

## ENSINAR, PESQUISAR E FAZER EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: MISSÃO (IM)POSSÍVEL

SÔNIA REGINA FIORIM ENUMO  
*Universidade Federal do Espírito Santo<sup>(1)</sup>*

Há várias formas de se descrever e analisar condições envolvidas na situação do professor universitário que realiza serviços de atendimento à comunidade, atuando simultaneamente como pesquisador. Para evitar o simples relato descritivo de uma situação particular, parece necessário adotar alguns parâmetros teóricos e metodológicos para esta discussão. A análise do comportamento operante, proposta por Skinner, a partir de 1953 (1978, 1993), pode ser utilizada para tal fim, pois fornece um esquema geral para identificar as condições facilitadoras ou não da ocorrência e manutenção do comportamento em questão, a exemplo do trabalho feito por Greespoon (1991), em relação ao ensino superior nos Estados Unidos.

Nesta análise comportamental, aplicada ao contexto educacional, foi utilizado o conceito de "metacontingências", definida por Glenn (1988) como: "...uma unidade de análise relacionada à prática cultural, em todas as suas variações, e o conjunto de produtos de todas as práticas correntes." (p.168) No caso, refere-se a resultados relacionados ao funcionamento dos administradores e da faculdade ou departamento. As metacontingências são mais permanentes, ao longo do tempo. Elas apresentam mudanças mais graduais do que as que podem ocorrer no comportamento dos membros de um dado grupo cultural (Greenspoon, 1991).

Tendo por base conceitos como esse, que permitem análise mais ampla, podemos, de início, descrever o professor universitário como profissional da educação com repertório comportamental também amplo, que inclui basicamente as habilidades de: a) ensinar, definido como comportamentos emitidos pelo professor que facilitam e maximizam a aquisição de comportamentos por parte dos alunos, b) pesquisar, c) realizar serviços administrativos específicos

<sup>(1)</sup> Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento, Centro de Estudos Gerais.

Av. Fernando Ferrari, s/nº - Goiabeiras

Cep. 29060-900 - Vitória - ES.

Tel.: (027) 335-2505 Fax: (027)335-2501

Endereço residencial:

Av. Saturnino Rangel Mauro,275 - casa 3 - Jardim da Penha

Cep. 29060-770 - Vitória - ES.

Tel.: (027) 227-7318

da área acadêmica e, d) prestar serviços à comunidade. Em síntese, a conhecida triade: ensino-pesquisa-extensão.

Existe a probabilidade de cada uma dessas habilidades ser emitida - e seu grau de excelência varia, em nível macro, das características da universidade - e ela pode estar voltada mais para o ensino, para a pesquisa e/ou para a extensão. Seu perfil particular depende também de condições remotas e amplas, como a história da instituição desde sua fundação, as demandas da sociedade local, as contingências estabelecidas pelos órgãos federais da área da educação, assim como aquelas específicas dos órgãos de fomento e financiamento de pesquisa (CAPES e CNPq, por exemplo), ou os projetos de extensão financiados por empresas privadas e órgãos do governo local.

Há também outras contingências que afetam o desempenho do docente universitário, atualmente bem visíveis, como as recentes avaliações da função social e da produtividade do serviço público, feitas e divulgadas pela imprensa escrita nacional. Essas avaliações geram pressão sobre os docentes de universidades federais, em especial, em relação à sua produção científica, além do trabalho acadêmico. Algumas delas chegam a considerar que existe uma inflação de mestres, doutores e pós-doutores no país, os quais seriam pouco produtivos, em comparação com países de primeiro mundo. No geral, são dados estatísticos isolados apresentados sem análise das condições históricas, econômicas, políticas e sociais do país e, particularmente, sem análise sobre o estado da educação nacional que os geraram e sem considerar as especificidades de cada área de conhecimento; ficando assim descontextualizados e sujeitos a apreciações errôneas.

Pode ocorrer aqui uma contradição entre as metacontingências da universidade e as da sociedade em geral ou da comunidade local, por não se considerar o perfil específico de cada instituição. Esse perfil pode não facilitar a emissão de comportamentos relacionados aos objetivos institucionais e aos colocados pela sociedade, gerando conflitos para o docente e/ou dificultando seu desempenho e avaliação, consequentemente. Por exemplo, as pessoas que trabalham 40 horas semanais em empresas privadas podem considerar que a carga horária didática mínima de oito horas semanais, para um professor universitário, é um abuso. Por desconhecimento do tempo e tipos de comportamentos requeridos para desempenhar o comportamento final de "dar aula", e/ou por não valorizar as atividades de pesquisa realizadas pelos docentes, passam a pressionar os responsáveis pelo controle político das universidades para alterar essa "frouxidão" do sistema trabalhista nas universidades.

Ainda, em relação ao perfil geral da instituição, podem ocorrer mudanças nas metacontingências, ao longo do tempo, acarretando alterações nesse perfil geradas pela exigência de que seja voltada também à pesquisa e não só

mente ao ensino. Tem-se aqui uma fonte de conflitos com as metacontingências locais, especialmente por falta de profissionais com repertório comportamental, que atenda a essa demanda logo de imediato. Nesse caso, a Instituição de Ensino Superior (IES) terá de planejar políticas de médio e longo prazos para capacitação do docente, de forma que ele se adeque aos seus novos objetivos. Contudo, a curto prazo, a pressão para mudanças no padrão comportamental dos docentes que não possuem habilidades de pesquisa passa a ser aversiva e contraprodutiva.

De outro lado, exigir que se faça pesquisa sem fornecer condições mínimas - materiais, financeiras e de tempo - para sua execução, novamente cria uma situação de conflito. E, na falta de habilidade para fazer uma análise mais globalizada, o docente pode colocar toda a responsabilidade pelo seu fraco desempenho em suas características pessoais, com sérias consequências emocionais. Em outros termos, o estabelecimento de contingências é uma coisa; providenciar as condições que vão em sua direção é outra (Greenspoon, 1991). Da mesma forma, pesquisar e ter dificuldades para publicar, principalmente na área das ciências humanas, funciona como punição para o pesquisador.

A falta de condições para a produção científica, somada a fortes pressões para que se aumente o número de publicações, principalmente no exterior, e de apresentações de trabalhos em congressos, costumam entrar em conflito com as metacontingências acadêmicas de IESs que têm um perfil tipicamente de ensino. Tanto a administração quanto os alunos não costumam valorizar a atividade de pesquisa que, no geral, concorre com a docência. Aumenta-se, assim, a probabilidade do docente pesquisador ser avaliado de modo negativo ou ter dificultado seu desempenho.

Essa pressão para que se aumente a produção científica também é conflitante com as condições de trabalho rotineiras da maior parte das IESs, pois estas sobrecarregam os docentes, diante da impossibilidade de contratação de pessoal. Nesse contexto, a realização de pesquisa exige uma dedicação muito além daquela estipulada no contrato de trabalho, gerando estresse, perda de férias, de fins-de-semana e do lazer, além de criar problemas no relacionamento interpessoal, diante das diferenças individuais, entre os docentes que só ensinam e aqueles que também realizam atividades de pesquisa e extensão.

Outra metacontingência forte existente na maior parte das universidades federais refere-se à desvalorização dada às atividades de extensão universitária. Estas têm sido tradicionalmente desvalorizadas pelos docentes e pela administração, quando comparadas com o ensino e a pesquisa, em especial, recebendo assim menos apoio institucional. A desvalorização apresenta-se sob várias formas. Há professores que argumentam que suas disciplinas não têm caráter de

aplicação, apesar dos serviços da comunidade não estarem ligados a uma disciplina em particular. Esses serviços costumam exigir tempo e esforço, e os professores preferem usar o tempo com suas atividades junto à instituição. As comissões internas ligadas à extensão universitária são vistas como menos sérias ou menos exigentes em relação à avaliação dos projetos e relatórios, e podem comportar-se como tal. Por outro lado, professores pouco comprometidos com a atividade de pesquisa costumam adaptar-se a essa exigência mínima, realizando, ao longo de sua carreira, somente atividades de extensão, como forma de complementar sua carga horária semanal. Tais docentes têm, assim, atribuídas 20 horas semanais para essas atividades, sem sofrerem muitas cobranças. Sem um contracontrole departamental, essa situação cria conflitos com os pesquisadores que, normalmente, estão sujeitos a contingências muito mais complexas e com custo de resposta alto.

Também, de forma contraditória, a sociedade cria uma pressão grande para que a IES desenvolva trabalhos com características de prestação de serviço, cobrados em nome da necessária inserção da universidade na comunidade local, ou para que a universidade saia do seu "isolamento" histórico. É óbvio que, por traz dessa demanda, quando gerada por órgãos governamentais que adotam a política de não contratação de pessoal qualificado, há interesse em atender às necessidades da comunidade sem compromissos trabalhistas e encargos financeiros, ou seja, visa-se conseguir mão-de-obra barata ou gratuita através de estágios. A parceria, nesse contexto, tem de ser bem definida e operacionalizada, de forma equitativa para ambas as partes.

Mesmo com essa parceria, ainda restam conflitos entre as metacontingências da sociedade e as da IES, pois a primeira não discrimina ou dificilmente aceita o fato de a universidade não atender a todos os problemas e necessidades da população nas áreas de saúde e educação, em particular. Cabe ressaltar que resolver esses problemas não é um dos objetivos institucionais das universidades.

De outro lado, o caráter remediativo das intervenções solicitadas à universidade por parte da comunidade, especialmente na área das ciências humanas, não atende às expectativas dos docentes de desenvolver trabalhos inovadores. Estes gostariam de realizar trabalhos que implicam, no geral, em mudanças, o que não é desejado pela comunidade, já que ela costuma ser controlada por contingências que se opõem a mudanças.

Em alguns casos, para minimizar os conflitos com a comunidade, e mesmo visando obter recursos externos, o reitor e sua administração podem criar pressões para maior realização de trabalhos de extensão, supervalorizando projetos de certas áreas em detrimento de outras (tecnológica e humanas, por exemplo).

Outro tipo de conflito de condições, agora em nível local, dentro dos departamentos, gerador de dificuldades no relacionamento interpessoal, poderá ocorrer quando houver um predomínio de docentes com características "cosmopolitas" ou "localistas". Os "cosmopolitas" foram definidos por Gouldner, segundo Bastos (1994), como "... profissionais com baixa lealdade à organização e alto comprometimento com sua especialização, tendo um grupo externo como referência (padrões da sua comunidade de especialistas)..."; enquanto os docentes localistas foram conceituados como tendo "... alto comprometimento com a organização e baixo comprometimento com a profissão, tendo um grupo interno como referência...". (p.75) Seja qual for o perfil predominante, poderá ser afetado o desempenho do docente que não corresponder ao perfil esperado pelo grupo.

Ainda no plano das divergências internas, no que se refere ao funcionamento de um departamento, de acordo com as características individuais modeladas pela história passada, um professor pode ou não apresentar habilidades necessárias para desempenhar atividades de pesquisa ou mesmo essas habilidades não serem reforçadoras para ele. Do mesmo modo, há aqueles que não desempenham bem e/ou não gostam de atividades didáticas ou administrativas; além daqueles que se comportam apenas como políticos.

Analizando as consequências existentes para o comportamento do docente, pode-se considerar que o "reforçador generalizado" principal é o salário pago ao final de cada mês.

Diante da situação econômica do país e das condições específicas da área da educação, é desnecessário discorrer sobre sua pouca força motivacional, a qual, inclusive, não garante a permanência do docente na carreira. Há também o agravante de que esse "reforçador" não é contingente ao desempenho de cada professor em particular, podendo mesmo reforçar comportamentos que não atendem às exigências trabalhistas (falta de dedicação exclusiva, não cumprimento de carga horária mínima ou de programas de disciplinas, por exemplo).

A estabilidade no emprego, assim como a aposentadoria integral, nas universidades federais, em especial, são as principais condições, a longo prazo, para a manutenção dos docentes, mesmo recebendo baixos salários. A simples menção de retirada desse tipo de reforçador por parte do governo tem levado a muitas aposentadorias precoce, com prejuízos em todos os níveis: departamento, universidade, centros de pesquisa e a produção científica, em certas áreas.

Nesse aspecto particular de "motivação" (condições reforçadoras) dos profissionais de nível superior, mais especificamente sobre "comprometimento organizacional", há estudos nacionais da área da Psicologia das Organizações (Borges-Andrade, 1994a; 1994b; Siqueira, 1994; Bastos, 1994; Dias e Moraes, 1994) mostrando que outros aspectos controlam o desempenho do professor,

além do dinheiro. Esses estudos consideram o conceito de "comprometimento organizacional" como preditor de desempenho e, apesar de estarem baseados em outra metodologia, fornecem subsídios a uma análise comportamental. Por exemplo, Favoreto, segundo Siqueira (1994), encontrou um predomínio da "necessidade de realização", seguida da "necessidade de afiliação", em contraposição à "necessidade de poder", em pesquisa realizada na Universidade Federal de Uberlândia.

Embora as menores médias de comprometimento organizacional sejam encontradas entre cientistas, empregados públicos e funcionários universitários, Borges-Andrade (1994b) realizou uma pesquisa com profissionais da EMBRAPA - Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, mostrando que há, para aqueles que realizam atividades de pesquisa, uma correlação maior entre "comprometimento organizacional" e um "... sistema de promoções justo, oportunidades de desenvolvimento ocupacional e status externo da instituição (...) [além] da satisfação: com o relacionamento com colegas e interesse pelas atividades realizadas".

Há também diferenças no comprometimento organizacional entre funcionários de instituições do setor público e do setor privado, com maior comprometimento entre o pessoal técnico de nível superior, que trabalha em empresas privadas. Estes "... têm seu nível de comprometimento determinado sobretudo pelas políticas organizacionais, pelo escopo de trabalho e pelo conjunto de valores relativos ao trabalho" (Bastos, 1994, p. 86).

O baixo comprometimento organizacional dos docentes universitários é evidenciado também através do não cumprimento da dedicação exclusiva estipulada em contrato. Certas áreas de conhecimento permitem a realizações de intervenções bem específicas e de interesse para a comunidade local (medicina, odontologia, engenharia, psicologia, direito, economia, por exemplo), facilitando o desempenho de atividades profissionais remuneradas paralelas, que concordem com as atividades acadêmicas. Parece óbvio que o aumento no "reforçador generalizado" (dinheiro) é o principal motivo para essa condição, em termos de controle de comportamento, e não os motivos relatados pelos docentes sobre a importância de se ter uma prática profissional para melhor ensinar, uma vez que há formas de realizar essa prática sem infringir as regras contratuais.

Analizando agora certas contingências relacionadas à avaliação docente feitas pelos alunos nas universidades federais, observa-se que seu resultado acaba tendo uma função punitiva, pois raramente é feita com base em comportamentos realmente emitidos pelo docente, mas apoia-se em fatores como personalidade e relacionamento interpessoal, por exemplo. Dessa forma, aumenta a probabilidade de professores "sedutores", com boa habilidade ver-

bal ou artística, serem avaliados mais positivamente pelos alunos, afetando, assim, o processo de progressão funcional do docente sem essas habilidades. Essa situação pode ser potencialmente punitiva, gerando os correlatos emocionais, que, por sua vez, afetam o desempenho geral do docente nela inserido.

A competitividade típica do ambiente universitário, e de pesquisa em especial, é outro aspecto aversivo para certas pessoas. Estas precisam ter outras fontes de reforçamento, externas ao ambiente de trabalho, para se manterem na situação, especialmente aquelas com baixa resistência à frustração. E, contrariamente, sobra pouco tempo para que o pesquisador realize atividades fora do contexto ou do grupo social de trabalho.

Diante do exposto, vê-se que o comportamento do professor universitário está sujeito a muitas contingências fortes e, no geral, conflitantes, tendo alta ambigüidade, conflitos e sobrecarga de papéis e alto nível de estresse; contingências essas que nem sempre aumentam a probabilidade de que ele se comporte como um pesquisador. Aliás, poucos antecedentes de comprometimento organizacional associados ao desempenho de atividade de pesquisa são atendidos nesse caso em particular. Pode-se identificar somente os antecedente ligados à variedade e à interdependência de tarefas, liderança participativa e percepção de competência pessoal, apontados na meta-análise feita por Mowrer, Porter e Steers, segundo Borges-Andrade (1994a).

Nesse contexto, pode-se constatar que, na maioria das universidades, a realização de pesquisas é uma possibilidade nem sempre assumida pelos docentes de graduação.

Caberia agora discutir as condições efetivas de trabalho do professor universitário, ao se fazer uma análise das contingências que favorecem ou não a atividade de pesquisa, para possíveis soluções para essa situação de baixa produção científica.

Analizando-se agora as contingências mais próximas do professor de graduação, deveriam ser considerados alguns fatores relacionados à existência, freqüência e tipo de atividade de pesquisa, entre eles: a) as condições de trabalho - encargos administrativos, tamanho do departamento, número de turmas e de alunos, número de cursos atendidos; b) o tipo de formação acadêmica dos docentes - titulação e área de conhecimento; c) o perfil do curso e da instituição - voltados mais ao ensino e à extensão e/ou à pesquisa, vinculação a programa de pós-graduação, predominância de alguma teoria. Tome-se como exemplo o curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Contudo, antes de falar sobre o curso de psicologia, mantendo a linha de se analisar os fatores que influenciam a produção científica do professor, será descrito o perfil desta IES. A UFES foi criada pelo governo do Estado do Espírito

to Santo em 05/05/1954, tendo sido federalizada em 30/01/1961, pela Lei nº 3.868, e restruturada em 08/11/1968, pelo Decreto nº 63.577 (UFES, 1995c), tendo três objetivos básicos, apresentados no capítulo I, Art. 5º de seu Estatuto:

"... a) ministrar ensino para formação de quadros destinados às atividades técnicas e culturais; b) realizar pesquisa e estimular criações que enriqueçam o acervo de conhecimento e técnicas nos setores abrangidos; c) estender à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, o exercício das funções de ensino e pesquisa".  
(UFES, 1992, pp. 6-7)

Localizando esses dados no plano mais geral da IES, em 1994, a UFES contava com um corpo docente total de 1.100 professores, estando cerca de 70% deles trabalhando em regime de dedicação exclusiva (UFES, 1993a; 1994a). Estavam lotados em nove centros, compostos por 48 departamentos, distribuídos em quatro *campi* universitários (dois em pontos extremos do Estado). Atendiam a cerca de 8.500 alunos em 34 cursos de graduação, e 815 alunos de pós-graduação (equivalente a cerca de oito alunos/docente). A universidade tinha um contingente de 573 professores (52%) habilitados para pesquisa, sendo 143 doutores (13%) e 430 mestres (39%), e havia 60 docentes afastados em programas de doutorado.

Em relação à pesquisa e pós-graduação, no primeiro semestre de 1995, havia dez cursos de mestrados e dois de doutorado, criados entre 1988 e 1995 (UFES, 1994a; 1995b). Contudo, analisando os últimos dados de produção científica, relativos ao ano de 1992, apenas 33,5% (168) dos docentes titulados estavam realizando atividades de pesquisa, equivalente à média de 1,3 pesquisa/docente (213 pesquisas em curso), tendo estes produzido 350 citações de resumos e artigos publicados em revistas nacionais e estrangeiras, segundo o Catálogo da Produção Científica (UFES, 1993b). Os departamentos com maior número de docentes titulados e também maior produção científica da universidade eram o Centro Biomédico e os dois Departamentos de Psicologia. Estes últimos constituiam apenas um departamento na época e produziram 71 resumos e artigos, nesse período.

Analizando agora a participação de alunos em atividades de pesquisa, vemos que era também baixa: em 1993, 41 dos 8.500 alunos (menos de 1%) matriculados nos 34 cursos de graduação estavam envolvidos em pesquisas, recebendo as 41 bolsas de Iniciação Científica (UFES, 1993a). Havia também 110 bolsas de monitoria e 50 bolsistas de extensão (nove eram da Psicologia-18%).

Como se vê, o perfil desta IES era tipicamente de ensino, apesar de contar com mais da metade de seu corpo docente qualificado para realizar atividades de pesquisa.

O Curso de Psicologia possuía também um corpo docente qualificado para a pesquisa: 61% com titulação (41 professores, sendo 10 doutores - 24,39% - e 21 mestres - 51,22% -, sendo nove doutorandos) lotados em dois departamentos (Psicologia- DPSI, com 24 professores, e Psicologia Social e do Desenvolvimento-DPSD, com 17 professores); dez docentes deste último departamento estavam vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, em funcionamento desde 1992, reconhecido pela CAPES, com avaliação "B", em 1995.

Esses docentes eram responsáveis por 66 disciplinas, atendendo a 96 turmas, com cerca de 25 alunos cada, num total de mais de 2.000 alunos, equivalendo a uma carga didática semanal de 435 horas (292 horas-aulas teóricas e 143 horas práticas), ou a 10,61 horas-aulas/docente (o mínimo exigido é de oito horas-aulas semanais/docente).

Analizando-se a produção dos docentes da graduação em psicologia, apresentada nas publicações sobre o XII e XIII Seminário Interno de Pesquisa (UFES, 1994b; 1995a), que exige a apresentação de todos projetos de pesquisas e extensão dessa IES, observa-se que 60% dos 25 trabalhos eram de pesquisa. Contudo, 33,33% das pesquisas eram teóricas, com conteúdo clínico - psicanalítico, principalmente -; 33,33% referiam-se a levantamentos, e três trabalhos utilizavam método experimental, sendo que dois deles com animais. Apenas um dos dez trabalhos de extensão universitária tinha caráter de intervenção psicológica (atendimento da demanda com produção de conhecimento). Após dois anos (UFES, 1995a), o perfil aqui apresentado pouco mudou, apesar do aumento numérico da produção.

Vejamos em que condições essas pesquisas foram produzidas, especificando os dados sobre um dos dois departamentos de psicologia, o Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento (DPSD), que pode ser analisado com mais propriedade dada minha vinculação.

A grande maioria dos docentes desse departamento (10 em 17) tinham titulação máxima (doutorado) e atuavam também no Curso de Mestrado em Fundamentos Evolutivos e Sociais do Comportamento. Este departamento respondia por 40% da carga didática do curso de psicologia e de outros sete cursos (cerca de 25 disciplinas, sendo divididas entre os docentes aquelas relacionadas à pesquisa; dois estágios supervisionados, com oito bolsistas, e dois projetos de extensão com mais de 20 alunos). Esses docentes coordenavam as atividades de praticamente todos os bolsistas de pesquisa e extensão (quatro bolsas de monitoria na graduação e três na pós-graduação, duas bolsas de exten-

são universitária, mais de 20 bolsas de Iniciação Científica/CNPq, 12 bolsas do Programa Especial de Treinamento- PET/CAPES). Compondo cinco Grupos de Pesquisa registrados no CNPq, esses docentes orientaram 37 alunos no mestrado (11 dissertações defendidas até 1996) e 23 pesquisas na graduação; realizaram mais de 21 pesquisas individuais sem carga horária (no geral, não registradas na Pró-Reitoria de Pesquisa), e cinco pesquisas com carga horária e registradas; publicaram cerca de um artigo/ano/docente. Além disso, assumiam encargos administrativos de chefia de departamento, coordenações de curso e do mestrado, representações em outros colegiados de curso, representações nos órgãos superiores de ensino, pesquisa e extensão, ouvidoria da universidade, tutoria do Programa Especial de Treinamento (PET) da CAPES, vice-coordenação de centro, reitoria da UFES, em 1996, assessoria *ad hoc* interna, para o CNPq, a CAPES e para o Centro Municipal de Ciência e Tecnologia de Vitória (CMCT), e também consultoria para revistas científicas (Teoria e Pesquisa, da UNB, por exemplo). Cabe esclarecer que, exceto a carga horária administrativa e aquela relativa ao ensino, todas as atividades de produção, orientação e assessoria científica eram realizadas principalmente fora das 40 horas semanais, com dedicação exclusiva, sem qualquer remuneração extra (somente quatro professores eram pesquisadores do CNPq).

Mesmo sem um reforçador básico como o dinheiro, este era o segundo departamento mais produtivo da universidade, em termos de apresentação de trabalhos em congressos e em publicações, tendo recebido os prêmios e menções honrosas em Jornadas de Iniciação Científica do CNPq, na área de Ciências Humanas, por quatro vezes nos últimos anos.

Como se vê, esses docentes são pessoas com alto comprometimento organizacional, com um perfil misto de "cosmopolita" e "localista" (Bastos, 1994), controlados por metacontingências locais conflitantes (ênfase na pesquisa o perfil de ensino da instituição), emitindo uma alta diversidade de funções, com sobrecarga de trabalho e superposição de papéis, e sujeitos a todas as demais condições arroladas anteriormente, como presentes no contexto universitário.

Presume-se que, com toda essa capacitação, a intervenção ou a prestação de serviços à comunidade seria proposta com maior rigor e controle, permitindo a obtenção de dados relevantes ao conhecimento da área.

Contudo, mesmo com este perfil voltado à pesquisa, não vinculado às áreas tradicionais da psicologia, como a psicanálise ou a atuação clínica, ou por causa deste perfil, havia uma recusa por parte da maioria destes docentes em realizar trabalhos de intervenção psicológica, com a justa, mas não correta, alegação de falta de tempo para coordenar um trabalho que integre simultaneamente o ensino (estágio profissionalizante), a pesquisa (produção de conhecimento) e a exten-

são universitária (atendimento à comunidade). Parece que o desafio desta integração, no caso da psicologia, é um dos fatores que dificulta sua existência.

A realização de pesquisa concomitante à prestação de serviço, porém, oferece ganhos para a qualificação profissional do aluno, cujo desempenho melhora em rigor metodológico e ético. Também a área de conhecimento é favorecida com a produção de um conhecimento oriundo de uma realidade localizada no tempo e no espaço.

Para esses docentes, quando se fala em metodologia de pesquisa e intervenção, considera-se que esta não está descontextualizada do processo sócio-histórico em que está inserida. Isto significa que a instrumentação metodológica é condição necessária, mas não suficiente, para o aprimoramento da formação profissional e a produção de conhecimento. Nesse sentido, ao serem propostas atividades de intervenção em psicologia, por exemplo, não se está visando apenas ao atendimento de uma clientela, através da aplicação e adequação de técnicas e procedimentos da psicologia. A intervenção em psicologia é entendida como o atendimento de uma demanda específica, concomitantemente à produção de conhecimento que se incorporará ao saber já constituído na área. Isto implica preocupação com a formação ética, a compreensão dos fatores históricos e os problemas sociais, com os quais a psicologia pode contribuir. Nessa perspectiva, é comum nesse departamento a proposição de projetos de extensão universitária com essas características de intervenção vinculada à produção de conhecimento. Da mesma forma, esse caráter formativo e não apenas instrumental também está presente nas atividades de pesquisa.

Apesar do contexto dificultador apontado anteriormente, o desafio de integração foi aceito por alguns docentes desse departamento de psicologia, que, com essa perspectiva de intervenção descrita acima, tem sido oferecido estágio profissionalizante a alunos de psicologia, através do Grupo de Estudos e Pesquisa em Comportamento e Saúde. Nesse estágio são realizadas intervenções na comunidade local, com caráter de prevenção e tratamento psicológicos, visando maior integração com a universidade.

As dificuldades operacionais e metodológicas e as soluções que têm sido encontradas para a realização de pesquisa nesse contexto e também a validade social das intervenções e sua inserção teórica são discutidas a seguir.

Uma dessas experiências de integração ensino-pesquisa-extensão ligada a esse grupo tem sido conduzida por Trindade (1994)<sup>(2)</sup>, através de projeto de extensão e estágio em psicologia junto ao Serviço de Aconselhamento Genético (SAG) da UFES, desde 1989. Da mesma forma que outras atividades

(2) Trindade, Z.A. (1994) A psicologia em um serviço de aconselhamento genético: uma proposta de intervenção psicosocial. Mesa-redonda apresentada na 46ª Reunião Anual da SBPC, não publicado.

de pesquisa e extensão, este projeto era realizado sem carga horária oficial para a professora em questão, que era também coordenadora do mestrado até 1995. As atividades tiveram início com uma investigação, visando conhecer a clientela atendida e encontrar subsídios para uma proposta de intervenção, a partir da tese da professora em questão sobre a representação social da paternidade da clientela atendida no SAG (Trindade, 1991a).

Desde aquela data, o projeto foi integrado por dois alunos de mestrado em psicologia e dez alunos da graduação, que procuraram atingir os objetivos assim propostos pela coordenadora: a) junto à clientela - contribuir para a compreensão, discussão e encaminhamento de melhores formas de lidar com o problema, para a (re)estruturação da vida familiar a partir do dimensionamento do problema e de suas consequências concretas, e para a (re)estruturação pessoal, no que diz respeito ao comprometimento do autoconceito e dos aspectos emocionais e afetivos decorrentes do problema; b) junto à equipe - avaliar as práticas atuais e as consequências dessas práticas junto à população atendida, permitindo pensar novos modelos e/ou incrementar os já existentes.

Esse tipo de intervenção constitui-se, por excelência, num campo amplo e aberto à produção de conhecimento em psicologia, especialmente por ter um caráter interdisciplinar, com questões novas e complexas, que exigem investigação permanente, segundo avaliação de Trindade (1994). Exemplos desse potencial podem ser visto nas dissertações de mestrado com temas gerados nesse atendimento: uma, investigando os efeitos do diagnóstico na dinâmica familiar de portadores de distrofias (Menandro, 1995), e outra, em andamento, analisando as características do suporte social utilizado pela clientela do SAG, especificando o papel da religião (Trindade e Andrade Jr., 1993a).

Agora, qual foi a contingência estabelecida para a realização de todas estas atividades?

Neste caso, adotou-se como norma a exigência de ao menos uma comunicação de pesquisa para cada estagiário do projeto, ao longo de um ano de participação. Assim, ao mesmo tempo que seguem as rotinas de atendimento, devem, simultaneamente, coletar dados sobre algum aspecto do tema. Esta exigência para o aluno de graduação gerou, por exemplo, o tema para mestrado sobre o suporte social, citado anteriormente, além de apresentações de trabalhos em congressos locais, nacionais e internacionais (Trindade, 1991b; 1993; Trindade e Menandro, 1992; Trindade e Andrade Jr., 1993b; Trindade, Borlot e Nunes, 1995; Trindade e Enumo, 1996; Menandro e Trindade, 1996).

Durante todos esses anos de funcionamento, dificuldades foram encontradas, inclusive aquelas relativas à infra-estrutura física (local, mobiliário, funcionários, por exemplo). A receptividade da equipe médica, por outro lado, facilitou

a proposição e permanência do projeto, do mesmo modo que a produção dos alunos comprovava a competência da proposta e dava credibilidade ao projeto.

Em termos metodológicos, seria de se esperar que, em situação de atendimento, a qualidade e a quantidade de dados poderiam estar prejudicadas. Contudo, a clareza de objetivos, seja para o atendimento como para a pesquisa, assim como a adoção de uma teoria comum para análise, como a teoria da representação social, e a operacionalização dos objetivos em procedimentos de pesquisa bem definidos garantiram o produto final: a prestação de um serviço de qualidade à comunidade e a produção contínua de conhecimento.

Esse procedimento tem produzido resultados para a área do aconselhamento genético e da psicologia, cuja interrelação é nova, em nosso país em especial, e permitido expandir o atendimento à população, especialmente às pessoas carentes, por ser um serviço da universidade.

Outras áreas de atuação do Grupo de Estudos e Pesquisa em Comportamento e Saúde incluem a formação de grupos de pais, ainda dentro do primeiro projeto descrito, e atendimento a crianças com diagnóstico de deficiência mental, que serão descritas a seguir.

Este segundo projeto foi também derivado de uma tese de doutorado (Enumo, 1993). Foi proposto considerando que a prevenção primária, que visa evitar a ocorrência do problema, bem como a prevenção secundária, que consiste no diagnóstico precoce e no pronto atendimento do problema, são mais vantajosas do que a reabilitação ou prevenção terciária. (Enumo e Kerbauy, 1994; Enumo e Batista, 1996; Enumo, 1996). A partir dessa teoria de prevenção, deduz-se que uma medida preventiva possível, em termos de intervenção psicológica precoce junto a serviços como o Aconselhamento Genético da UFES, seria a proposição de atividades de avaliação do desenvolvimento infantil e de orientação da família, na área de estimulação precoce (Enumo, Goes, Nonato, Martins e Francisco, 1995).

O projeto foi proposto na forma de estágio profissionalizante para alunos dos dois últimos semestres de graduação em psicologia, estando também aberto a outros alunos que já tenham cursado a disciplina de psicologia do excepcional (6º semestre). Desde agosto de 1994, participaram do projeto dez alunas (duas bolsistas), que atenderam sete famílias de portadores de Síndrome de Down, intervenção esta que também gerou apresentação de trabalhos em congressos nacionais e internacionais (Enumo, Santiago, Rocha, Santos, Afonso, Francisco, Medeiros, 1995; 1996; Enumo, 1997).

Além das atividades descritas, o grupo de pesquisa fazia reuniões integradas de estudo, quinzenais, com todos os alunos de graduação e pós-graduação e professores que realizavam atividades de estágio, pesquisa e/ou extensão na área de saúde, chegando a congregar cerca de 30 pessoas.

Contudo, analisando a experiência do segundo projeto descrito, foi identificada nos próprios alunos a primeira dificuldade para realizar um projeto integrado de pesquisa e extensão; o descompasso entre as habilidades exigidas e aquelas apresentadas por eles, como, por exemplo, saber aplicar escalas de desenvolvimento infantil, redigir relatórios de aplicação de testes e de síntese de casos, ter tido alguma experiência com crianças excepcionais, ter conduzido atendimento em psicodiagnóstico, saber elaborar um projeto de pesquisa, conhecer os princípios básicos de Análise Experimental do Comportamento e suas aplicações na escola e na área da excepcionalidade, saber elaborar e executar uma programação de ensino (estabelecimento de objetivos, sua operacionalização, registro e avaliação). Diante da falta de capacitação dos alunos, foi necessário gastar um período letivo ensinando a aplicação de um inventário e de uma escala de desenvolvimento e a elaboração de relatórios, e restringiu-se a clientela aos casos com síndrome de Down, por ser mais conhecida e mais freqüente.

Uma segunda dificuldade estava na estruturação curricular, na qual a realização de estágios, que demanda mais tempo do aluno, era concomitante à realização de outras disciplinas teóricas, que já deveriam ter sido cursadas anteriormente. Da parte do professor, a falta de carga horária docente para o projeto dificultava a supervisão e o atendimento às necessidades específicas de cada aluno.

Na falta de apoio institucional, em termos de aquisição de material e de prover um local específico para o atendimento e para a supervisão em grupo, residia o outro entrave para um projeto integrado. Diante dessas dificuldades, foi necessário, por exemplo, restringir o atendimento à faixa etária de 0 a 3 anos, a qual poderia ser avaliada com o material que havia disponível. Já a falta de espaço físico adequado apressou a introdução de uma modalidade de atendimento, prevista para outra fase do projeto: o atendimento em situação natural, na própria casa do sujeito. Apesar das vantagens metodológicas (maior garantia de manutenção e generalização da aprendizagem, mudanças no padrão de interação mãe-criança, por exemplo), outras dificuldades de ordem operacional ocorreram, como a necessidade de maior tempo para o estágio e os gastos pessoais do aluno com transporte.

Mesmo com essas dificuldades, foi possível implantar o projeto que, como o anterior, continha a proposta de exigir dos alunos a elaboração de um trabalho para ser apresentado em congresso, simultaneamente ao seu aprendizado e ao atendimento à clientela.

Diante desses dois exemplos de tentativas de integração das atividades de pesquisa, ensino e extensão, vê-se que, é condição necessária, mas não

suficiente, a adoção de uma linha teórica definida na intervenção, assim como o rigor metodológico na condução do atendimento e da pesquisa, se a capacitação dos alunos não corresponder às características do projeto. A lacuna de conhecimentos terá de ser suprida durante o processo, onerando o projeto em termos de tempo e qualidade.

Há uma outra condição conflitante, localizada na estruturação curricular, que não garante a continuidade da prestação de serviço, pois nada obriga o aluno a optar por esses estágios, gerando uma possível descontinuidade ou mesmo cancelamento dos projetos.

A falta de carga horária oficial e real para projetos desse porte, que exigem uma grande quantidade de tempo, é outra contingência que também pode impedir a continuidade ou descaracterizar o tipo de intervenção. Esta condição decorre do excesso de atribuições docentes, que, por sua vez, advém do tamanho do departamento, exigindo soluções em termos de contratação docente, a qual depende de outras soluções locais e nacionais como, por exemplo, políticas internas da instituição e do MEC, política econômica e atratividade dos salários.

Entretanto, as dificuldades encontradas em termos operacionais ou de infra-estrutura para o funcionamento de projetos como esses poderiam não ocorrer se a universidade almejasse ser a linha-de-ponta ou um exemplo de excelência de qualidade no atendimento à comunidade.

Finalizando, fica aqui um registro do contexto e das possibilidades e dificuldades encontradas em experiências reais, de propostas de realizar serviços de atendimento à comunidade com qualidade, ao mesmo tempo que se procura produzir conhecimento em psicologia e capacitar os futuros profissionais da área - uma missão quase impossível.

### **Referências Bibliográficas**

- Bastos, A.V.B. (1994) Comprometimento organizacional: seus antecedentes em distintos setores da administração e grupos ocupacionais. *Temas em Psicologia*, 1, 73-90.
- Borges-Andrade, J.E. (1994a) Conceituação e mensuração de comprometimento organizacional. *Temas em Psicologia*, 1, 37-47.
- Borges-Andrade, J.E. (1994b) Comprometimento organizacional na administração pública e em seus segmentos meio e fim. *Temas em Psicologia*, 1, 49-61.
- Dias, J.M.G. e Moraes, L.F.R. (1994) Preditores do comprometimento organizacional na EMATER-MG. *Temas em Psicologia*, 1, 91-102.
- Enumo, S.R.F. (1993) *Prevenção de deficiência mental: uma proposta metodológica para identificação e análise de ações preventivas*. Tese de Doutoramento, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

- Enumo, S.R.F. (1996) Prevenção de deficiência mental em saúde pública. Em, L.R.O. Nunes (Org.). *Prevenção e Intervenção em Educação Especial*. Rio de Janeiro: ANPEPP/UERJ/UFSCar.
- Enumo, S.R.F. (1997) Prevention of mental retardation: family orientation in a natural situation. *Abstracts of I Regional Congress of Psychology for Professionals in the America*. Cidade do México, no prelo.
- Enumo, S.R.F. e Kerbauy, R.R. (1994) Prevenção de deficiência mental: sua importância e concepções. *Boletim de Psicologia, XLIV*, 100-101, 31-40.
- Enumo, S.R.F. e Batista, C.G. (1996) Prevenção em saúde- prevenção de deficiências. Em, L.R.O. Nunes (Org.). *Prevenção e Intervenção em Educação Especial*. Rio de Janeiro: ANPEPP/UERJ/UFSCar.
- Enumo, S.R.F.; Goes, V.O.; Nonato, C.M.R.; Martins, P.S. e Francisco, M.D. (1995) Prevenção de deficiências: uma proposta de intervenção psicológica. *Anais do XIII SIPUFES*, 176-177.
- Enumo, S.R.F.; Santiago, P.; Rocha, J.; Santos, J.; Afonso, S.; Francisco, M.D. e Medeiros, A. (1995) Prevenção de deficiências. *Anais do Encontro Nacional de Educação Especial*. Campo Grande: no prelo.
- Enumo, S.R.F.; Santiago, P.; Rocha, J.; Santos, J.; Afonso, S.; Francisco, M.D. e Medeiros, A. (1996) Intervenção psicológica em situação natural com famílias de portadores de Síndrome de Down: uma proposta de integração pesquisa-ensino-extensão. *Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação Especial*. Niterói: no prelo.
- Glenn, S.S. (1988) Contingencies and metacontingencies: Toward a synthesis of behavior analysis and cultural materialism. *The Behavior Analyst*, 11, 161-180.
- Greenspoon, J. (1991) Behavioral Analysis in Higher Education. Em, P.A. Lamal (Org.). *Behavioral Analysis of Societies and Cultural Practices*. New York: Hemisphere Publishing Corporation.
- Menandro, M.C.S. (1995) *Convivência familiar com afetado por distrofia muscular de Duschenne: da comunicação do diagnóstico às estratégias de enfrentamento*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo.
- Menandro, M.C.S. e Trindade, Z.A. (1996) Life with Duschenne muscular dystrophy-affected family member: from diagnosis communication to coping strategies. *Resumenes Psicosalud'96*, 68, Havana, Cuba.
- Siqueira, M.M.M. (1994) Comprometimento organizacional: os estudos realizados na Universidade Federal de Uberlândia. *Temas em Psicologia*, 1, 63-71.
- Skinner, B.F. (1978) *Ciência e Comportamento Humano*. 4<sup>a</sup> edição. São Paulo: Martins Fontes, tradução de João Cláudio Todorov e Rodolpho Azzi do original em inglês [1953].
- Skinner, B.F. (1993) *Sobre o Behaviorismo*. 9<sup>a</sup> edição, São Paulo: Cultrix, tradução de Maria da Penha Villalobos do original em inglês [1974].
- Trindade, Z.A. (1991a) *A representação social da paternidade e da maternidade: complicações no processo de aconselhamento genético*. Tese de Doutoramento. Universidade de São Paulo.
- Trindade, Z.A. (1991b) Representações sociais da maternidade e da paternidade em suas soluções com o cotidiano da clientela de um serviço de aconselhamento genético. *Comunicações Científicas em Psicologia*, 1, 179.
- Trindade, Z.A. (1993) Representações sociais e o cotidiano: a questão da maternidade e da paternidade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9 (3), 535-546.

- Trindade, Z.A. e Menandro, M.C.S. (1992) O papel do psicólogo da equipe interdisciplinar de um serviço de aconselhamento genético (SAG): concepções e expectativas dos usuários. *Resumos da XXII Reunião Anual da SBP*, 306.
- Trindade, Z.A. e Andrade Jr., A.A. (1993a) Redes de apoio da clientela de um SAG de acordo com o trabalho e a renda. *Resumos de Comunicações Científicas da XXIII Reunião Anual de Psicologia da SPB*, 407.
- Trindade, Z.A. e Andrade Jr., A.A. (1993b) Diferenças de suporte social entre a clientela masculina e feminina de um serviço de aconselhamento genético. *Anais de Comunicações da 45a. Reunião Anual da SBPC*, 913.
- Trindade, Z.A. e Enumo, S.R.F. (1996) Female infertility: Conceptions and attributions. *Resumenes Psicosalud'96*, 39. Havana, Cuba.
- Trindade, Z.A.; Borlot, A.M. e Nunes, A.F. (1995) Representações sociais da maternidade e práticas cotidianas de mães da década de 60. *Livro de Resumenes do 25o. Congresso Interamericano de Psicología*, 506. Porto Rico.
- UFES (1992) *Estatuto*. Vitória: UFES.
- UFES/Pró-Reitoria de Administração (1993a) *Dados Estatísticos- 1993*. Vitória: UFES, 9.
- UFES/Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (1993b) *Catálogo da Produção Científica 1991-1992*. Vitória: UFES.
- UFES/Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (1994a) *Pós-Graduação-UFES*. Vitória: UFES.
- UFES/Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (1994b) *Anais do XII Seminário Interno de Pesquisa*. Vitória/ES: UFES.
- UFES/Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (1995a) *Anais do XIII Seminário Interno de Pesquisa*. Vitória/ES: UFES.
- UFES/Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (1995b) *Pós-Graduação- UFES*. Vitória/ES: UFES.
- UFES/Núcleo de Treinamento de Servidores (1995c) *A Universidade Federal do Espírito Santo e a Formação do Sistema Universitário Brasileiro: das Origens à Universidade Tradicional*. Vitória: UFES, NTS-02, vol.1.