

É lenta e desigual a implantação de um projeto que pretenda combinar ensino e pesquisa, inclusive porque esta última atividade tende a florescer em instituições mais antigas e cujo corpo docente é mais qualificado. A participação do professor em pesquisa depende em grande medida da existência de pós-graduação no departamento em que trabalha e, de forma ainda mais decisiva, da sua própria inserção no ensino neste nível. O regime de trabalho não é preponderante.

Por outro lado, a qualificação do corpo docente reunido nas grandes universidades beneficia grande número de estudantes matriculados em instituições vizinhas.

São alguns resultados preliminares de um longo estudo. Demonstram que a atuação das agências estatais e as prescrições da Reforma Universitária de 1968 não eliminaram as dificuldades para a associação entre ensino e pesquisa. A experiência desaconselha qualquer novo desígnio de homogeneização, pois a diferença no interior do sistema universitário é um dado enriquecedor, desde que não sirva para legitimar as atuais desigualdades.

# ENSINO e/ou PESQUISA

## A teoria na prática é outra

Sérgio Costa Ribeiro\* Coordenador do Grupo Gestor da Pesquisa, Programa de Avaliação da Reforma Universitária

**A**pós quase 20 anos de vigência da Reforma Universitária de 1968, a relação entre ensino e pesquisa na universidade brasileira — uma das tônicas da reforma — vem sendo amplamente discutida e se percebe “cada vez com maior clareza que a convivência destas duas atividades afins (...) tem sido problemática e objeto de uma série de mal-entendidos” (Miranda, 1983:2).

No Brasil, historicamente, o ensino foi a função primordial das instituições de ensino superior. A Lei nº 5.540, da Reforma Universitária, definiu a existência da pesquisa nas instituições de ensino superior como um elemento associado, em igualdade de condições, à atividade docente e dela indissociável. Com isso, redefiniu-se o papel destas instituições, principalmente das universidades. Mas, da forma proposta, a relação ensino/pesquisa foi assumida como uma relação “natural”, esvaziada, portanto, de seu conteúdo histórico; na verdade, ocorreu a introdução de um elemento novo, “estranho”, mas pensado como “naturalmente” associado ao ensino.

É certo que já se faziam pesquisas em instituições de ensino superior antes da reforma. Desde a década de 1920, esforços foram empreendidos no sentido de introduzir a pesquisa de forma sistemática e integrada no ensino superior. Exemplos tanto de experiências bem-sucedidas como de experiências frustradas têm sido objeto de análise, e entre eles estão as iniciativas da Universidade do Rio de Janeiro nos anos 20, da Universidade de São Paulo na década de 1930 e, mais recentemente, os casos da Universidade de Brasília e da Universidade Federal de Minas Gerais. Tais experiências, sobretudo as mais recentes, certamente inspiraram a Reforma Universitária, que procurou generalizá-las para o conjunto das instituições de ensino superior, enfatizando os critérios de modernização e eficiência como mecanismos necessários ao aparelhamento dessas instituições para o novo papel que lhes era então atribuído.

A reestruturação das instituições de ensino superior, com a criação dos departamentos, a extinção da cátedra, a profissionalização do corpo docente e outras inovações trazidas pela reforma, pode ter tido relativa validade no que se refere ao ensino. Fracassou, porém, do ponto de vista da possibilidade de promover o desenvolvimento científico autônomo pela via da expansão da pesquisa universitária, o que certamente está relacionado com o fato de o siste-

ma produtivo brasileiro ter se consolidado mais pela importação de tecnologia do que pela sua criação, não fazendo, portanto, demandas efetivas à ciência, além daquelas requeridas pela absorção do *know-how* externo.

Considerando-se o contexto histórico externo às instituições de ensino superior, percebe-se que, à modernização e às transformações ocorridas no nível da sociedade, não correspondeu um desenvolvimento autônomo da atividade científica. Quanto ao contexto interno, a não-existência de condições concretas que favorecessem esse desenvolvimento e de um projeto político-institucional que o estimulasse impediram que a pesquisa viesse a constituir uma função da universidade “naturalmente” associada à função de ensino, como previa a reforma de 1968. Ao contrário, assistiu-se à criação, amparada pela legislação e pelos procedimentos em vigor depois de 1968, de inúmeras instituições de ensino superior onde simplesmente não se cogita de pesquisa, bem como à reestruturação de outras, já existentes, onde a introdução do elemento novo — a pesquisa — tem gerado tensões e conflitos nem sempre compensados por melhor qualidade de ensino.

A relação entre ensino e pesquisa é um dos aspectos da educação superior em torno dos quais não há consenso. Os estudiosos da questão definem-se geralmente em pólos opostos: contra ou a favor da associação proposta pela lei (ver “Uma relação polêmica”). Para melhor situar os aspectos centrais da questão, é preciso retomar a concepção de universidade a que chegou o Grupo de Trabalho encarregado, em 1968, de criar as bases para a lei da reforma. Seu relatório afirmava que a situação da educação superior na época era de defasagem em relação ao estágio de desenvolvimento econômico e ao progresso da ciência moderna, refletindo por um lado a incapacidade para criação da tecnologia necessária ao desenvolvimento da indústria nacional, e, por outro, a inexistência de uma tradição de investigação científica, formadora do espírito crítico e da capacidade de reflexão. A necessidade de formação de recursos humanos e de produção de tecnologias avançadas demandava

\*O presente artigo traz resultados parciais de um trabalho que conta com a participação de Lúcia Franca Rocha, Isaura Belloni Schmidt, Maria Stella Grossi Porto, Mariza Veloso Mota e Orlando Pilati.

## UMA RELAÇÃO POLÊMICA

A proposta legal de integrar ensino e pesquisa, longe de expressar ou criar consenso, tornou-se o ponto de partida de um debate que traduz posições opostas acerca da própria função social da educação superior. De um lado estão aqueles que consideram o ensino e a pesquisa atividades indissociadas, vinculando, de forma inerente, o desenvolvimento de um ao da outra, por força de uma funcionalidade complementar entre as duas atividades. De outro, os que, baseados nas especificidades tanto do ensino como da pesquisa, concluem que são atividades incompatíveis. Ambas as posições, porém, comportam nuances. Entre os que defendem a indissociabilidade de ensino e pesquisa, há os que não os entendem como complementares, mas como concorrentes. Na corrente oposta, há os que — distinguindo duas modalidades de pesquisa: a pesquisa didática (recurso pedagógico para a transmissão do saber) e a pesquisa criadora (destinada à produção do saber novo) — reconhecem que apenas a segunda é incompatível com o ensino, vez que a pesquisa didática com ele se confunde.

O relatório do Grupo de Trabalho e o texto legal, do qual o primeiro é subsídio, são exemplos do enfoque que advoga o caráter indissociável do ensino e da pesquisa, expresso na unidade da carreira docente: “Não teria sentido separar em compartimentos estanques (...) os homens que ensinam o que já é patrimônio comum da humanidade dos que exploram as humanas virtualidades do conhecimento” (p. 36). Em novembro de 1985, o professor Leite Lopes, membro da Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior, declarou: “A prestação do ensino num ambiente em que não se faz a pesquisa científica (...) é estéril, é um ensino livre, repetição exclusiva e monótona do que os outros fizeram e escreveram.”

Contrapõe-se a esta concepção o argumento de Demerval Saviani, segundo o qual, na prática, a relação ensino/pesquisa, tal como proposta na lei, não só não alcançou êxito na implementação da pesquisa, como além disso empobreceu o ensino. Saviani defende a valorização do ensino como forma de democratização da educação, para que uma parcela significativa da sociedade a ela possa ter acesso. Ressalta a importância de manter-se a diferença entre pesquisa e ensi-

no e, conseqüentemente, entre discurso científico e discurso didático. No plano político, inspirando-se em Gramsci, considera que a educação superior cumpriria seu papel se contribuísse efetivamente para expandir o conhecimento das massas, proporcionando-lhes indiretamente meios para ascender do senso comum à consciência filosófica (crítica e histórica para Gramsci). Já o desenvolvimento da pesquisa deve se pautar por padrões distintos daqueles relativos ao ensino: os padrões de qualificação para o ensino são locais e regionais, os da pesquisa, internacionais; os grupos que desenvolvem uma e outra atividade são distintos. Tal postura, certamente discutível, sugere ser legítima a estratificação interna e entre as instituições: apenas alguns grupos e instituições teriam legitimidade para a investigação científica “competente”.

Quanto à questão da qualidade de ensino, Simon Schwartzman, como Saviani, entende ser “um profundo equívoco (...) esta suposta identificação e indissolubilidade do ensino e da pesquisa” (1980:101). Schwartzman vê dois grupos distintos e quase sempre em conflito na instituição de ensino superior: os que se atêm às funções reprodutoras (ensino) e os vinculados às funções transformadoras (pesquisa). Mas a função primordial da universidade é o ensino: “Formar professores e familiarizá-los com o método científico como instrumento didático deve ser uma preocupação central de todas as universidades, que não pode ser confundida com a questão da implantação da atividade de pesquisa científica nestas universidades” (1980:99). Esta definição exemplifica a concepção que distingue a pesquisa didática da científica. Assim, enquanto recurso didático, a pesquisa seria comum a todas as instituições, contribuindo para a democratização do ensino de boa qualidade, preocupação fundamental.

Preocupados com a análise do contexto histórico, Evair Marques e colaboradores enfatizam que o marco para a compreensão da relação ensino/pesquisa é institucional e não individual: “Da mesma forma que as ações de uma dada universidade se concretizam na sua relação com o contexto social, econômico e político mais amplo, também a relação docente-pesquisador é construída no interior de uma determinada or-

ganização social, administrativa e pedagógica, expressa no cotidiano da vida acadêmica” (1985:167). É pois à instituição que cabe a opção institucional de efetivar a pesquisa enquanto decisão política, à qual deverão corresponder condições objetivas de concretização, embora nem todos os professores forçosamente a ela se dediquem enquanto projeto individual.

Segundo Edmundo Campos: “O que se vê (...) é uma discussão frequentemente abstrata sobre a natureza ‘intrínseca’ do ensino e da pesquisa (...) Uns insistem na unidade ‘natural’ que existiria entre os dois termos da equação, enquanto outros insistem em sua incompatibilidade também ‘natural’. No entanto, ‘compatibilidade’ ou ‘incompatibilidade’ (...) descrevem apenas os interesses muito concretos e específicos das partes, não a relação entre ensino e pesquisa (...) A solução da equação ensino/pesquisa depende de quais interesses ou arranjo de forças sociais prevalece num determinado momento histórico e numa sociedade particular, e não de propriedades ‘imanescentes’ a cada um dos elementos do problema (...) Isto não deve levar à afirmação de que a pesquisa é função secundária da universidade, ou dispensável para o desempenho de sua função primordial que supostamente seria o ensino profissional. As universidades são, e devem ser, instituições multifuncionais, e a idéia de estabelecer abstratamente um ordenamento ‘natural’ destas funções é indefensável” (1985:2).

A nosso ver, a perspectiva que se traz nestas últimas observações é a que melhor entende o caráter histórico das instituições e das funções por elas desenvolvidas, bem como das relações que tais funções estabelecem entre si. Afirmar esta historicidade implica considerar tanto o contexto sócio-político e econômico externo quanto a especificidade do contexto institucional e, mais explicitamente, do próprio conteúdo do ensino e da pesquisa. Esta postura implica ainda perceber ensino e pesquisa como atividades interdependentes mas capazes de manter uma relação não naturalizada, não causal e não igualitária, admitindo-se que esta relação possa ser complementar, conflitiva e concorrente: o contexto histórico determinará a predominância de uma ou outra destas características.

uma reestruturação radical dos padrões institucionais, acadêmicos e organizacionais vigentes.

Essa avaliação conta com pressupostos que se radicam na concepção geral de desenvolvimento econômico dominante na época. Entendia-se que o caminho a ser percorrido pelas sociedades subdesenvolvidas era semelhante ao das sociedades desenvolvidas, das quais aquelas diferenciavam-se mais por uma questão de estágio do que por uma diferença qualitativa. Acredita-se que um esforço de modernização das estruturas sócio-econômicas e políticas existentes no mundo subdesenvolvido bastaria para conduzi-lo ao estágio atingido pelas sociedades industrialmente avançadas. Nesse quadro, era atribuído à educação um papel fundamental como agente de aceleração do processo de desenvolvimento, através da formação de recursos humanos eficazes para o mercado de trabalho: a educação passa a ser considerada como investimento e o indivíduo como capital. Trata-se da teoria do capital humano, já tão discutida e criticada, que contribuiu significativamente para a constituição do paradigma teórico que orientava uma das vertentes da concepção de educação implícita no Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, onde se lê: "(...) o ensino superior é investimento prioritário pela sua alta rentabilidade econômica a longo prazo, e valorização dos recursos humanos (...) A universidade é fator decisivo de desenvolvimento, como todos cremos (...) A reforma tende a conferir ao sistema universitário uma espécie de racionalidade instrumental em termos de eficiência técnico-profissional, que tem por conseqüência o aumento da produtividade dos sistemas econômicos. Para tanto impõe-se a metamorfose de uma instituição tradicionalmente acadêmica e socialmente seletiva num centro de investigação científica e tecnológica em condições de assegurar a autonomia da expansão industrial brasileira" (págs. 17-18 e 20).

Esta concepção de educação vinculada ao desenvolvimento, que privilegia o enfoque econômico, não esgota, porém, a filosofia de educação da Reforma Universitária. Esta última encerra também uma concepção, fundada em pressupostos humanistas e liberais, que enfatiza o papel da educação como promotora do desenvolvimento do indivíduo enquanto ser humano inserido em seu contexto histórico e social. "Se a reforma se referisse apenas à adequação técnica do ensino superior às necessidades econômicas, não encerraria mensagem autêntica às novas gerações (...) Nesta perspectiva, a universidade se realiza na complexidade de suas funções, integrando o saber em suas várias formas, operando a síntese da práxis e da teoria, e não apenas atuando como instrumento de crescimento econômico, mas contribuindo para o desenvolvimento total do homem" (Machado de Souza, 1983).

Apesar de estarem presentes essas duas vertentes, por efeito talvez da composição heterogênea do Grupo de Trabalho, a concepção de educação como investimento recebeu tratamento privilegiado porque era, efetivamente, predominante no pensamento educacional, tendo influenciado fortemente a transformação do relatório do Grupo de Trabalho em texto legal. Segundo o autor citado, é possível identificar no relatório uma tentativa, que aliás não é específica da realidade brasileira, de conciliar concepções distintas de universidade, como a concepção liberal voltada para a produção do saber desinteressado, típica da universidade alemã, e o modelo funcionalista que busca adequar a universidade às exigências imediatas do desenvolvimento econômico. Esta conciliação buscaria responder às diferentes pressões dirigidas à instituição de ensino superior. A crença na possibilidade de tal conciliação supõe ser possível conceber a educação superior segundo um planejamento pautado pela idéia da racionalidade, capaz de adequar meios e fins, assegurando a constituição de um sistema de instituições multifuncionais organicamente integradas.

Neste contexto, a legislação definiu a universidade como a instituição "natural" para ministrar o ensino superior, considerando os estabelecimentos isolados como exceção. Tal idéia originava-se

do diagnóstico da realidade educacional, então constituída pela "universidade conglomerada" e pela escola superior isolada tradicional, modelos julgados incompatíveis com a nova função atribuída à educação superior: só a universidade era instituição capaz de sintetizar o conceito de "universalidade" ou "multidisciplinaridade" do conhecimento.

Apesar da intenção manifesta pelos reformadores, na prática verificou-se o inverso: a abertura legal e a conjugação de fatores sócio-econômicos e políticos permitiu que a exceção se transformasse em regra e que a expansão da educação superior na década de 1970 ocorresse predominantemente através de instituições isoladas mantidas pelo setor privado. Como é sabido, o caráter flexível da política de autorização de cursos e estabelecimentos de educação superior implementada pelo Conselho Federal de Educação a partir da Lei nº 5.540/68 na verdade atendeu a interesses de segmentos sociais vinculados ao setor privado da educação, o que contribuiu para que, na prática, a proposta de associação ensino/pesquisa tivesse poucas possibilidades de se concretizar de forma eficaz no conjunto do sistema.

**N**os países subdesenvolvidos, a escassez de recursos (humanos e econômicos) favorece e ênfase na pesquisa aplicada como forma de economizar recursos e atingir resultados práticos a curto prazo, postura que minimiza as distinções entre ciência pura e aplicada, conferindo prioridade a esta enquanto condicionante imediato do desenvolvimento. Caracterizando tal postura, em relação ao Brasil, Sant'Anna (1978:31) afirma que "a sociedade brasileira jamais equacionou o problema do desenvolvimento, não se estabelecendo, por conseguinte, uma relação reciprocamente referida entre sistema produtivo e sistema científico". Embora verdadeira, essa consideração não deve, levada às últimas conseqüências, servir para justificar que a ciência se desenvolva em resposta às demandas do desenvolvimento econômico. Os defensores dessa postura acreditam, porém, ser este o caminho para os países subdesenvolvidos alcançarem a autonomia tecnológica. É também neste sentido que reivindicam uma atuação mais definida do Estado, por meio do estabelecimento de uma política científica claramente voltada para necessidades concretas. Tal atuação se justificaria na medida em que os esforços realizados no âmbito da ciência e da tecnologia, visando a responder a demandas concretas da sociedade, não conduziram, pelo seu caráter conjuntural, a uma política científica de longo prazo que resultasse em efetiva vinculação entre sistema produtivo e sistema científico e tecnológico. Não existindo este "estímulo" por parte do sistema produtivo, seja pelo fato de que a organização econômica não exigia um nível tecnológico sofisticado para se desenvolver, seja pelo modelo de desenvolvimento centrado em tecnologia importada adotado desde o início do processo de industrialização, o Estado deveria assumir, para si, a tarefa de formular, fomentar, financiar e, em determinadas áreas, executar a política de ciência e tecnologia.

A preocupação do Estado com o desenvolvimento científico e tecnológico é concomitante ao processo de modernização vivenciado pela sociedade brasileira, a partir da década de 1950, expressando-se na criação do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), da Comissão Supervisora dos Planos dos Institutos (Cosupi) e, mais tarde, na década de 1960, do Fundo de Desenvolvimento Tecnológico (Funtec), vinculado ao Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e substituído na década de 1970 pela Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP). Concentrando-se inicialmente na formação de recursos humanos e na constituição de uma infraestrutura para a pesquisa, a atuação do CNPq sempre traduziu a preocupação com o apoio e o incentivo tanto à pesquisa pura quanto à pesquisa aplicada. Além de criar seus próprios institutos de pesquisa, o CNPq apoiou as universidades, com vistas a aparelhá-las para o desenvolvimento da pesquisa, já que eram reconhecidas

como local próprio para a atividade científica. Também pelo seu papel na formação de recursos humanos, o CNPq exerceu influência indireta sobre o processo de modernização das universidades e sobre a possibilidade de formação e consolidação de uma atitude científica pelo treinamento em pesquisa.

Mais recentemente, as agências estatais de financiamento vêm assumindo o papel de principais fontes de recursos para a pesquisa universitária, já que os escassos recursos orçamentários das instituições de ensino superior são gastos com as atividades de ensino. A falta de flexibilidade nos orçamentos, no caso das universidades autárquicas, cria para estas uma quase total impossibilidade de apresentar uma proposta orçamentária própria, que reflita suas necessidades reais, condicionadas que estão pela rigidez dos padrões e normas de controle e execução do Ministério da Educação.

O financiamento fica, portanto, quase sempre condicionado às prioridades das agências, estendendo-se às instituições de ensino superior o dirigismo da política científica e tecnológica do Estado, que dotou as agências governamentais de um monopólio quase absoluto da definição do que pesquisar. Além disso, esse modo de financiamento apóia os esforços de indivíduos ou grupos de pesquisadores, e, embora favoreça a estabilidade e a manutenção dos grupos já consolidados, nem sempre facilita a emergência de novos grupos nem se expande para a instituição em seu conjunto. Por exemplo, o apoio das agências à instalação de cursos de pós-graduação pode levar à desvinculação entre o curso em questão e outros setores da instituição, isolando, por vezes, a graduação da pós-graduação, tanto no que se refere a recursos humanos como físicos e materiais. Tais fatores não contribuem para que o planejamento da pesquisa seja equacionado em nível institucional.

**A** atuação das agências estatais e as prescrições da Reforma Universitária de 1968 não eliminaram as dificuldades para o desenvolvimento da pesquisa científica associada ao ensino superior. Grande obstáculo a essa associação é posto pela diferenciação entre as instituições de educação superior e pela diferenciação entre as áreas do conhecimento no âmbito de cada instituição. Embora formalmente reconhecidas, tais diferenciações não parecem ter sido devidamente consideradas pela legislação da reforma, que não previu mecanismos que viabilizassem sua superação. Precisamente por definir a universidade como instituição “por excelência” para o desenvolvimento associado do ensino e da pesquisa, a legislação propõe um modelo que, na prática, acaba por se tornar seletivo. É forçoso reconhecer que, pela sua inserção no contexto social e pela sua forma organizacional, as instituições são diferenciadas, não apresentando, por conseguinte, as mesmas condições de viabilização de tais atividades.

Não apenas são de se ressaltar as diferenças entre instituições públicas e privadas, universidades e faculdades isoladas, como se sabe que, internamente, cada um desses segmentos é igualmente marcado pela diferenciação. E nem todas possuem os requisitos mínimos para o desempenho adequado de ensino e pesquisa. Entre as que os possuem, há desnível entre os graus de qualidade das pesquisas desenvolvidas e do ensino ministrado. No interior destes segmentos, tornam-se evidentes as diferenças, em cada instituição, entre áreas do conhecimento, seja pela tradição de pesquisa, seja pela capacidade de articulação com as instâncias de poder que, dentro e fora da instituição, contribuem para viabilizar a atividade de pesquisa. Tais fatores não são estáticos, mas historicamente interdependentes: na medida em que determinadas áreas de conhecimento têm sido privilegiadas na obtenção de recursos junto aos órgãos financiadores como CNPq, Finep, Capes, com isso reforçam sua própria tradição de pesquisa, restringindo-se o apoio às áreas do conhecimento que não apresentam tais características. O fenômeno se repete no interior de cada área, na medida em que linhas ou grupos de pesquisa têm maior possibilidade de consolidação que outros.

Para melhor compreender os determinantes da diferenciação entre as instituições de ensino superior e interpretar seu significado, é forçoso admitir que essa diferenciação é um dado de natureza histórica e social, que deve ser tomado como ponto de partida para a análise do conjunto das instituições de ensino superior e não como ponto de chegada. Ou seja, a diferenciação é um dado de realidade, devendo-se reconhecer que historicamente tais instituições têm projetos sociais e políticos distintos, filosofias de criação e formas de inserção no contexto regional ou nacional também distintos e até mesmo condições concretas de viabilização distintas. Mais que as características evidentes — instituições públicas ou privadas, antigas ou mais recentes —, que não dão conta da diferenciação, esse dado do projeto e da história institucional deve nortear a análise da prática das instituições de ensino superior. Não deve, contudo, servir como argumento para reforçar ou legitimar os desníveis e as desigualdades no desempenho acadêmico destas. Neste sentido, se o conhecimento da realidade histórica indica, por um lado, a não-viabilidade de um modelo único, esclarece, por outro, que a preservação das “individualidades” institucionais não pode prescindir da manutenção de critérios do que sejam uma instituição de ensino superior, seus objetivos e as atividades que podem assegurar-los.

Do conjunto das instituições que foram objeto da nossa pesquisa, sobressaem, quanto a esse aspecto, pelo menos dois tipos que se configuram claramente nos gráficos adiante: as instituições que perseguem um projeto institucional de ensino/pesquisa — que podem ser antigas e particulares, como a PUC/RJ, ou públicas e recentes, como a UnB — e aquelas que se voltam exclusivamente para o ensino — que podem ser particulares e recentes, como a Unifor, ou mesmo tradicionais, como a FEI, ou também públicas, como a FUAM. Essa configuração atual expressa o insucesso do projeto da Reforma Universitária de instituir por lei o binômio ensino/pesquisa. A experiência desaconselha qualquer novo desígnio de homogeneização das instituições de ensino superior: a diferença é um aspecto positivo e enriquecedor desde que não sirva como um fator de legitimação das desigualdades atuais existentes no sistema de educação superior.

#### SIGLAS UTILIZADAS

<b>ECM/AL</b>	Escola de Ciências Médicas de Alagoas, pública
<b>FEI</b>	Faculdade de Engenharia Industrial, São Bernardo (SP), particular
<b>FF</b>	Faculdades Franciscanas, Bragança Paulista Em 1985, constituíram a Universidade de São Francisco, particular
<b>FIDENE</b>	Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado, Rio Grande do Sul. Em 1985 constituiu a Universidade de Ijuí (Unijui), particular
<b>FUAM</b>	Fundação Universidade Federal do Amazonas, pública
<b>FUEL</b>	Fundação Universidade Estadual de Londrina (PR), pública
<b>FURB</b>	Fundação Educacional da Região de Blumenau (SC), pública
<b>PUC/RJ</b>	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, particular
<b>UCS</b>	Universidade de Caxias do Sul (RS), particular
<b>UFBa</b>	Universidade Federal da Bahia, pública
<b>UFF</b>	Universidade Federal Fluminense, pública
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais, pública
<b>UFVi</b>	Fundação Universidade Federal de Viçosa, pública
<b>UnB</b>	Fundação Universidade de Brasília, pública
<b>Unifor</b>	Universidade de Fortaleza, pertencente à Fundação Educacional Edson Queiroz, particular
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo, pública

A pesquisa cujos resultados parciais este artigo apresenta pode contribuir para uma reflexão sobre essas diferenças e desigualdades. Uma primeira observação diz respeito à coerência dos resultados no que se refere à existência de pós-graduação, à qualificação docente, ao regime de tempo de trabalho e à existência de atividades de pesquisa. Os dados sobre os professores pesquisados indicam que a participação do docente em atividades de pesquisa é tanto maior quanto maior for seu nível de qualificação. As instituições mais antigas e públicas abrigam os professores mais qualificados e mais integrados em atividades de pesquisa. Além disso, os quatro gráficos da figura 1 permitem reconstruir a evolução histórica dessa associação entre qualificação docente e atividade de pesquisa, evidenciando o caráter forçosamente lento de implantação de um projeto institucional de ensino/pesquisa.

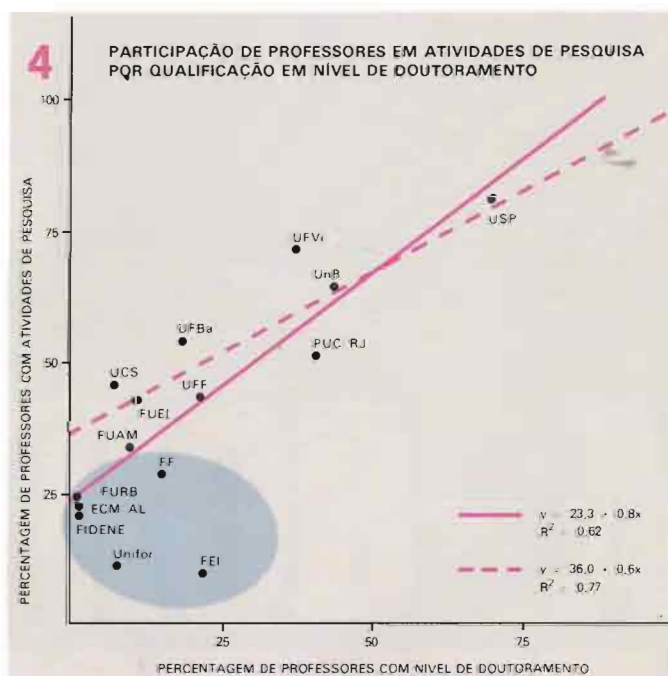
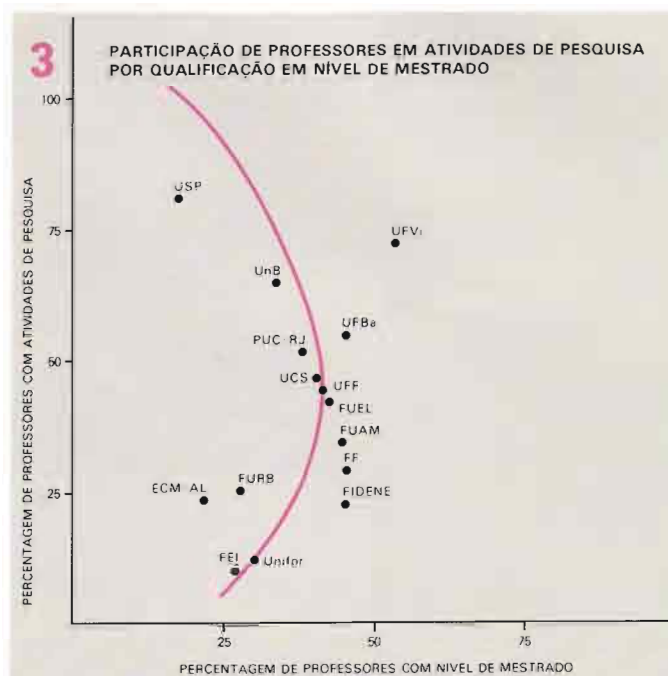
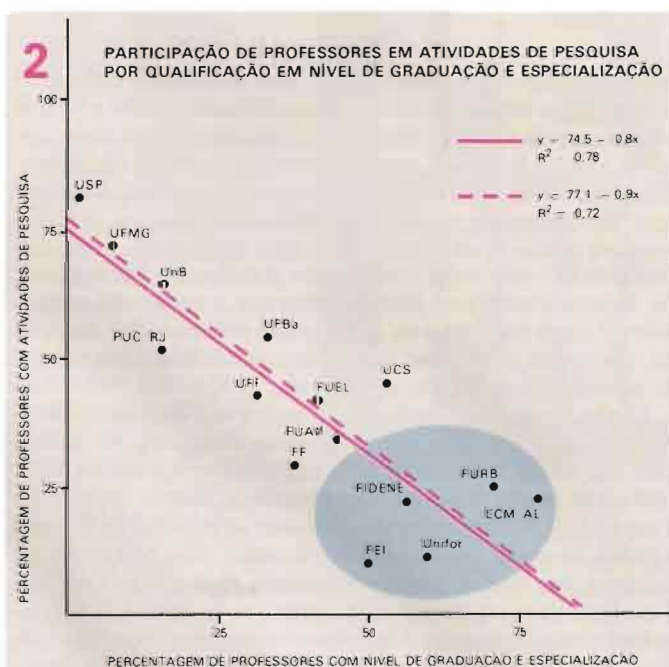
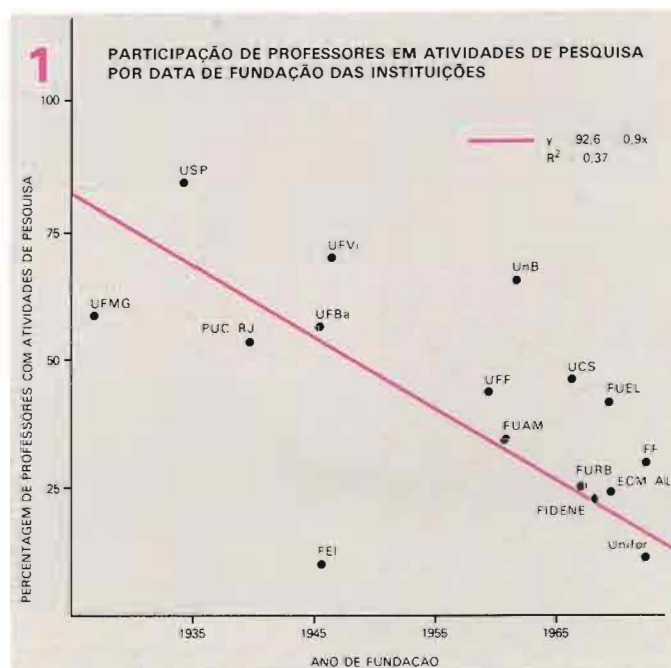


Fig. 1. As atividades de pesquisa apresentam correlação tanto com a idade da instituição como com a titulação do corpo docente, embora o incremento da pesquisa proporcionado pela qualificação com mestrado não seja suficiente para envolver a maioria dos docentes nessas atividades. Percebe-se também a existência de dois grupos de instituições, um voltado exclusivamente para o ensino (envolvido por um círculo nos gráficos 2 e 4) e outro que procura conjugar esta atividade com a pesquisa. As linhas contínuas resultam de cálculos que levam em conta todas as instituições, enquanto as pontilhadas referem-se apenas às do segundo grupo. É alto o coeficiente de determinação da regressão linear ( $R^2$ ); ele pode variar de zero a um conforme o grau de explicação observado entre a distribuição dos pontos e a reta que expressa a tendência do conjunto: se todos os pontos estivessem sobre a reta, a determinação seria absoluta (igual a um). Aparece no gráfico 4 o "efeito de vizinhança", tratado no âmbito do artigo e responsável pelas posições ocupadas pela Unifor e a FEI. Situadas nas proximidades de instituições de maior tradição em pós-graduação, contratam docentes qualificados, pertencentes aos quadros destas últimas.

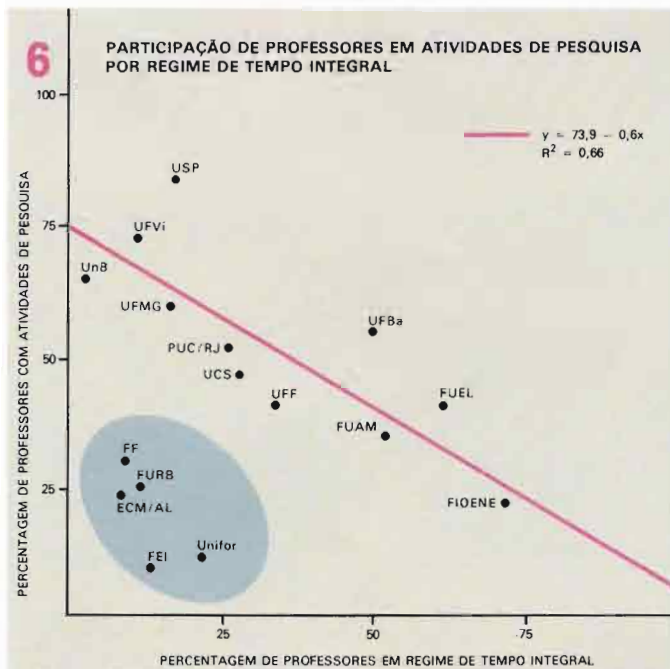
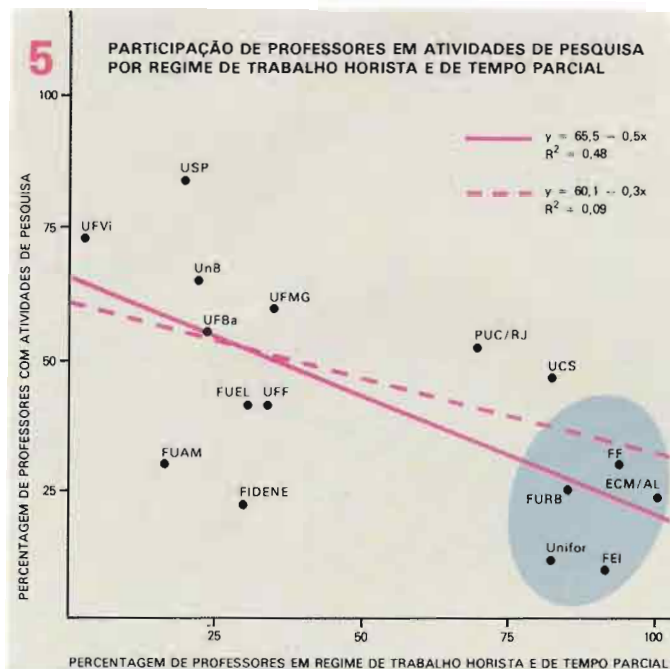
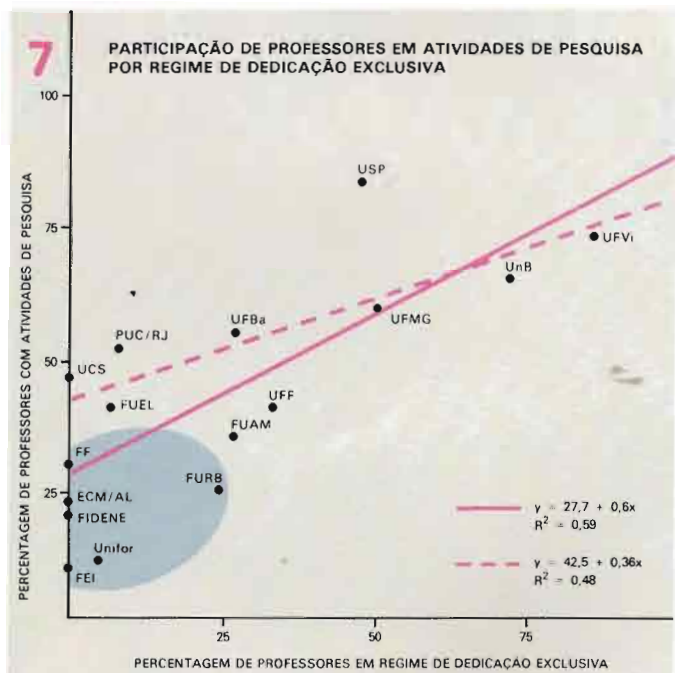


Fig. 2. O regime de trabalho horista e de tempo parcial (gráfico 5) *não está correlacionado* com a atividade de pesquisa do professor nas diferentes instituições que combinam ensino e pesquisa ( $R^2$  é muito pequeno). Quanto maior a proporção de professores em regime de tempo integral, menor a participação em pesquisa (gráfico 6): o regime de tempo integral está *negativamente* relacionado com as atividades de pesquisa ( $R^2$  tem valor alto e o coeficiente angular da reta é negativo). Nas instituições pequenas e particulares (FF, FURB, ECM/AL, FEI e Unifor) o regime de tempo integral está relacionado com atividades administrativas. Apenas o regime de dedicação exclusiva está *positivamente* relacionado com a participação do professor em atividade de pesquisa (gráfico 7). Mesmo assim, cada aumento percentual dos professores com dedicação exclusiva não repercute em idêntico incremento na participação em atividades de pesquisa: 10% de aumento no regime de dedicação exclusiva correspondem a aproximadamente 4% na participação em pesquisa. Fica claro, portanto, que não existe diferença significativa entre os regimes de tempo integral e horista no que se refere à participação do professor em pesquisa. Quando estes regimes são predominantes em uma instituição, não contribuem para (ou não implicam necessariamente) o incremento da pesquisa.



O convívio, num mesmo sistema, de projetos institucionais diversos produz situações como o “efeito de qualificação docente pela vizinhança”. A proximidade geográfica entre instituições apenas voltadas para o ensino e grandes universidades que abrigam ensino e pesquisa permite que as primeiras tenham, em seu corpo docente, contratados como horistas, professores qualificados da instituição vizinha. O custo da qualificação docente não é computado na instituição satélite; caso fosse, o custo por aluno seria muito maior. O corolário disso é que o número de estudantes que se beneficiam da qualificação reunida e proporcionada pela grande universidade é muito maior do que o número de seus alunos matriculados: feitas as contas, o custo por aluno, nessa última, é menor.

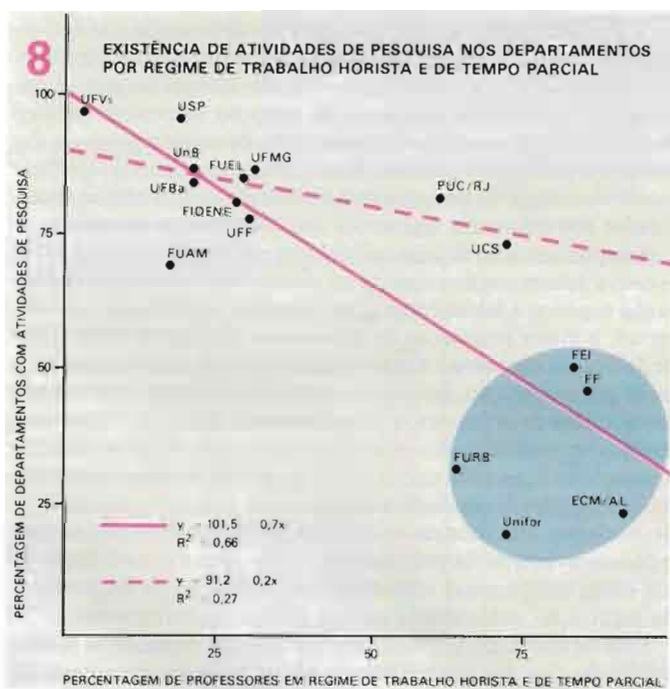
Pensada como fator de integração entre as funções de ensino e pesquisa, a carreira docente não vem conseguindo, na prática,

exercer este papel aglutinador. Assim, existem docentes que apenas se dedicam às atividades de ensino, e pesquisadores que pouco se interessam pela docência. Na verdade, o problema é bem mais complexo: na medida em que, historicamente, a vinculação ensino/pesquisa não fez parte do projeto de criação da maioria das instituições, não compondo, portanto, o *ethos* institucional, era de se prever que a legislação não tivesse poder para modificar por si só essa realidade de contornos historicamente já definidos. Por isso, apesar de institucionalizada para as autarquias, a questão da carreira docente única continua a ser uma questão polêmica. Por outro lado, a proposta já em curso de institucionalização de uma carreira de pesquisador ainda não se efetivou.

Também o regime de dedicação exclusiva vem mantendo a clivagem historicamente existente entre ensino e pesquisa. As instituições não foram aparelhadas para implementar a proposta legal, nem em termos de recursos físicos e humanos, nem no que se refere à capacidade de financiamento. O regime de trabalho de 40 horas e dedicação exclusiva atribuído aos docentes que o desejarem, geralmente com base em projeto de pesquisa aprovado pela unidade a que pertencem, representa um compromisso do docente de dedicar-se à atividade de pesquisa. Mas não tem se mostrado condição suficiente para que pesquisas sejam realizadas, pois faltam equipamen-

tos, bibliotecas atualizadas, pessoal técnico e administrativo etc. Hoje, há grande dificuldade para identificar, entre os professores contratados em regime de 40 horas e dedicação exclusiva, aqueles que fazem pesquisa, os quais precisam procurar individualmente recursos extra-orçamentários para financiar suas atividades. A negociação com órgãos financiadores exige capacidades administrativas e políticas que não são, necessariamente, qualidades peculiares às atividades de pesquisa. Obter auxílio junto a tais órgãos passou, internamente, a ser sinal de *status* acadêmico, já que a concorrência se faz entre pesquisadores da mesma área de conhecimento de todas as universidades brasileiras. Nas instituições isso acabou por distinguir os docentes que somente ensinam daqueles que fazem também pesquisa.

Enquanto pré-requisito para a dedicação exclusiva, a pesquisa pode se transformar em instrumento burocrático, ficando seus objetivos e nível de qualidade ameaçados. O regime de tempo integral a ela vinculado em tese — e, surpreendentemente, os dados da pesquisa apontam o tempo integral como *negativamente* associado com atividade de pesquisa (apenas o regime de dedicação exclusiva se associa positivamente à pesquisa) — tem se mostrado, na prática, um mecanismo de complementação salarial, por força da deterioração recente dos níveis salariais (ver figuras 2, 3 e 4). Ora, como parte do salário do tempo integral é imputado pelo Ministério da Educação à atividade de pesquisa, não existindo em contrapartida a produção científica correspondente aos recursos assim alocados, o custo da pesquisa torna-se aparentemente muito elevado, revelando um baixo índice de produtividade dos docentes-pesquisadores e até mesmo a existência de ociosidade entre estes. A constatação da utilização do tempo integral como complementação salarial traz um questionamento sério a tal argumentação, exigindo sua revisão.



A concepção de educação superior que inspirou a reforma propôs a pós-graduação como a via desejável para a qualificação docente e para o desenvolvimento pleno da investigação científica, bem como para a criação de mecanismos que assegurassem a reprodução necessária ao aperfeiçoamento do sistema dentro dos novos parâmetros. Segundo a legislação, a efetivação da pós-graduação passava necessariamente pela definição de uma política nacional, a ser assegurada e implementada pelo Estado.

A expansão sistemática da pós-graduação desde a década de 1970 teve um duplo sentido: formar os recursos humanos de alto nível necessários aos grandes projetos tecnológicos levados a cabo pelo Estado nas décadas seguintes e constituir um contingente de docentes qualificados requerido pelo crescimento da demanda por educação superior. O I Plano Nacional de Pós-Graduação (Capes-

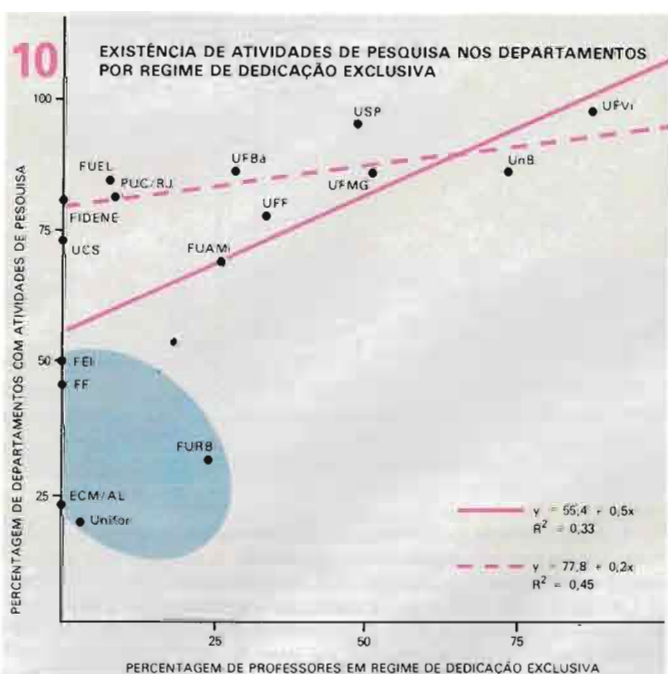
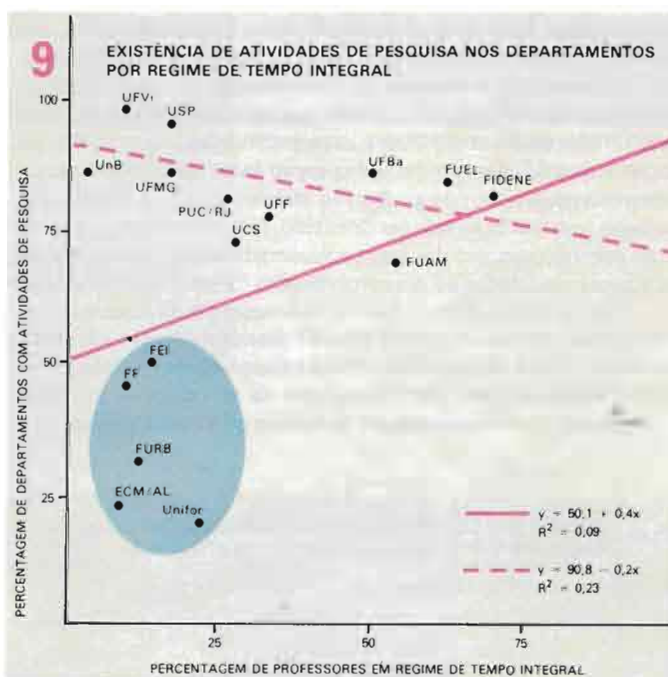


Fig. 3. A notável discrepância entre as linhas contínuas e tracejadas reforça, nos moldes definidos na figura 1, a distinção entre o grupo de instituições que se dedicam apenas ao ensino (pequenas e, em sua maioria, particulares) e o daquelas que tendem a envolver-se em ensino e pesquisa (em sua maioria públicas, com estrutura universitária). Levando em conta apenas este último grupo, fica claro que o regime de trabalho não é preponderante para a existência de pesquisa no departamento, pois só no caso de dedicação exclusiva aparece uma correlação positiva — porém pequena — entre ambos.



MEC), de 1975, revelava como seu objetivo fundamental projetar as metas de titulação com base na projeção das necessidades de docentes qualificados (doutores e mestres) para o ensino superior, principalmente de graduação. Já o II Plano, de 1982, enfatizava a pós-graduação *stricto sensu* para a formação de pesquisadores (ou docentes-pesquisadores) para a área científica e tecnológica, sem cogitar da necessidade de quadros mais qualificados para o ensino de graduação. Assim, a ênfase na formação docente recaía sobre a pós-graduação *lato sensu*, através de cursos de especialização e aperfeiçoamento, chegando-se mesmo a afirmar que algumas áreas de conhecimento pouca afinidade têm com a pós-graduação *stricto sensu*. Duas conclusões são possíveis a partir desses pressupostos: a atividade de pesquisa seria privilégio de algumas áreas do conhecimento; a atividade de pesquisa não se colocaria entre os critérios essenciais para a capacitação docente.

Uma conseqüência desse enfoque pode ser o distanciamento, em determinadas áreas do conhecimento, entre ensino e pesquisa, por um lado, e entre atividades de graduação e pós-graduação por outro, reforçando-se o processo de estratificação do sistema de educação superior, o qual, conforme sugerimos anteriormente, também reforça os desníveis inter e intra-instituições: no primeiro caso, as universidades são definidas como *locus* apropriado para o desenvolvimento da pós-graduação *stricto sensu* e as instituições isoladas restritas às atividades de ensino. No segundo caso, assiste-se ao aperfeiçoamento das áreas consideradas nos Planos como diretamente vinculadas ao desenvolvimento “científico e tecnológico”. Mesmo nestas áreas, a existência de pesquisa altamente desenvolvida não chega a ser garantia para o desenvolvimento adequado do ensino, pois o distanciamento entre ensino e pesquisa não considera a segunda como parte integrante da atividade de ensino.

O grau de institucionalização da ciência no Brasil tem-se revela-

do precário, e a situação da pesquisa nas instituições de educação superior é apenas mais um dos reflexos desta situação. Localizada prioritariamente, e de forma quase exclusiva, na pós-graduação, a pesquisa, embora tenha atingido certa integração com o ensino de pós-graduação, pouco tem contribuído diretamente para a melhoria da graduação, constituindo até mesmo justificativa para o docente distanciar-se do ensino nesse nível.

Os dados da pesquisa relativos à existência de programas de pós-graduação no departamento e ao envolvimento do docente na atividade de ensino na pós-graduação apontam para a tendência clara de a pós-graduação se apresentar como fator não só incentivador mas até mesmo multiplicador da atividade de pesquisa (figura 5). Manifesta-se aqui um “efeito de massa crítica”, relacionado com maior atividade de ensino na pós-graduação. E isto revela que a separação vigente em algumas instituições entre os professores que atuam na graduação e os que preferencialmente trabalham na pós-graduação não é uma política favorável ao desenvolvimento da pesquisa. Tudo indica que a política segundo a qual os professores devem se envolver em maior proporção nos dois níveis de ensino aumentará de forma extremamente marcante a participação destes em atividades de pesquisa (USP, UFV, UnB). Uma análise que venha a considerar as diferentes áreas de cada instituição poderá observar melhor estes aspectos.

Os resultados preliminares da pesquisa até aqui expostos e a breve análise esboçada nesse artigo permitem já, a nosso ver, repensar determinadas “crenças” sobre a prática acadêmica, aceitas, quase sempre, sem questionamento. Indicam igualmente que a institucionalização da pesquisa deve ser vista como parte do projeto político da instituição de educação superior, concebida como *locus* adequado para o desenvolvimento da investigação científica. Aliás, um estudo realizado para a Unesco evidenciou que, comparativamente aos institutos de pesquisa e às empresas, é nas universidades que se concentra o maior número de trabalhos de pesquisa — e os melhores — desenvolvidos no país. É importante ressaltar que a inclusão da pesquisa no projeto político da instituição de educação superior, além de exigir a presença das condições adequadas para seu desenvolvimento, deveria significar maior vinculação da pesquisa com o contexto social e com as necessidades dos diferentes segmentos que compõem a sociedade.

A implementação de uma política que saiba lidar adequadamente com a diferenciação existente no sistema das instituições de educação superior e tenha como alvos a melhor qualificação dos docentes, a maior proporção de professores em regime de trabalho de dedicação exclusiva e a maior participação dos mesmos no ensino de pós-graduação, associada a maior flexibilidade e autonomia nas questões de orçamento e financiamento, terá — se valem essas conclusões preliminares — efeitos benéficos no sentido de reforçar e consolidar a pesquisa universitária existente e ampliar o universo das instituições de educação superior que se dedicam a essa atividade. Mais que isso, mostrar-se-á extremamente positiva não só para o desenvolvimento da pesquisa em si, mas para a consolidação de um *ethos* institucional voltado para a afirmação da importância da instituição universitária em seu caráter multifuncional.

Esse caráter multifuncional implica que, tanto quanto as demais atividades-fins das instituições de educação superior, a pesquisa seja pensada enquanto componente do projeto de instituição, ainda que cada docente em particular não esteja necessariamente envolvido com o ensino e a pesquisa, e que a convivência de atividades específicas envolva (ou possa envolver) situações de tensão, competição e concorrência, sem que isso acarrete necessariamente a inviabilidade dessa convivência. A concepção da instituição de educação superior a partir desse modo de entender o seu caráter multifuncional é, na nossa opinião, um caminho possível para a superação da dicotomia hoje existente, e até por vezes legitimada, entre instituições produtoras e instituições reprodutoras do saber.

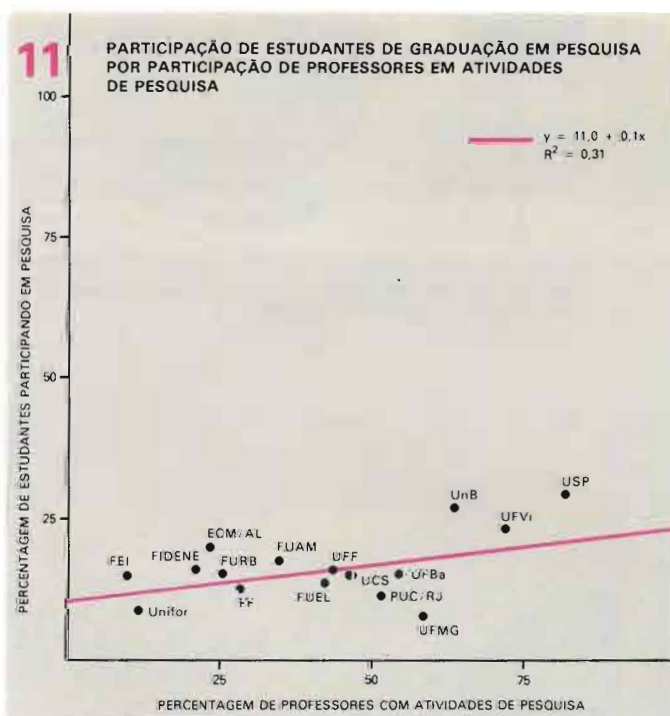


Fig. 4. A participação de alunos de graduação nas atividades de pesquisa desenvolvidas por seus professores é baixíssima. A pesquisa está praticamente circunscrita ao corpo docente e aos pós-graduandos, fato que demonstra a distância entre a intenção e a prática no que diz respeito à integração entre ensino e pesquisa no país. A iniciação científica, formadora de pesquisadores iniciantes, já representou, nos anos 50, 10% do orçamento alocado pelo CNPq à pesquisa. Hoje, tal percentagem situa-se em torno de 1%.

