizonte o modelo da universidade produtora de conhecimento e, mesmo reconhecendo as diferenças que as separam das universidades já constituídas neste modelo, torna-se necessário construir o caminho mediante uma profunda avaliação. Avaliação esta que aponte suas reais limitações no que se refere ao que é passível de mudança a curto prazo, portanto, dependente de condições internas, bem como naquilo que de imediato é apontado como possível de ser concretizado a longo prazo.

Negar às instituições o caminho de emancipação para uma universidade produtora de conhecimento é reconhecer de imediato a incapacidade do sistema a qualquer tipo de mudança. É certo reconhecer que há instituições com maiores possibilidades de avanço e de se colocarem na fronteira do conhecimento. Porém, é necessário minimizar a desigualdade presente no sistema e insistir em aspectos que são uma exigência mínima para uma universidade manter um padrão considerável de qualidade.

Padrão este que, no mínimo, justifique sua posição no sistema educacional como terceiro grau, isto é, como universidade e não como escola de segundo grau.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho defendeu-se a idéia de que a universidade deve tomar como base para o seu desenvolvimento a atividade de pesquisa.

A luz do conceito de emancipação, entendeu-se que a universidade e a sociedade relacionam-se através da pesquisa, uma vez que esta atividade contribui significativamente para a emancipação do homem e sua sociedade.

O modo como a universidade vem absorvendo a pesquisa entre as suas atividades mostra a influência de dois paradigmas norteando-a, ou seja, o paradigma da formação profissional e o da produção do conhecimento, o primeiro enfatizando a transmissão do conhecimento e o segundo a produção.

A pesquisa mostrou que, na UEPG, o paradigma da formação profissional vem, via de regra, orientando suas atividades. Entretanto, a ótica de uma universidade comprometida com a pesquisa é latente na UEPG, visto que ficou claro que há um grupo de professores preocupados com esta questão. Entretanto, este grupo não se encontra organizado ao nível da UEPG, isto é, os sujeitos preocupados com a problemática do desenvolvimento da pesquisa como atividade essencial na Universidade (UEPG) estão praticamente dispersos, no sentido de que tais sujeitos, por não encontrarem espaço para discutir sobre as funções da instituição, na maioria das vezes, continuam a reproduzir o discurso do "tripé". Isto ficou muito evidente no momento das discussões com os professores, visto que, quando o "tripé" foi

problematizado, os docentes entenderam o equívoco de uma política nele baseada.

Para que a universidade desenvolva-se à luz de um certo padrão de qualidade, é necessário que ela adote uma política de ação conseqüente. Nesta perspectiva, a avaliação institucional constitui-se num recurso através do qual é possível a instituição refletir e discutir sobre sua política de ação, no sentido de rever os objetivos propostos em relação ao seu projeto de universidade, tanto no que se refere a questões didático/pedagógicas quanto políticas.

No que diz respeito à UEPG, concomitante ao desenvolvimento desta pesquisa, ela iniciou uma discussão sobre a importância e a necessidade da avaliação institucional. Quer dizer, na instituição começa a florescer um projeto desta natureza, porém, o tema ainda não ganhou o interesse da comunidade universitária em sua maioria.

Entende-se que este trabalho pode contribuir significativamente para a UEPG, visto que constitui-se num referencial que discute criticamente a universidade de um modo geral e, mais especificamente a UEPG, no que diz respeito à importância da pesquisa para garantir qualidade na formação do profissional de nível superior.

Este trabalho motivou a reflexão sobre uma série de questões para serem levantadas na UEPG, que dizem respeito a relação professor/aluno, formação do professor, currículo dos cursos, etc., as quais devem ser revistas à luz de um paradigma de universidade comprometida com a pesquisa. Contudo, tais questões seriam assunto para o desenvolvimento de novos trabalhos científicos. Em virtude disso, buscou-se, como

resultado deste trabalho, apresentar uma sugestão mais ampla, mas nem por isso de menor profundidade ou importância. Quer dizer, ficou evidente neste trabalho que as instituições de ensino superior e, como tal, a UEPG, devem buscar, através da avaliação institucional, respostas para estas questões, em função de que a realidade das instituições difere em inúmeros aspectos. Mesmo à luz de um semelhante paradigma, as instituições de ensino superior conduzem seus objetivos de acordo com a sua realidade. Diante disso, a avaliação institucional é um caminho, via de regra mais seguro, para, a partir dos seus resultados, apresentar sugestões conseqüentes. Entretanto, a bibliografia consultada permitiu verificar que, em geral, as propostas sobre avaliação institucional também se desenvolvem à luz de certos paradigmas. Isto é, observou-se que a avaliação institucional tanto pode obedecer a um paradigma conservador quanto crítico, em função dos pressupostos filosóficos e sociológicos que os informam. Neste sentido, há propostas que enfatizam dados quantitativos quando avaliam uma instituição o que certamente indica a influência de teorias que entendem a realidade social como possível de ser mensurada através de números.

Por outro lado, há propostas nas quais observa-se a preocupação com a avaliação institucional na dimensão dos dados qualitativos. Geralmente, esta constitui-se numa proposta mais crítica, porque entende que à realidade social cabem outras formas de investigações diferentes daquelas pelas quais se procura conhecer a realidade natural. Isto não quer dizer que propostas qualitativas neguem dados quantitativos; ou seja,

tais propostas reconhecem a importância do quantitativo mas, além disso, reconhecem as limitações dos números em si.

Entretanto, a bibliografia consultada permitiu verificar que o paradigma crítico que orienta o processo de avaliação institucional das IES poderia ser ampliado à luz de um referencial teórico que, ao ver da pesquisadora, contribuiria para ampliar as discussões sobre o assunto. Percebeu-se que a teoria do agir comunicativo (Habermas) constitui-se num referencial promissor no que se refere ao entendimento teórico e prático da avaliação institucional. Portanto, dado o significado que a avaliação institucional adquiriu para a pesquisadora no decorrer da elaboração deste trabalho, este tema será novamente abordado em trabalho a ser realizado futuramente.

ANEXO

Questões orientadoras para discussão com docentes e alunos.

1) Quais as funções da universidade?

2) Qual o modelo de universidade que você deseja? A UEPG corresponde a este modelo?

3) Como você interpreta o "tripé" ensino, pesquisa e extensão?

4) Na sua opinião, existe alguma diferença entre a atividade extensionista e o estágio?

5) A UEPG produz conhecimento? Qual a participação do seu curso? Há obediência à uma linha de pesquisa?

6) Qual o destino das pesquisas?

7) Acha que o aluno na UEPG está sendo levado a produzir ou a reproduzir o conhecimento?

8) Como você vê a inclusão do trabalho de conclusão de curso (monografia realizada pelo aluno) na sua área?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 ARAGÃO, Lucia Maria de Carvalho. Razão comunicativa e teoria social crítica em Jurgen Habermas. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1992.
- 2 Aguirre. Raison crituque ou raison herméneutique? Louvain, Belgique : Éditions de la institut superieur de philosophie, 1993.
- 3 BRAGA, Ronald. Qualidade e eficiência no modelo de ensino superior brasileiro: uma reflexão crítica. São Paulo : Universidade de São Paulo, Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, 10/1989.
- 4 CARVALHO, Guido Ivan de. Ensino Superior: legislação e jurisprudência, v.I e v.III. São Paulo : Edit. Revista dos Tribunais, 1975.
- 5 COELHO, Edmundo Campos. Ensino e pesquisa um casamento (ainda) possível. In: Pesquisa universitária em questão. Campinas : Editora da Unicamp, ícone Editora, 1986.
- 6 DEMO, Pedro. Cidadania e emancipação. Brasília : IPEA, jun. 1990a.
- 7 _____. Universidade e Qualidade. Brasília : IPLAN/CEC, Ago. 1989.
- 8 _____. Pesquisa: princípio científico e educativo. São Paulo : Cortez, 1990b.
- 9 _____. Ciência, ideologia e poder. São Paulo : Atlas, 1988.
- 10 _____. Avaliação Qualitativa. São Paulo : Cortez, 1987.
- 11 _____. Qualidade e modernidade da educação superior: discutindo questões de qualidade, eficiência e pertinência. In: Revista Educação Brasileira. v.13 nº 27 julho/dezembro, 1991.
- 12 DURHAM, Eunice Ribeiro. Uma política para o ensino superior. São Paulo : Universidade de São Paulo, Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior, fev. 1993.
- 13 ENCONTRO NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO. Brasília, 1987.
- 14 ESTATUTO E REGIMENTO GERAL DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Resolução universitária número 17 de 02 de julho de 1991. Ponta Grossa.

- 15 GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. 7. ed. São Paulo : Cortez, 1990.
- 16 GEUSS, Raymond. Teoria crítica: Habermas e a escola de Frankfurt; tradução de Bento Itamar Borges. Campinas, São Paulo : Papirus, 1988.
- 17 HABERMAS, Jürgen. Conhecimento e interesse. Tradução de José N. Heck. Rio de Janeiro : Guanabara, 1987.
- 18 _____. Teoria de la accion comunicativa-Tomo II Crítica de la razón funcionalista; tradução de Manuel Jiménez Redondo. Madri, Espanha: Taurus, 1988.
- 19 _____. O discurso filosófico da modernidade; tradução de Ana Maria Bernardo e outros. Lisboa : Publicações Dom Quixote, 1990.
- 20 _____. Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos; tradução de Flávio B. Siebeneichler. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1990.
- 21 _____. Técnica e ciência como "ideologia"; tradução de Artur Morão. Lisboa : Edições Setenta, 1987a.
- 22 _____. Dialética e hermenêutica; tradução de Alvaro Valls. Porto alegre : L&PM, 1987b.
- 23 _____. Consciência moral e agir comunicativo; tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1989.
- 24 HAGUETTE, Tereza Maria Frota. Metodologias qualitativas na sociologia. 2. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1990.
- 25 LUCKESI, Cipriano Carlos. Fazer universidade: uma proposta metodológica. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- 26 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA; CONSELHO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO. Plano Nacional de Pós-Graduação. 2. ed. Brasília, 1977.
- 27 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA; SECRETARIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR; CAPES. II Plano Nacional de Pós-Graduação. Brasília, 1982.
- 28 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA; SECRETARIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR; CAPES. III Plano Nacional de Pós-Graduação. Brasília, 1986.
- 29 NIUVENIUS J. Paoli. O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa: elementos para uma discussão. Curitiba : Universidade Federal do Paraná, 1992.
- 30 OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. Dialética e hermenêutica em Jürgen Habermas. In: HAGUETTE, Tereza Maria (organizadora). Dialética hoje. Petrópolis, RJ : Vozes, 1990.

- 31 PAVIANI, Jayme. Problemas de filosofia da educação. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.
- 32 POPPER, KARL. Lógica das ciências sociais; tradução de Estevão de R. Martins e outros. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1978.
- 33 ROCHA, Ronay Pires da. O mal estar na extensão universitária. Universidade e Sociedade, Maringá, n. 11, p. 33-35, jun. 1990.
- 34 SAMPAIO, Helena. Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990. São Paulo : Universidade de São Paulo, Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, ago. 1991.
- 35 SCHWARTZMAN, Simon; BALBACHEVSKY, Elizabeth. A profissão acadêmica no Brasil. São Paulo : Universidade de São Paulo, Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, maio 1992.
- 36 SIEBENEICHLER, Flávio Beno. Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.
- 37 STEIN, Ernildo. Dialética e hermenêutica: uma controvérsia sobre o método em filosofia. Apêndice in: Dialética e hermenêutica. Porto Alegre : L&PM, 1987.
- 38 TEIXEIRA, Anísio. Educação e mundo moderno. São Paulo : Companhia Editora Nacional, 1969.
- 39 TRIVIÑOS, Augusto N. S.. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo : Atlas, 1987.
- 40 WANDERLEY, Luiz Eduardo. O que é universidade? 7. ed. São Paulo : Editora Brasiliense, 1988.