

# ENSINO E PESQUISA NA UNIVERSIDADE: QUESTÃO DE LEI OU DE VISÃO DE MUNDO?\*

EVAIR APARECIDA MARQUES  
do NEPES/UERJ

LUIZ CARLOS DUARTE FORMIGA  
da FCM/UERJ

MARIA APARECIDA GIAVATTA FRANCO  
da FE/UFF

SANDRA MARIA CORREA DE SÁ CARNEIRO  
do IFCH/UERJ

---

## RESUMO

Este texto sumaria as questões de um estudo de caso integrado ao "Programa de Avaliação da Reforma Universitária", desenvolvido pela CAPES, visando "conhecer as reais condições nas quais se realizam as atividades de produção e disseminação do conhecimento no sistema de educação superior". Propõe-se mostrar como e por que a relação entre ensino e pesquisa, prevista em lei como indissociável, pode ser melhor compreendida enquanto elaboração de um projeto dos professores e das instituições da qual fazem parte. Através da análise do discurso de quarenta professores-pesquisadores, de áreas distintas do conhecimento (Biologia, Física, Letras e Ciências Sociais), busca-se perceber a maneira pela qual eles elaboram e explicam suas práticas cotidianas num dado contexto, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que só pode ser compreendida à luz das práticas sociais mais abrangentes da sociedade brasileira e da história de suas instituições de ensino superior e de pesquisa.

## SUMMARY

We here sum up the main issues of a case-study done in the scope of a larger Program for the Evaluation of University Reform (funded by CAPES), aiming to understand "real conditions under which production and dissemination of knowledge take place within the higher education system". The relationship between teaching and research, defined by law as indissoluble, can be better understood as a project of both individual professors and the institutions to which they belong. Through the analysis of 40 professor-researchers' speech, from the fields of Biology, Physics, Language and Social Sciences, we investigate the way they explain their everyday practice within the (public) University of the State of Rio de Janeiro; this in turn can only be explainable in terms of the wider social practices of Brazilian society and the history of its institutions of higher education and scientific research.

---

\* O artigo sumaria a pesquisa "A indissociabilidade do ensino e da pesquisa — uma questão de visão de mundo ou de preceito legal?", desenvolvida entre 1983 e 1985 com apoio da CAPES. Foi apresentado ao GT Educação e Sociedade, no IX Encontro Anual da ANPOCS e na 38.ª Reunião Anual da SBPC (1986).

A questão da indissolubilidade entre o ensino e a pesquisa no ensino superior, tal como a estabelece a Lei da Reforma Universitária, sugere o exercício de duas atividades necessariamente complementares<sup>1</sup>. Esta norma, entretanto, não se tem concretizado satisfatoriamente em nossas universidades. É o que se pode depreender da história do ensino superior e da institucionalização da pesquisa científica no Brasil. É o que também nos revela o trato cotidiano com as questões do ensino e da pesquisa no exercício do magistério nas instituições de nível superior, ficando a pesquisa restrita, em geral, a certos setores do conhecimento e sempre sujeita às oscilações da política científica e de ensino superior emanadas do Estado.

Segundo alguns autores (Schwartzman, 1979; Oliveira, 1985) à maioria das experiências de desenvolvimento institucional na área científica e educacional tem faltado uma visão clara de como a atividade científica se organiza, e de que elementos ela precisa para sobreviver e se reproduzir.

Como lembra Schwartzman (1982, p. 13), "as histórias bem-sucedidas são histórias geralmente curtas, de períodos em que lideranças marcantes foram capazes de impor seu entusiasmo e isolar suas instituições do peso do meio ambiente. O problema mais sério das instituições científicas e universitárias brasileiras não é tanto o do surgimento destas lideranças e destas formas de isolamento, dos quais temos já vários exemplos, mas, principalmente, o da consolidação destas instituições através do tempo. É aí, na institucionalização e reprodução, que a maioria das experiências fracassam".

São bem poucas as universidades brasileiras que têm uma política global de pesquisa definida e clara, na qual estejam, por exemplo, estabelecidas institucionalmente as principais "linhas de pesquisa" e alocados recursos. Na maioria dos casos, o que se pode verificar é que as pesquisas desenvolvidas resultam do esforço e preferência individual dos pesquisadores ou de convênios e contratos ocasionais, através dos quais é possível captar recursos externos; ou seja, raramente encontramos um apoio institucional efetivo (Oliveira, 1985).

A pesquisa tem sido praticamente negligenciada nos orçamentos da grande maioria das instituições de ensino superior e, em geral, parece desempenhar papel secundário na carreira do professor universitário. Existe uma ênfase quase absoluta na formação profissional, em detrimento das atividades de pesquisa, o que torna a integração entre ensino e pesquisa bastante problemática (Wanderley, 1983). Este fenômeno ocorre nas universidades e, de forma generalizada, nas instituições de ensino superior isoladas.

Essa questão traz à tona uma discussão que tem perpassado os meios acadêmicos nos últimos dez anos: deve a pesquisa se concentrar em institutos especializados e grandes universidades, integrados por pesquisadores produtivos e experientes, cabendo às demais universidades e instituições de ensino superior ocuparem-se do ensino e da profissionalização? Ou deve a pesquisa ser encarada como uma atividade básica de toda universidade?

## METODOLOGIA

A opção metodológica de efetuar um estudo de caso está relacionada ao fato de esse tipo de estudo caracterizar-se, ao contrário do enfoque estatístico e quantitativo, por seu potencial de reunir um grande número de informações bastante detalhadas com vistas a apreender a totalidade de uma dada situação.

Embora conscientes do limitado poder de generalização dos estudos de caso, objetivamos não apenas descrever a complexidade de um caso concreto, mas sim, examinar e interpretar as ações, comportamentos e representações de determinados indivíduos e/ou grupos que organizam suas experiências e vivenciam cotidianamente a prática acadêmica num dado contexto sócio-cultural.

A fim de atingir nosso objetivo principal, a compreensão da integração entre ensino e pesquisa numa realidade concreta, privilegiamos a observação direta e o discurso daqueles que constituíram nossa unidade de observação, professores-pesquisadores que atuam em áreas distintas do conhecimento e que são os principais agentes do referido processo.

Através do depoimento dos professores e da observação direta procuramos captar indicações mais precisas sobre o modo como articulam (ou não), através da organização de suas experiências e ações concretas, o ensino com a pesquisa. Na análise procuramos expor suas categorias de pensamento, suas atividades práticas, seus modelos de comportamento, suas relações sociais dentro e fora da universidade e, também, os interesses que movem os agentes, os fins que perseguem, os dilemas, entraves e contradições expressos e manifestos na consecução de seus projetos individuais no cotidiano da vida acadêmica.

Privilegiamos o discurso dos professores que realizam pesquisa, potencialmente os mais indicados para fornecer subsídios sobre a integração ensino e pesquisa. Naturalmente, os professores que não se dedicam à pesquisa não vivenciam a situação observada.

A partir do reconhecimento inicial dos grupos de pesquisa e pesquisadores individuais que atuam na Universidade do Estado do Rio de Janeiro — UERJ, selecionamos as questões específicas que orientaram a coleta de dados e as referências teórico-metodológicas para o tratamento do tema.

A apreciação da relação ensino e pesquisa a partir de um estudo de caso, do *locus* privilegiado para a concretização desta relação, ou seja, de uma universidade, supõe em primeiro lugar o conhecimento

1 Art. 2.º da Lei 5540 de 28 de novembro de 1968: "O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado". Anteriormente, a Reforma Francisco Campos estabeleceu, no Art. 1.º do Estatuto das Universidades Brasileiras, de 11 de abril de 1931, que "o ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício das atividades que requerem preparo técnico e científico superior".

da opção política da entidade, no sentido de institucionalização da pesquisa. E, em segundo lugar, supõe a apreciação de como essa opção se concretiza no contexto das atividades cotidianas dos professores no interior da instituição.

Duas hipóteses básicas orientaram a condução deste estudo. Primeiro, que as ações e práticas atualizadas no interior de uma instituição só podem ser examinadas à luz das práticas existentes na sociedade mais abrangente, no sentido de se buscar sua gênese histórica e de detectar as relações que mantêm com os outros fatos e com o todo social (Kosik, 1976). Segundo, que a motivação em relacionar o ensino com a pesquisa e de encará-los como indissociáveis pode ser melhor entendida como expressão de um projeto relacionado ao *ethos* e à visão de mundo (Geertz, 1978), internalizados pelos professores através de um conjunto de símbolos socializadores. Estes são acionados no processo de aprendizagem e treinamento que se dá por intermédio do conteúdo dos textos e das aulas, da experiência de trabalho de campo e de laboratório e, principalmente, através da ênfase na relação aluno/professor.

## AS FUNÇÕES BÁSICAS DO ENSINO SUPERIOR E A HISTÓRIA DE UMA DISSOCIAÇÃO

O ensino superior é, tradicionalmente, um setor do ensino reservado às elites sociais e intelectuais do país. A Lei da Reforma Universitária introduz exigências adicionais ao padrão de excelência desse nível de ensino, criando a pós-graduação e estabelecendo a atividade de pesquisa científica como indissociável do ensino a partir da graduação.

Entretanto, dentro das condições da implantação da Lei acima mencionada, essa meta de excelência não se concretizou como seria desejável. Ao contrário, a observação mostra que, apesar de perspectivas auspiciosas nas chamadas grandes universidades do país, a maior parte das instituições de ensino superior se manteve à margem do processo. Uma assim se mantiveram por absoluta incompetência ou imediatismo de objetivos. Outras, por não terem quadros docentes produzindo conforme os padrões definidos, não puderam pleitear recursos, constituindo esse duplo processo um reforço à ausência da pesquisa acadêmica nessas instituições.

Acrescentem-se a esse fato a formidável expansão do ensino ocorrida a partir do final da década de 60 e a existência de mais de 2/3 das instituições de nível superior privadas que, na sua grande maioria, privilegiaram as funções de ensino, atividade mais afim com a tradição universitária brasileira do que a atividade de pesquisa. Embora a Lei da Reforma determinasse que "o ensino superior indissociável da pesquisa será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados", a expansão se processou sem que se criassem, efetivamente, condições institucionais para o desempenho da pesquisa integrada à atividade docente. Mesmo porque a maior parte das instituições são estabeleci-

mentos isolados, que não têm recursos para a pesquisa e nem a têm como objetivo.

Mas a questão da indissociabilidade do ensino e da pesquisa nos remete a outra que lhe é anterior: o papel da universidade e suas funções básicas<sup>2</sup>. Como parte do sistema educacional, o ensino superior tem dois objetivos principais: o objetivo ideológico de formar através dos diferentes mecanismos de imposição de poder, cumprindo assim sua função social como aparelho de hegemonia do Estado, e o objetivo de qualificação e/ou especialização de quadros profissionais, cumprindo sua função técnica.

Ambas as funções, ensino e pesquisa, concorrem para a reprodução das relações sociais existentes na sociedade. No desempenho destas funções está implícita a principal contradição da educação em nível superior: a de ser reprodutora do saber e das relações sociais e ao mesmo tempo produtora do saber crítico, de novos conhecimentos<sup>3</sup>.

Como parte do sistema escolar, a universidade atende à demanda permanente de reprodução do saber. Mas a reprodução do saber não se esgota na função repetitiva. Ela implica a superação de um saber anterior, na negação de um saber passado pela construção de um novo. Neste segundo momento, a universidade exerce a produção crítica do saber, que não tem o mesmo caráter de demanda permanente da função reprodutora, já que implica a possibilidade de contrapor-se aos interesses definidos pela sua função de aparelho ideológico. A função reprodutora supõe uma postura acrítica e de conformidade, enquanto a função produtora do conhecimento lhe exige uma postura crítica e de liberdade (Cardoso, 1976, p. 65).

Intimamente ligada à questão da reprodução e da produção do saber está a questão da cientificidade desse saber ou da produção do saber que pretende ser científico, o que levanta a questão da verdade. O saber científico é o que guarda a pretensão de ser conhecimento verdadeiro. Assumimos que o saber verdadeiro existe não como uma medida absoluta, capaz de apreender a totalidade do real, mas como uma construção do conhecimento que tende para a verdade, que cerca de todo o rigor necessário e possível o processo de captação do real. Trata-se, pois, de uma verdade aproximada, construída, produzida dentro da teoria de que se pode dispor no momento, num determinado campo do saber (Cardoso, 1976, p. 73).

Essa verdade construída é enraizada na história dos homens que a produziram, marcada pelas necessidades que esses homens tiveram de conhecer, de discernir, de explicar, de entender seu próprio mun-

2 Nesta seção valemo-nos das reflexões de Miriam L. Cardoso (1981).

3 Uma visão limitada da prática do conhecimento do mundo tem levado a universidade a assumir a transmissão do conhecimento no sentido estrito de conhecimento teórico, da supremacia da racionalidade cognitiva. Lynton (1983) observa que "pensamos em nossas universidades como instituições primordialmente preparatórias, afeitas ao padrão tradicional de aprender para depois fazer".

do, de resolver problemas ligados à sua existência. Essa ligação da produção do conhecimento às necessidades humanas, sociais, faz-se tanto para a aplicação à solução de problemas imediatos como em resposta a indagações e motivações mais amplas, não imediatas. Em ambos os casos são necessidades reais, concretas respondendo a desafios que "homens concretos propõem a si mesmos, sobre questões concretas de sua vida" (Kosik, 1976).

Seja ele científico, filosófico, artístico ou técnico, o saber é um bem sujeito à apropriação como outros mais. Ele serve a fins, serve a pessoas. Como tal, o saber desempenha importante papel nas relações entre os homens e está vinculado às classes sociais que o produzem ou que dele se apropriam, seja para a produção material, seja para a organização da vida social, para a reprodução da sociedade e de seus quadros intelectuais.

Como *locus* privilegiado de formação das elites dirigentes, a universidade é um ponto de confluência dos interesses múltiplos das forças sociais que detêm o poder, inclusive de prover os meios para que ambas as funções, a função técnica ou de qualificação da mão-de-obra e a de produtora do conhecimento, se exerçam no fazer da universidade. Essas funções se constituem como realidades diferentes, com pesos diversos na criação e no desenvolvimento do ensino superior no Brasil. O que a história nos revela é sua implementação diferenciada. Há, desde os primórdios do ensino superior entre nós, o privilegiamento da função de ensino, de formação de quadros profissionais e a inexistência ou a escassez da pesquisa, da produção científica do conhecimento.

A opção de tratar a questão do ensino e da pesquisa na universidade, do ponto de vista de sua história, deve ser justificada aqui, a partir do próprio conceito de realidade que informa este estudo.

A realidade, no sentido que lhe damos, não existe como um conjunto de relações, processos e fatos isolados, mas como uma totalidade hierarquizada e articulada que envolve, também, a criação, a gênese e a estrutura desses fatos. O próprio conceito de fato é determinado pela concepção da realidade social como uma totalidade. E é neste sentido que um fato é histórico. (Kosik, 1976).

"Justamente porque o real é um todo estruturado que se desenvolve e se cria, o conhecimento dos dados ou conjunto de fatos da realidade vem a ser o conhecimento do lugar que eles ocupam na totalidade do próprio real." "O conhecimento da realidade histórica não é uma atividade neutra, isenta de escolhas e de valoração, mas um ato de apropriação teórica, isto é, de crítica, interpretação e avaliação dos fatos, processo que se realiza mediante a atividade do homem, do pesquisador. É, pois, uma atividade seletiva" (Kosik, 1976, p. 41-5). As práticas educativas e científicas tanto se constituem em processos de mediação das práticas sociais mais amplas, quanto são mediadas pela história que se cria através dessas práticas (Cury, 1979).

Ao propormo-nos investigar as condições do ensino e da pesquisa em uma determinada instituição

— a UERJ — temos em vista examinar esse fato no contexto da sociedade em que ela foi criada e se desenvolveu, na recorrência à história do ensino e da pesquisa na universidade brasileira. É o contexto no qual se inserem os acontecimentos, são as suas relações com a totalidade desse real e o sistema de referência em função do qual o pesquisador processa a valorização de certos fatos, que lhes dão a qualidade de fatos históricos. O conhecimento do passado deve iluminar o presente e aumentar a compreensão que, projetada sobre o passado, acrescenta-lhe novos elementos de conhecimento (Schaff, 1978).

Se hoje o ensino superior pauta-se por uma proposta de ensino e pesquisa como atividades indissociáveis, não foi essa a preocupação que orientou a criação e o desenvolvimento das primeiras escolas superiores e faculdades brasileiras. Ao contrário, ensino e pesquisa científica tiveram, em suas origens, instituições distintas criadas com finalidades específicas.

O ensino superior no Brasil, desde os tempos da Colônia até o século XX, desenvolveu-se em sentido marcadamente profissional voltado para atividades militares, atividades técnicas, medicina e direito. Durante todo o período imperial o ensino superior permaneceu estruturado em estabelecimentos isolados, embora a idéia de universidade estivesse presente pela ação de diversos defensores de um lado, ou de seus críticos, de outro. Todavia, em nenhum dos dois casos, a criação de uma universidade esteve aliada a interesses da pesquisa científica. Paralelamente aos cursos de ensino superior existentes e até, em certo sentido, alimentadas por eles, desenvolveram-se atividades de cunho científico em instituições especificamente criadas para esse fim, na área das ciências biomédicas, por força das necessidades permanentes de combate às endemias, epidemias e doenças locais<sup>4</sup>. Por outro lado, herdamos de Portugal forte pressão cultural contrária ao livre exame, à dúvida sistemática e ao raciocínio que caracteriza a ciência moderna.

A luta pela industrialização, travada a partir dos anos 30 e logo após a Segunda Guerra Mundial, criou a necessidade de inovações tecnológicas que não foram geradas a nível nacional. Isso se deveu, primeiro, à incipiência do setor e, principalmente, à política de industrialização, que optou pela substituição de itens através da transferência de tecnologia externa. Cresceu nessa época, no sistema produtivo nacional, a presença do capital estrangeiro com tecnologias próprias.

Em 1931, no Estatuto das Universidades Brasileiras, ao efetuar a Reforma do Ensino Superior, Francisco Campos encamparia em seu discurso a aspira-

4 A cronologia das instituições de ensino superior e de pesquisa, criadas a partir de 1808, está detalhadamente exposta na íntegra do Relatório de Pesquisa "A indissociabilidade do ensino e da pesquisa", apresentado ao CAPES em 1985, assim como na abundante bibliografia existente sobre o assunto (Sant'Anna, 1978; Schwartzman, 1979, 1982 e 1984; Cunha, 1980 e 1983; Fávero, 1980; Paim, 1982).

ção dos intelectuais, por uma universidade para o ensino e para a ciência desinteressada. Mas, se prevaleceu o discurso da valorização do ensino e também da pesquisa, a própria Lei não tem prevista nas suas disposições a organização da universidade para a pesquisa, e sim, para o ensino. Estão aí determinados os meios e as normas para o ensino. Mas não estão explícitas as condições dadas efetivamente para a pesquisa.

A criação da Universidade de São Paulo em 1934 é considerada um marco fundamental da institucionalização da pesquisa em uma universidade. Ela inova as condições do ensino e da pesquisa renovando os métodos de ensino, integrando os laboratórios ao trabalho universitário, estabelecendo o regime de tempo integral para seus professores cientistas, muitos dos quais estrangeiros. Embora não se concretize, na Faculdade de Filosofia, a sonhada função integradora na promoção de pesquisas científicas e altos estudos desinteressados, "a escola conseguiu oferecer condições mínimas para seus professores e constituir um grupo de jovens cientistas brasileiros muito importante na formação da segunda e terceira geração dos nossos pesquisadores" (Schwartzman, 1984, p. 76-7).

Paralelamente a esta e a outras iniciativas menos bem-sucedidas, desenvolveram-se no país os institutos de pesquisa científica e, mais tarde, as agências de fomento à pesquisa, ciência e tecnologia. A Segunda Grande Guerra pusera a lume a necessidade de segurança e desenvolvimento. As primeiras instituições tinham fins de pesquisa de interesse militar e promoveram, setorialmente, a modernização do ensino superior que não lograra se efetivar nas universidades.

Alguns cientistas e professores da Universidade do Brasil (reunificada em 1931) lograram obter êxito semelhante ao que teve Carlos Chagas Filho na criação do Instituto de Biofísica (1945). O fato é que Chagas Filho reuniu dotações públicas e particulares e cientistas estrangeiros, catalisados por sua admirável liderança como homem de ciência. Segundo Mariani (1982, p. 202), a contribuição mais importante de seu Laboratório de Radioisótopos, o primeiro do país, foi quebrar o mito de inviabilidade da prática científica na universidade e abrir caminho para o surgimento de novas instituições de pesquisa.

As áreas biomédica e de pesquisas físicas tiveram notável desenvolvimento e apoio em sua institucionalização, se comparadas às ciências humanas e sociais. Dados dos Relatórios de Atividades e do Arquivo Memória do CNPq, apresentados por Romani (1982, p. 155), assinalam que 95,3% de um total de 39.504 bolsas distribuídas destinaram-se às ciências físicas e biomédicas, e 4,7% para as ciências sociais, no período 1951-1976.

No âmbito da educação, em 1937, já no Estado Novo, foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), com funções de estudo, pesquisa e assistência técnica aos serviços de educação. Em 1951 foi criada a Comissão de Aperfeiçoamento de Ensino Superior (CAPES), visando a melhoria do en-

sino superior e a formação de um quadro de técnicos, cientistas e humanistas.

Em 1961 é criada a Universidade de Brasília que, dentre seus elementos de inovação, propõe-se a incorporar a pesquisa ao ensino universitário. A experiência sofre profundas mudanças a partir do golpe militar de 1964. Em 1968, dentro do quadro político do autoritarismo vigente, mais uma vez, à semelhança do Estatuto das Universidades Brasileiras, é outorgada a Lei da Reforma Universitária que reafirma o princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa. Novamente o discurso é mais forte do que a concessão de meios para que se efetive, na prática, o binômio ensino e pesquisa, no ensino superior, exce- tuando-se os cursos de pós-graduação (Mestrado e Doutorado) e mantido o tradicional privilegiamento das áreas científico-técnicas e biológicas (Romani, 1982).

A apresentação de algumas dessas iniciativas pioneiras que ampliaram as fronteiras do ensino através da pesquisa — qualquer que tenha sido a concepção de ciência, pura ou desinteressada, ou aplicada de modo imediato às necessidades práticas — teve por objetivo alargar a compreensão das implicações político-ideológicas da questão da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa na universidade. Além das demandas sociais à ciência, é preciso que haja uma vontade política de proceder à institucionalização da pesquisa, fornecendo os meios e recursos para que tal aconteça.

## **O DUPLO PAPEL DO PROFESSOR: DOCENTE E PESQUISADOR**

Além do conhecimento das condições históricas nas quais se desenvolveram as atividades científicas, o entendimento das condições do exercício do ensino e a pesquisa supõem o reconhecimento do duplo papel desempenhado pelo professor na conquista de seu espaço de atuação.

Defendemos aqui o ponto de vista de que a função docente-pesquisador não se exerce em abstrato. Ao contrário, ela se constrói e ao mesmo tempo é construída, recriada e atualizada através das ações e práticas de indivíduos e/ou grupos e classes sociais que atuam numa determinada organização social, administrativa e pedagógica. Daí a importância de se ir ao contexto, de captar o porquê dos fatos em sua totalidade, como parte de um processo e, em sua historicidade, como parte de uma problemática mais geral.

Embora exista uma idéia genérica da necessidade de se integrar o ensino com a pesquisa, é necessário compreendermos melhor quais os significados que podem ter essas duas vertentes básicas da produção acadêmica, pois, dependendo da concepção que possam assumir, a integração ensino/pesquisa adquirirá contornos bastante distintos.

Contudo, não devemos nos esquecer de que o ensino e a pesquisa revestem-se de uma autonomia que é imprescindível resguardar para preservar a

relação de enriquecimento mútuo. De fato, entre outras atividades, o ensino contribui para a criação de um clima de efervescência intelectual que desemboca num determinado problema de pesquisa e, inversamente, a pesquisa traz a inovação, que se expõe a uma avaliação para precisar os limites e possibilidades que o conhecimento produzido encerra na transformação da prática social (Franco et al., 1983).

A autonomia e a complementaridade de que as atividades de ensino e de pesquisa se revestem, qualidade reconhecida como indissociável pela Lei da Reforma Universitária, tem levado ao pressuposto da identificação entre dois papéis desempenhados pelo professor: o de docente e o de pesquisador.

Embora essa identificação seja desejável e efetivamente ocorra em alguns casos, onde o pesquisador procura aliar sua atividade de criador de novos conhecimentos ao de crítica desses conhecimentos, ela necessariamente não está vinculada à função do professor. Se a prática da investigação é uma das funções da universidade, esta deve sempre estimular e propiciar meios para que o quadro docente possa produzir novos conhecimentos. Porém, esta prática não deve ser entendida como obrigação de todo professor e sim como uma possibilidade.

Isto porque, dentre outras razões, a maioria de nossas universidades não oferece condições de organização, administração e estrutura política interna para a produção imediata de pesquisas (Castro, 1977, p. 122). Além disso, a pesquisa é ainda entendida como uma especialização da formação acadêmica do professor.

Desta forma, por um lado é possível e até viável que um número considerável de professores (através de seus esforços individuais ou do trabalho de equipe, algumas vezes com apoio institucional) consiga dominar um corpo de conhecimentos e de informações que os habilitam a gerar idéias, transformá-las em projetos e captar recursos para desenvolvê-los, procurando assim estabelecer através de suas práticas a relação entre ensino e pesquisa. Por outro lado, um grande contingente de professores limita seu trabalho à transmissão e, na melhor das hipóteses, à crítica do conhecimento existente.

Contudo, o que se espera de uma instituição que se denomina universidade, que tem como funções básicas o ensino e a pesquisa e como uma de suas metas a valorização contínua e permanente de seu ensino, é que ela ofereça condições para que seu corpo docente tenha possibilidade de desempenhar seu papel de maneira condigna, como docente ou como pesquisador. Para isto é imprescindível que a instituição valorize não só o ensino como também a pesquisa científica e que assegure aos agentes responsáveis por essas atividades condições adequadas de trabalho.

## **O ENSINO E A PESQUISA NO COTIDIANO DA UNIVERSIDADE**

A utilização de uma abordagem histórica e antropológica, neste trabalho, corresponde ao esforço de su-

perar o mecanicismo empiricista comum em estudos desta natureza. Corresponde ainda à tentativa de superar a tradicional fragmentação do campo social nas Ciências Sociais, que especializa a visão daquilo que é uma totalidade, os fenômenos sociais.

Neste sentido, antes de iniciarmos a discussão do trabalho de campo e o resultado das entrevistas com os professores devemos nos ater a uma questão que é fundamental à construção do conhecimento nas Ciências Sociais. Trata-se da relação sujeito/objeto e do ponto de vista de classe implícito no conhecimento produzido. Isso aponta para uma especificidade das Ciências Sociais, o que normalmente não é reconhecido por aqueles que defendem o método científico e a objetividade das ciências dentro de uma concepção positivista de ciência. Há nesta concepção uma compreensão do fato social como um fenômeno natural, o que significa pretender separar os juízos de fato dos juízos de valor e estar acima das ideologias. Há uma especificidade metodológica das ciências históricas como das demais ciências sociais que, segundo Löwy (1978, p. 15), se prende às seguintes causas principais:

- a) o caráter histórico dos fenômenos sociais, transitórios, perecíveis, susceptíveis de transformação pela ação dos homens, não sendo passíveis de reprodução experimental;
- b) a identidade parcial entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Isto é, há uma interação complexa entre o investigador e o sujeito (objeto) investigado;
- c) o fato de que os problemas sociais suscitam a entrada em jogo de concepções antagônicas das diferentes classes sociais. Ou seja, são as visões de mundo e as práticas das diferentes classes sociais que condicionam as etapas da pesquisa científica, a interpretação dos fatos, a formulação das teorias;
- d) as implicações político-ideológicas da teoria social: o conhecimento da verdade pode ter consequências diretas sobre a luta de classes.

Tendo em vista essas colocações, como pesquisadores, buscamos manter a objetividade das informações e a expressão direta de nossos entrevistados. Entretanto, como docentes-pesquisadores comprometidos com essa discussão, não podemos pretender nos colocar como sujeitos neutros na escolha da teoria subjacente à análise, na organização dos dados e na sua interpretação.

## **Os dados no seu contexto: a UERJ e suas especificidades**

A Universidade não pode ser pensada e entendida como uma categoria homogênea, já que existem grandes diferenças entre universidades que têm histórias diferentes, estão ligadas a políticas locais diferentes, a momentos políticos e sociais distintos. Também as faculdades e institutos que compõem as universidades e que a elas deram origem têm his-

tórias e tradições distintas. Salvo algumas exceções, internamente, a universidade brasileira apresenta disparidades já que, historicamente, ela é o fruto da união de várias faculdades e institutos isolados.

A história da fundação da UERJ não difere da observada em várias outras universidades brasileiras. Criada em 1950, surgiu da aglutinação de quatro instituições isoladas de ensino superior, de iniciativa privada até aquela data: Faculdade de Ciências Médicas, Faculdade de Ciências Econômicas, Faculdade de Direito e Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Instituto La-Fayette.

Até o final da década de 60 foram criadas várias unidades universitárias cobrindo diferentes ramos do conhecimento, algumas novas, outras desmembradas da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A grande maioria dos Institutos e Faculdades foram, progressivamente, sendo instalados no *campus* universitário, cuja construção abrange o período de 1966 a 1976, enquanto, em áreas adjacentes, implantava-se o *Campus* Biomédico, com as unidades ligadas às áreas de ciências biológicas e da saúde.

Interessante salientar que a contribuição da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (tal como prevista no *Estatuto das Universidades Brasileiras*), na realidade, concretizou menos a função integradora da pesquisa e de altos estudos desinteressados, e mais a especialização profissional para o ensino. Mesmo essa função concretizou-se de modo diferente nas ciências, na filosofia e nas letras.

No caso específico da UERJ, prevaleceu a função de profissionalização para o ensino, nas áreas de Ciências Sociais, Humanidades, Tecnologia e Ciências, enquanto, na área Biomédica, quase como um projeto alternativo ou paralelo, na maioria das unidades, a preocupação com o ensino e a profissionalização esteve ligada ao desenvolvimento da investigação científica.

A estrutura de ensino e pesquisa na UERJ compreende quatro Centros Setoriais (Biomédico, Ciências Sociais, Educação e Humanidades, Tecnologia e Ciências), totalizando vinte e uma unidades universitárias, além do Hospital Universitário e do Colégio de Aplicação. A UERJ, em 1985, possuía cerca de 1.850 professores e 5.100 servidores, para uma população estudantil de 14.300 alunos, aproximadamente (Congresso... 1985).

A instituição apresenta uma série de deficiências que parecem ser comuns a muitas universidades brasileiras e que dizem respeito a vários aspectos, como por exemplo<sup>5</sup>:

a) reduzido número de professores em regime de tempo integral (cerca de 20% do total, em sua grande maioria pertencentes ao Centro Biomédico), inexistência do regime de dedicação exclusiva, ao lado de grande número de professores com cargas contratuais mínimas dedicadas integralmente ao ensino;

b) reduzido percentual de mestres e doutores (constituem apenas 25% do professorado);

c) estrutura administrativa arcaica, obsoleta e centralizada, dificultando a vida acadêmica em geral;

d) precário funcionamento dos departamentos na maior parte das unidades universitárias, com a conseqüente tomada de decisões sem o respaldo dos respectivos colegiados;

e) inexistência de recursos orçamentários para a realização de obras e aquisição de material permanente mínimo (o orçamento, nos últimos cinco anos, destina mais de 90% dos recursos exclusivamente para pagamento de pessoal e encargos sociais);

f) bibliotecas desatualizadas e laboratórios mal equipados em geral.

Inúmeros outros problemas poderiam ser acrescentados como exemplo da falta de estímulo aos integrantes do corpo docente: inexistência de um plano de carreira docente; pouco ou nenhum estímulo à produção científica; ausência de mecanismos de divulgação dos trabalhos realizados.

Conforme assinalamos anteriormente, este estudo privilegiou a visão dos docentes-pesquisadores e não dos professores que apenas exercem atividades de ensino. Em outras palavras, o estudo foi centrado no levantamento das atividades de ensino e pesquisa dos professores que efetivamente realizavam essa dupla função.

Selecionamos quatro unidades universitárias, uma de cada centro setorial, com o objetivo de contar com a representação de distintas áreas do conhecimento: área da saúde (Instituto de Biologia — com cursos de graduação, especialização e mestrado); área de tecnologia e ciências (Instituto de Física — com curso de graduação); área de humanidades (Instituto de Filosofia e Letras — cursos de graduação e de especialização); área de ciências sociais (Instituto de Ciências Humanas — com cursos de graduação e especialização).

Um dos critérios adotados na seleção dos docentes foi a proporcionalidade numérica. Selecionamos um terço dos professores vinculados às atividades de pesquisa em cada instituto. Procuramos ainda identificar os chefes de grupos de pesquisa ou equipes, levando em conta a produção científica, a titulação acadêmica (de modo a haver representação de professores graduados, mestres, doutores e livre-docentes), diferentes departamentos, além de linhas e/ou projetos de pesquisa em desenvolvimento. No total foram selecionados quarenta professores-pesquisadores nas quatro unidades, com os quais foram realizadas entrevistas gravadas a partir de um roteiro básico. Além disso foi feita observação direta de algumas das atividades desenvolvidas pelos informantes.

<sup>5</sup> As proporções e os números indicados referem-se a dados coletados em 1985, fornecidos pela Sub-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa da UERJ.

## Importância do apoio institucional e das condições de trabalho

Conforme já salientamos, o apoio institucional tem um papel decisivo, tanto no processo de incentivo e apoio às atividades de pesquisa, quanto no de aprimoramento e aperfeiçoamento do ensino.

O que podemos observar é que, no caso da UERJ, devido a sua própria história e organização, existe uma diferença muito grande entre a área biomédica e as demais áreas do conhecimento. Não só em termos de uma tradição histórica e maior sedimentação da pesquisa científica nas ciências biológicas e da saúde, como também por sua posição excepcional dentro do quadro institucional. É importante assinalar que existem diferenças marcantes entre o sistema de ensino e pesquisa nas áreas de Ciências Sociais, Física e Letras, situadas no *campus* universitário e na área de Biologia, situada principalmente no *campus* biomédico. Mas é preciso lembrar que o Instituto de Biologia se organizou a partir de uma tradição científica importante no Brasil<sup>6</sup>.

Encerrado nos limites de uma instituição universitária, o professor tem que ter asseguradas as condições necessárias ao desenvolvimento de seu trabalho intelectual e científico. Mas o que em geral o professor encontra, com o qual se confronta e se debate, são instituições onde o que devia ser a regra é quase sempre uma exceção, conseguida através de relações de poder, cooptação e clientelismo.

Todos os professores entrevistados apontaram para as precárias condições de infra-estrutura física, financeira e administrativa para o desenvolvimento não só da pesquisa como também do ensino. Foram destacados ainda a falta de locais adequados para o trabalho de pesquisa, de livros, periódicos, serviços de datilografia e reprodução de documentos e textos, serviços de manutenção dos laboratórios etc. Os recursos financeiros de convênios, quando existentes, geralmente são poucos e têm, como agravante, um sistema rígido e lento de pequenos desembolsos que dilapida o valor real desses recursos, principalmente para a compra de materiais importados, quando é o caso.

Vale salientar que, dentro desse quadro de dificuldades, existem condições distintas na área biomédica quando comparada às demais áreas da UERJ, onde a carência de recursos é maior e a gerência de pesquisa praticamente inexistente. Além disso, na área biomédica, a preocupação com a capacitação docente, a pós-graduação e o regime de tempo integral (condição mínima para a dedicação à pesquisa) predominam em oposição ao regime de professor horista que prevalece nas demais<sup>7</sup>. Por outro lado, a jornada de trabalho diurna, a obrigatoriedade do estágio e monitoria para o alunado constituem alguns indicadores diferenciais desta realidade da UERJ.

Evidentemente, o tempo contínuo de trabalho e a dedicação exclusiva não são condições suficientes para assegurar ao professor o exercício da atividade

de pesquisa. Isto depende de inúmeros outros fatores como, por exemplo, disciplina, motivação, interesse, recursos. Mas, no mínimo, a permanência do professor por mais tempo em seu local de trabalho pode favorecer maior comunicação e relação entre os pares, formação de equipes e debate de idéias. "A interação intelectual máxima precisa ocorrer no local de trabalho. O processo dialético — no sentido sócrático mais trivial — tem que ser feito com base na prata da casa (...). É preciso reunir um pequeno número de pessoas com interesses profissionais comuns para que haja a massa crítica necessária" (Castro, 1977, p. 124-5).

A pesquisa científica exige, entre outras coisas, disciplina de trabalho, perseverança, continuidade de esforço e de reflexão no tratamento das questões. Mesmo que se estabeleçam objetivos e prazos definidos de produção científica, o exercício efetivo da atividade demanda ainda tempos interiores próprios aos pesquisadores e condições externas de desenvolvimento específicos do fenômeno em estudo. É provável que tais características tornem a execução da pesquisa científica incompatível com o regime de trabalho horista no qual o professor passa, normalmente, grande parte de seu tempo se deslocando de um emprego para o outro, de uma instituição de ensino para outra, permanecendo em cada local somente o período do horário das aulas, faltando-lhe tempo e disponibilidade para o contato com seus pares, atualização e aperfeiçoamento de suas aulas e dedicação às atividades de pesquisa. Como ressaltou um entrevistado, "o professor no Brasil é um *taxi teacher* que tem que transitar de um lado para o outro para poder sobreviver".

Diante das dificuldades com que se depara a grande maioria dos professores universitários, e em particular os da UERJ, sem base institucional adequada para a produção de um trabalho científico, insatisfeitos com as possibilidades de progressão de carreira, sem poder se dedicar em tempo integral às atividades de investigação e de ensino, são poucos aqueles que, face a tanta adversidade, ainda conseguem e teimam obstinadamente em fazer pesquisa.

Acreditamos que as condições de trabalho oferecidas ao professor no interior de uma dada universidade são condições institucionais que por si só já evidenciam a existência ou não de uma estratégia de ação coerente com a opção política da pesquisa.

6 Embora a Física tenha também uma tradição científica no país, no Instituto de Física da UERJ não houve sedimentação da pesquisa, como veremos mais adiante.

7 Dados referentes ao corpo docente, relativos a 1983 (Congresso..., 1985), indicam que 83% dos professores são contratados em regime de tempo parcial e apenas 17% em tempo integral. Ao observarmos a proporção de professores em tempo integral, por área ou Centro Setorial, verificamos que no Centro de Ciências Sociais o percentual era de 6%, no de Humanidades 9%, Tecnologia e Ciências 5%, enquanto no Centro Biomédico era de 35%.



## A relação ensino/pesquisa enquanto expressão de um projeto

Procuramos verificar em que medida a integração entre o ensino e a pesquisa pode ser melhor compreendida enquanto expressão de um projeto<sup>8</sup>, formulado e elaborado não só por indivíduos particulares como também pela própria instituição.

Convém ressaltar que a estabilidade, continuidade e efetivação do projeto institucional estão sempre na dependência de sua capacidade de estabelecer uma definição de realidade convincente, coerente, ou seja, com eficácia política e simbólica (Velho, 1981, p. 33). A noção de projeto, enquanto conjunto de idéias, e as condutas individuais estão sempre referidas a outros projetos e condutas localizáveis no tempo e no espaço, daí a importância de percebermos a relação entre projetos individuais e os círculos sociais em que o agente se inclui ou participa.

As indicações mais precisas para se identificar os projetos individuais são fornecidas pela verbalização através de um discurso (Velho, 1981). Por isso procuramos verificar, através das entrevistas, o peso relativo e que significado tem a experiência de ser docente e pesquisador — ou a relação entre ensino e pesquisa — para os professores entrevistados. Procuramos, ainda, perceber em que medida esta última constitui um tema valorizado, parte da escala de valores de algum modo partilhada pelos atores em questão.

Partimos da hipótese de que tal valorização teria como substrato um *ethos* e uma visão de mundo<sup>9</sup>, adquiridos e cultivados ao longo de um aprendizado profissional, através, principalmente, de um processo de socialização científica.

A indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa enquanto projeto institucional implica relações de poder e constitui uma expressão simbólica, estando diretamente ligada à história, à estrutura e ao funcionamento da própria instituição. Todos estes componentes circunscrevem o campo de possibilidades dentro do qual são valorizados não só determinados temas, em detrimento de outros, bem como certos tipos de atividades e comportamentos.

Em nível institucional a opção pela pesquisa é uma decisão política. Ela implica manifestação expressa da intenção de desenvolver a pesquisa, mas implica também na disposição dos meios para que isso se efetive na prática.

No caso, a UERJ pode ser incluída na relação daquela maioria de instituições que não têm uma política global de pesquisa claramente definida. Pelo menos, esta é a percepção unânime dos professores entrevistados neste trabalho. Como ressalta um deles, "não existe opção política da UERJ pela pesquisa, o que existem são atos isolados, heróicos, de homens obstinados".

Mas, apesar desses professores perceberem que não existe uma opção política por parte da universidade com relação à institucionalização da pesquisa, eles não só desempenham, como valorizam esta atividade como um trabalho cotidiano fundamental.

Através do discurso dos professores e da observação direta constatamos que, embora não exista em nível institucional um projeto onde a relação ensino/pesquisa esteja claramente definida, no Instituto de Biologia esta relação não só é entendida como uma meta a ser alcançada, como faz parte do projeto acadêmico desta unidade, razão pela qual são valorizados o tempo integral, a titulação pós-graduada, a monitoria, o estágio experimental e a produção científica. Esta opção está diretamente ligada à sua história, estrutura e funcionamento e, em sentido mais amplo, à história da implantação do próprio *campus* biomédico. Falando sobre esta questão um professor destacou que "a pesquisa na UERJ faz parte de um projeto alternativo que não integra o esquema de poder, enquanto que o projeto biomédico só se realiza através do ensino e da pesquisa, que é via identificadora dele dentro da universidade". Outro professor ressaltou ainda que, no Instituto de Biologia, "todas as pessoas estão conscientes deste projeto marginal".

Ao analisarmos as entrevistas dos professores, verificamos que as atividades de pesquisa por eles desenvolvidas não são percebidas apenas como o cumprimento de um preceito de lei, mas como uma prática que pode ser melhor compreendida como a expressão de um *ethos* e de uma visão de mundo, internalizadas através de símbolos e processos socializadores, cuja base principal, na grande maioria dos casos, foi a relação tutorial professor-aluno.

Ao lado da percepção dos professores da não existência de um apoio institucional efetivo para a realização de pesquisas, constatamos que as investigações desenvolvidas na universidade em questão resultam ainda, de maneira geral, do esforço e preferência individuais dos pesquisadores. Estes realizam suas pesquisas subvencionadas ou não por convênios e contratos, muitas vezes ocasionais e não sistemáticos, com as agências de fomento existentes.

A questão da diferenciação entre a área biológica de um lado, e as demais áreas de outro, já apontada anteriormente, reflete-se também na existência de numerosos grupos e linhas de pesquisa e no respaldo das agências financiadoras na área biológica, enquanto que em Letras, Física e Ciências Sociais, em consequência do regime horista, principalmente, predominam os pesquisadores individuais.

Como a UERJ não tem um projeto definido de pesquisa, o controle e acompanhamento da produção científica é débil e burocrático. Não há o reconhecimento dos trabalhos realizados e sua incorporação em um plano de carreira docente ainda não se efetivou de todo.

8 A noção de projeto é aqui entendida como uma "conduta organizada para atingir fins específicos" e que está relacionada ao "estoque de conhecimentos à mão" (Schutz, 1979; Velho, 1981).

9 Sobre a noção de *ethos* e visão de mundo ver Geertz (1978, p. 143) que emprega o primeiro termo para descrever os "aspectos morais (e estéticos) e valorativos de uma dada cultura", e o segundo, para se referir aos "aspectos cognitivos e existenciais".

Apesar dos contrastes e indefinições em nível institucional, os professores entrevistados — até porque são todos pesquisadores — vêm a opção pela pesquisa e sua indissociabilidade com o ensino como um fato inerente ao fazer da universidade. Entretanto, em nível de opção individual, as opiniões divergem. Para uns, a pesquisa não é apenas indissociável da atividade docente, mas o ensino surge da própria investigação. E é principalmente através da pesquisa que se alcançam os níveis mais altos do domínio cognitivo. Para outros, ela não pode ser uma imposição. Alegam que a influência da pesquisa na renovação do ensino não se realiza apenas pela atividade estrita de pesquisa de cada professor, mas também pela comunicação da pesquisa, pelo clima de indagação e eferescência intelectual que ela deve gerar.

### Os elementos fundamentais no processo de socialização do professor

Partindo do pressuposto de que o *ethos* da ciência é “um conjunto de crenças acerca do próprio papel do cientista” (Lomnitz e Fortes, 1985, p. 9) e que a internalização de valores e crenças se dá ao longo do processo de socialização, assumimos o ponto de vista de que a integração entre o ensino e a pesquisa se relaciona com o “estoque de conhecimentos à mão” (Schutz, 1979). Ou melhor, está vinculada a experiências que são transmitidas por nossos antecessores, as quais, na forma de um fundo comum de alternativas possíveis, funcionam como um código de referência ou orientação.

Como toda motivação é expressão em nível individual de representações coletivas (Durkheim, 1968), é importante relacionarmos essas representações a experiências sociológicas específicas. Para isso, procuramos verificar não só as razões que levaram os nossos entrevistados a optar ou não pelo projeto em questão, como também perceber, através dos relatos, das biografias individuais e das trajetórias de vida dos professores, os elementos considerados como fundamentais em seu processo de socialização científica.

Segundo alguns autores, é através desse processo de socialização que ideais, valores e crenças como, por exemplo, excelência, reconhecimento social, objetividade, criatividade, disciplina, honestidade intelectual, passam a ser entendidas e visualizadas como referências importantes para o desenvolvimento da ciência e do saber (Kuhn, 1982; Hagstrom, 1979; Lomnitz e Fortes, 1985). Mas, estas não são e não podem ser aplicadas indistintamente ou entendidas como critérios absolutos, na medida em que, embora permeados por valores que refletem posturas e convicções de determinados indivíduos e/ou grupos, assumem significados muitas vezes bastante distintos.

O “sentimento” diferenciado da importância da pesquisa no desempenho do papel docente e na renovação do ensino parece também estar relacionado à especificidade da atividade de pesquisa em cada uma

das áreas do conhecimento. Há um processo distinto de socialização para a pesquisa nas diferentes áreas — Biológica, Humanidades, Ciências Sociais e Ciências Físicas e Naturais. Enquanto, por exemplo, o estudante da área biológica é iniciado na pesquisa desde a graduação, nas outras, ensino e pesquisa têm uma tradição diversa, sempre existiram separados, mesmo tendo havido esforços no sentido de unir os dois processos.

Se, por um lado, conforme destacou um entrevistado, “muitos alunos de graduação de História nunca entraram em um arquivo”; por outro lado dificilmente se encontrarão alunos de Biologia que não tenham entrado em um laboratório de pesquisa — o que, certamente, seria considerado um “escândalo” dentro dos padrões de ensino que prevalecem nessa área.

Deve ser salientado também que, em decorrência da especificidade de cada uma dessas áreas do saber, nas ciências físicas e naturais existe a possibilidade do controle do experimento que pode ser repetido, em princípio, tantas vezes quantas forem necessárias. Mas essa possibilidade não existe nas ciências humanas e sociais, onde o fenômeno não é passível de ser reproduzido e as condições de seu conhecimento são fundamentalmente diversas.

Embora de maneira geral a atividade de pesquisa tenha sido considerada como uma prática alternativa para o professor, todos os entrevistados da área biológica concordam que ela deve ser entendida como obrigatória. Esta postura talvez possa ser explicada, entre outras razões, pela existência de um projeto institucional de pesquisa neste Instituto que, conforme temos procurado mostrar, o diferencia bastante dos demais.

Esta tomada de posição parece ter favorecido a internalização e valorização da integração do ensino e da pesquisa, através de símbolos socializadores acionados no processo de aprendizagem e treinamento, principalmente laboratoriais. Além disso, esse Instituto, mais do que os outros, tem possibilitado a convivência de alunos e professores nos diversos projetos de pesquisa ali desenvolvidos.

Acreditamos ainda que, em decorrência de uma maior sedimentação da pesquisa, o *ethos* científico e a socialização dos professores da área biológica são bastante distintos das demais áreas, já que ali a socialização científica se inicia mais cedo, ainda na graduação. Nas outras áreas observa-se não só a ausência de uma tradição institucional de pesquisa, como também a falta de um *ethos* profissional amplamente aceito no que diz respeito à valorização da pesquisa em sua relação com o ensino. Pelo que podemos observar, até pelas dificuldades inerentes ao exercício da pesquisa na instituição, um número mais reduzido de professores valoriza esta relação enquanto projeto de trabalho universitário. Ou talvez, valoriza idealmente, mas não de fato nas suas consequências teórico-práticas para o ensino.

As condições institucionais diferenciadas existentes na UERJ, conforme a área de conhecimento, se refletem ainda tanto na produção de pesquisa, no

nível de publicações de trabalhos científicos, como na trajetória de vida de alguns professores e no sistema de recrutamento de novos docentes. No Instituto de Biologia, o caminho para a pesquisa vem sendo a monitoria, o estágio interno, a monografia experimental, as bolsas de estudo para a graduação e a pós-graduação; na Física, a socialização para a pesquisa ocorre fora da UERJ, nos institutos de pesquisa, onde professores e alunos realizam estágios e obtêm bolsas de estudo; nas Ciências Sociais, o pessoal mais jovem tem se beneficiado também de bolsas de estudo; em Letras, elas são muito escassas e prevalece a tradicional relação tutorial por amor à arte.

No Instituto de Física, grande parte dos professores pesquisadores têm concentrado suas atividades de pesquisa em outras instituições, onde têm ambiente e contatos na comunidade científica. Situação semelhante tem ocorrido na área de Ciências Sociais, onde os professores mais antigos declararam que, devido a entraves institucionais, buscaram outras instituições para desenvolver seus projetos de pesquisa e carreira. No Instituto de Letras, os professores entrevistados afirmaram que pesquisam individualmente, praticamente sem recursos externos, apenas apoiados na sua determinação de fazer pesquisa e no regime de tempo integral na UERJ — “conquista recente do Departamento”.

Cabe ainda ressaltar que “padrinhos”, mentores e tutores podem ser de vários tipos e terem funções distintas; contudo, “eles parecem constituir um vital instrumento de viabilização ou liquidação de carreiras científicas no Brasil ou fora dele” (Oliveira, 1985, p. 118).

Normalmente, o papel de “padrinho” é exercido pelo professor-orientador ou por outras pessoas que atuam no interior das organizações onde o “afilhado” se encontra; entretanto, ele pode ser “apadrinhado” também por pessoas que se encontram fora da instituição. De qualquer forma, em geral, a função desempenhada pelo “padrinho” é a de facilitar o acesso do “protegido” a instituições, vagas, relações, círculos fechados, atuar junto a agências de financiamento, conseguindo verbas, recursos ou projetos, fazer referências ou indicações na constituição ou integração de grupos ou comitês.

Há, portanto, consenso entre a grande maioria dos professores de que o início de suas carreiras foi fortemente marcado pela presença de lideranças fortemente personalizadas. E esta relação parece ter sido não só assimilada e introjetada como um ideal a ser seguido, como efetivamente foi reproduzida.

Muitos professores assinalaram que, depois de já estabelecidos num domínio determinado, passaram da categoria de “afilhados” para a de “padrinhos” e “mentores”, reconhecendo a influência decisiva que tiveram ou estão tendo na estruturação da carreira de professores mais jovens, iniciantes.

Neste sentido, os processos endogênicos de reprodução social foram assinalados como fatores importantes no processo de socialização científica dos professores entrevistados, tal como Schwartzman aponta no contexto inicial de formação da comuni-

dade científica brasileira. Assim, “aproximar-se de uma grande figura da Ciência e com ela estabelecer um relacionamento pessoal, tornando-se útil dentro do seu trabalho e sob sua orientação, era a única forma segura de ingresso na atividade científica” (Schwartzman, 1979, p. 218).

Em suma, conforme vários estudos têm mostrado, é ainda elevado o grau de instabilidade e de imprevisibilidade com que se estruturam as carreiras de nossos professores, sendo raríssimas as instituições universitárias e de pesquisa, no Brasil, que têm delimitado uma carreira científica e acadêmica.

A UERJ não foge a esta caracterização, por isso não é de se estranhar que sejam ainda poucos os professores e/ou grupos que conseguem desenvolver algum trabalho de investigação científica sistemática e de repercussão acadêmica. A estes professores aplica-se a expressão de Oliveira, “ilhas de competência”, que apesar dos limites estreitos das condições institucionais e das barreiras colocadas por suas organizações, logram “desenvolver suas carreiras de acordo com o *script* que aprenderam a delinear no contexto de sua formação” (Oliveira, 1985, p. 164).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O apoio à pesquisa tem que se revelar através de uma série de medidas que possam permitir e favorecer, ao professor desejoso e interessado, o desenvolvimento de atividades de pesquisa científica nas universidades; deve igualmente revelar-se através do oferecimento de condições adequadas ao aprimoramento, especialização e atualização dos professores que queiram aperfeiçoar suas atividades de ensino e a qualidade de suas aulas.

Diante do exposto, quanto ao papel da pesquisa em sua relação com o ensino, é plausível pensar que onde há, efetivamente, atividade de pesquisa, o ensino tende a ser melhor, porque é renovado pelos novos conhecimentos gerados a partir da pesquisa.

Entendemos que a pesquisa deva ser parte de uma opção metodológica do ensino desde a graduação, e não que integre apenas etapa posterior, como o que vem ocorrendo de um modo geral, quando a pós-graduação é criada para instituir a pesquisa na universidade. A pesquisa, enquanto função básica desta, deve ser um projeto institucional, embora nem todos os professores se dediquem a ela enquanto projeto individual. Sem ela, o risco da perda de qualidade do ensino é incomensurável.

A despeito dos entraves institucionais, os professores entrevistados, em geral, manifestaram a interiorização de um *ethos* do trabalho científico, dentro das condições assinaladas por Lomnitz (1985, p. 16): formação (informação e habilidade), identidade social (reconhecimento pelo grupo), identidade individual (auto-identificação com a atividade). Eles se mostraram também sensíveis à distinção entre ensino e pesquisa e à especificidade das duas funções.

Uma visão mais larga do fazer na universidade, onde mecanismos efetivos de implantação de pes-

quiza existissem como um projeto de desenvolvimento de toda a sociedade, de todas as áreas, inclusive as humanas e sociais, possivelmente logriam inverter a situação em que se encontra o pesquisador brasileiro.

De um lado, sua vida acadêmica, seu reconhecimento social, suas promoções exigem ou dependem das investigações e das publicações que ele realiza; por outro, ele se encontra "de pires na mão" sem recursos, sem maior credibilidade junto às agências de financiamento.

Se, para alguns, a carreira do professor universitário pode ser ainda encarada enquanto símbolo ou signo de ascensão sócio-cultural, para outros este significado não tem realidade, diante da perda, cada vez maior, do poder aquisitivo do professor, da desvalorização social de sua carreira e da própria perda de "dignidade" do papel docente. É preciso então tentar resgatar o significado desta atividade enquanto profissão. Por tudo isso, ser docente-pesquisador, ser cientista neste país, ainda é um "ato de fé".

Mas essa questão adquire um contorno mais nítido se for pensada em termos de país. Nos países em desenvolvimento como o nosso, se comparados

aos países desenvolvidos, mesmo nas ciências físicas e naturais, a socialização para a pesquisa ocorre tardiamente (Lomnitz, 1985). Isto porque a ciência não é um valor nesta sociedade e o cientista não goza do prestígio social que lhe é conferido nos países onde o desenvolvimento da pesquisa científica é parte fundamental do projeto global da sociedade.

Formar pesquisadores, integrá-los em equipes produtivas demanda um tempo que não se coaduna com a improvisação, a descontinuidade dos recursos e a inexistência de condições mínimas para o exercício da atividade científica. A fragilidade dos processos de pesquisa relaciona-se, pois, não apenas à inconsistência no desempenho individual, mas à ausência de um projeto político de pesquisa em nível do país e em nível institucional.

Entendemos também que, se a lei preceitua positivamente a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, no quadro atual das instituições vigentes, esse preceito é apenas uma indicação. A história dessa possível e desejável indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, ainda e por muito tempo, estará sendo escrita em abono ou em desafio à lei no cotidiano de cada um dos docentes-pesquisadores, em cada universidade deste país.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARDOSO, M. L. O mito do método. *Boletim Carioca de Geografia*. Rio de Janeiro, 25:61-100, 1976.
- . Universidade e estrutura de poder. *Espaço Cadernos de Cultura USID*. Rio de Janeiro, 3(3):29-43, 1981.
- CASTRO, C. M. *A prática da pesquisa*. São Paulo, McGraw Hill, 1977.
- CONGRESSO Interno da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1. *Anais*. Rio de Janeiro, UERJ, 1985.
- CUNHA, L. A. *A universidade crítica*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1983.
- . *A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era de Vargas*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.
- DURKHEIM, E. *Las formas elementares de la vida religiosa*. Buenos Aires, Schapire, 1968.
- FAVERO, M. L. *A universidade e o poder*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1980.
- FRANCO, M. A. C. et al. *Parecer sobre documento da Vice-Reitoria Acadêmica: "Ato normativo regulamentando o encaminhamento de projetos de pesquisa, particularmente os realizados através de convênios entre a Universidade Santa Úrsula e outras instituições"*. Rio de Janeiro, USU, 1983. mimeo.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- HAGSTROM, W. O. O controle social dos cientistas. In: DELIS, J. D. (org.) *A crítica da ciência*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo, Perspectiva, 1982.
- LOMNITZ, L. A. *Social reproduction under adverse conditions: the case of Mexican research scientists*. México, 1985. mimeo.
- LOMNITZ, L. A. & FORTES, J. *Becoming a scientist in Mexico: acquiring the scientific ethos*. México, 1985. mimeo. [Trab. apresentado ao Seminário Internacional sobre Desenvolvimento e Desempenho da Pesquisa Científica e Tecnológica, Rio de Janeiro, IUPERJ/FINEP, jan. 1985.]
- LÖWY, M. *Método dialético e teoria política*. 2.ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- LYNTON, E. A. As universidades de hoje: uma crise de objetivo. *Rev. Bras. Est. Pedagógicas*. Brasília, 64(147): 77-88, maio/ago. 1983.
- MARIANI, M. C. O Instituto de Biofísica do Rio de Janeiro. In: SCHWARTZMAN, S. (org.) *Universidade e instituições científicas no Rio de Janeiro*. Brasília, CNPq, 1982.
- MOREL, R. L. M. *Ciência e estado: a política científica no Brasil*. São Paulo, T. A. Queiroz, 1979.
- OLIVEIRA, J. B. A. *Ilhas de competência: carreiras científicas no Brasil*. São Paulo, Brasiliense/CNPq, 1985.
- PAIM, A. Por uma universidade no Rio de Janeiro. In: SCHWARTZMAN, S. (org.) *Universidade e instituições científicas no Rio de Janeiro*. Brasília, CNPq, 1982.
- ROMANI, J. P. O Conselho Nacional de Pesquisa e a institucionalização da pesquisa científica no Brasil. In: SCHWARTZMAN, S. (org.) *Universidade e instituições científicas no Rio de Janeiro*. Brasília, CNPq, 1982.
- SANT'ANNA, V. *Ciência e sociedade no Brasil*. São Paulo, Símbolo, 1978.
- SCHAFF, A. *História e verdade*. São Paulo, Martins Fontes, 1978.
- SCHUTZ, A. *Fenomenologia e relações sociais*. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- SCHWARTZMAN, S. A árvore da ciência. *Ciência Hoje*, 2(15):70-84, nov./dez. 1984.
- . *Formação da comunidade científica no Brasil*. São Paulo, Nacional/FINEP, 1979.
- . (org.) *Universidade e instituições científicas no Rio de Janeiro*. Brasília, CNPq, 1982.
- VELHO, G. *Individualismo e cultura*. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- WANDERLEY, L. E. *O que é universidade*. São Paulo, Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos, 91.)