

Institucionalização das ciências sociais

(Universidade — ensino e pesquisa)

*Eduardo Diatary Bezerra de Menezes**

1. Preliminares; 2. Comentários; 3. Conclusão.

1. Preliminares

“Por que se dá tanta importância à nossa investigação se apenas parece destruir tudo que é interessante, isto é, tudo aquilo que é grande e importante? (Todos os edifícios, por assim dizer, deixando atrás unicamente destroços de pedras e escombros.) O que estamos destruindo não são mais do que castelos de areia e despejamos o terreno ... sobre o qual aqueles se levantam.”

(Wittgenstein)

Tirante certas informações descritivas mais recentes ou as novas perspectivas que emergem, é praticamente impossível trazer algo de substancialmente novo para o debate da temática aqui proposta, sobretudo se certas questões preliminares não forem colocadas claramente e se outros questionamentos essenciais forem descartados. Com efeito, quase tudo já foi dito e redito em inúmeros encontros, reuniões e seminários realizados nos últimos anos na América Latina (para só mencionar nossa região). E a documentação a esse respeito produzida já se torna abundante.

Pretendo, pois, assumir deliberadamente uma posição quixotesca e um tanto utópica (no mau sentido desta palavra). Tomarei uma atitude, digamos, mais contemplativa, já que não tenciono apresentar ou discutir nenhuma experiência concreta, bem como me dispenso de dar alguma contribuição “positiva” dentro do quadro de propostas comuns nesse terreno. Mesmo assim, é minha intenção concentrar-me em alguns pontos não explicitados, mas apenas pressupostos ou implicados na escolha de tais temas, levando em conta particularmente alguns tópicos de um ou outro item, ou, mais especificamente, de questões relativas à institucio-

* Docteur en Sociologie, 3^{ème} cycle, Université de Tours; Professor titular no Departamento de Ciências Sociais e Filosofia, UFCE.

nalização da pesquisa em ciências sociais — o seu financiamento, o aperfeiçoamento de pessoal em nível pós-graduado, pesquisa aplicada *versus* pesquisa básica, etc. — que costumam ocupar o temário central de encontros e seminários desta área.

Eu me sinto, portanto, fortemente inclinado a recusar a discussão desses temas particulares, sem antes me colocar algumas questões prévias que dizem respeito à própria escolha de tal problemática: as suas intenções, o que não está dito por ela, o que está sendo imposto enquanto racionalidade assumida como única e indiscutível, mas que de fato representa o sistema de poder intrínseco a isso que se chama de ciência, hoje. Ora, o dever de conhecer a realidade (e de vincular a esta realidade os seus programas de ação) que se impõe à prática das ciências sociais implica um dever maior de *conhecer sua própria realidade* — no sentido de análise ideológica e crítica — isto é, o conhecimento das condições reais de exercício dessas disciplinas, de sua autonomia ou servidão, as suas possibilidades efetivas de contribuir para a superação das grandes perplexidades com que se defronta o homem, etc.

A despeito de não se ocupar particularmente das ciências sociais, Varsavsky, ao se indagar sobre o tipo de ciência que nos é necessário elaborar no contexto latino-americano, faz este agudo comentário:

“Para a ciência, como para o desenvolvimento em geral, não devemos aceitar as teorias unilineares seguidistas. Nossa ciência é certamente subdesenvolvida, mas não porque não haja alcançado o nível norte-americano e, sim, porque é insuficiente para ajudar-nos a construir a sociedade que desejamos. (...) Se se deseja que essa sociedade seja parecida com a norte-americana, se nosso projeto nacional ou estilo de desenvolvimento é viver como eles vivem, então, sim, precisaremos da mesma ciência que eles, com modificações menores. Mas se quisermos outro tipo de sociedade, surge uma pergunta crucial: será uma ajuda ou um empecilho para construí-la esse tipo de ciência do hemisfério norte? Não fará falta uma ciência diferente?”¹

É dentro dessa perspectiva que acredito deva situar-se o questionamento preliminar a que me referi há pouco.

¹ Cf. Varsavsky, Oscar. *Por uma política científica nacional*. Trad. bras. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976. p. 14.

Nessa linha de considerações, elegerei alguns pontos centrais para as reflexões que se seguirão. Minha posição será assim aparentemente provocativa, mas penso estar contribuindo para desvelar, por pouco que seja, uma tendência mais profunda ou pelo menos uma inquietação que se esboça cada vez mais nitidamente no horizonte de nossas práticas intelectuais.

Devo dizer finalmente que não pretendo de modo algum apresentar uma argumentação cerrada em torno de um tema central — com uma introdução, um desenvolvimento e algumas conclusões. Longe disso; não alimentarei nenhuma preocupação com a forma ou a concatenação dos tópicos a serem lançados. Creio até que minha curta exposição poderá comportar algumas contradições; mas é a própria realidade em que vivemos que é contraditória. E, no final das contas, só o neurótico autêntico é que possui a verdadeira obsessão da ordem e da racionalidade perfeitas.

Desse modo, minha comunicação será intencionalmente aberta e incompleta; sua completude relativa só se dará a partir do debate que porventura possa suscitar.

2. Comentários

“On voit ainsi que tout en demeurant les plus complexes et les plus difficiles, les sciences de l’homme occupent une position privilégiée dans le cercle des sciences: science du sujet qui construit les autres sciences, elles ne sauraient être détachées de celles-ci sans une simplification déformante et artificielle, mais si l’on replace le sujet humain en sa véritable position, qui est celle, tout à la fois, d’un aboutissement, dans la perspective de l’objet, physique et biologique, et d’un point de départ créateur, dans la perspective de l’action et de la pensée, les sciences de l’homme rendent seules intelligibles la fermeture ou plutôt la cohérence interne de ce cercle des sciences.” Jean Piaget²

2.1 *Universidade e ciência*

Parece legítimo identificar uma *suposição geral* que permeia toda a temática subsumida pelas discussões nesse campo: a de que a *universidade* é o *locus* da produção de conhecimento científico (pelo menos na área das ciências do homem).

Desde logo, eu poria em dúvida esse suposto. E teria mesmo a tentação de defender a tese oposta: *a universidade não constitui o espaço onde se elabora a ciência contemporânea* (a saber, o estilo ou paradigma técnico-científico dos últimos 40 ou 50 anos).

² Cf. *Épistémologie des sciences de l’Homme*. Paris, Gallimard, 1972. p. 106.

Seria realmente a universidade *produtora de conhecimentos* ou apenas um *sistema reprodutor de formas sociais*? Ou seja: o aparelho que perpetua a estrutura de dominação, os privilégios de classe, garantindo além disso a reposição de elementos do estamento técnico-burocrático de que necessitam os estados modernos, etc.³

Talvez, ela ainda seja parcialmente o espaço da produção de conhecimentos em relação às ciências "marginais" ou "leves", já que, no continente do saber científico, a região subdesenvolvida foi deixada — em alguns de seus setores — a cargo da universidade. Duvido, porém, que ela ainda exerça esse papel relevante em relação à *megaciência* (a *big science*).⁴

Com efeito, a gênese da ciência moderna está intimamente ligada ao desenvolvimento de certas instituições. A ciência da época de Galileu, por exemplo, estava vinculada às *academias* (séculos XVI e XVII) e voltada para o desenvolvimento de técnicas capazes de transformar o mundo. A partir de Newton, mas sobretudo nos séculos XVIII e XIX, a ciência se confunde com as *universidades*. Em nosso século, contudo, as universidades vão pouco a pouco perdendo essa função e *outras instituições* (institutos de pesquisa isolados, órgãos de governo, empresas, forças armadas, etc.) se encarregam mais e mais da produção do conhecimento científico e da elaboração de novas tecnologias. Esse fato — essa movimentação institucional recente — certamente entretém relações estreitas com a emergência do setor técnico-burocrático da ordem burguesa e industrial, e reflete a nova estrutura do modo de produção de conhecimentos nas sociedades ditas avançadas. Voltando um passo atrás, portanto, é fácil contrapor a universidade nascida no final do período medieval à universidade surgida da e com a burguesia como força social vigente: esta última forma de universidade, em seu perfil mais recente, se constituiu como empresa ou indústria produtora de técnicos e professores.

³ Embora reportando-se ao aparelho educacional como um todo e não propriamente à universidade, cabe reproduzir aqui esta observação de Piaget: " ... sous les régimes de gauche comme de droite, l'école a été construite par des conservateurs, du point de vue pédagogique, qui pensaient bien davantage au moule des connaissances traditionnelles dans lequel il fallait façonner les générations montantes qu'à former des intelligences et des esprits inventifs et critiques" (cf.; Piaget, Jean. *Psychologie et pédagogie*. Paris, Denoël/Gonthier, 1969. p. 182).

⁴ Parece inegável que um dos principais produtos elaborados na usina universitária são as *teses de pós-graduação*. No entanto, seria talvez uma estimativa generosa afirmar que de cada 10.000 teses de doutorado produzidas no mundo — e agora estou especificando somente este nível — uma apenas chega a oferecer contribuição realmente nova e revolucionária no território delimitado por uma disciplina ou continente dos saberes.

2.2 "Saber para prever, a fim de prover"

Uma ciência inocente é uma contradição nos termos. Não há ciência pura, nem neutra. Toda ciência é necessariamente engajada, na medida em que constitui um estilo de pensamento e uma estratégia de ação contextualizados historicamente. Não querer comprometer-se é já um *parti-pris*, mesmo que rotulem essa atitude de "científica".⁵

A quimera do discurso inteiramente objetivo é o véu ideológico desta nova religião: o *cientificismo*; fora da qual também não há salvação, conforme seus grandes sacerdotes. Ora, até mesmo as definições mais estritamente formais (lógico-matemáticas) possuem uma dimensão axiológica, uma vez que definir implica sempre uma escolha.

Toda ciência é assim duplamente parcial: primeiro, no sentido mais primitivo de *parte*, de mera aproximação provisória e sempre possível de superação, já que todo conhecimento é limitado em face da totalidade mutante e inesgotável do real; depois, no sentido de *parcialidade*, em virtude do viés necessariamente adotado dentre inúmeras perspectivas possíveis.

Na medida em que ciência significa um paradigma cognitivo e praxiológico, na medida em que, por outro lado, essa prática constitui uma modalidade de manipulação do real, na medida em que ela compõe um processo social de produção de conhecimento e ideologias, nessa mesma medida o *saber* assim produzido está organicamente ligado ao *poder*. Desse modo, tipos diversos de conhecimentos derivam diferentes pressupostos ideológicos e secretam distintas conseqüências no plano de ação.

Eis por que o discurso científico — que é, em última instância, um discurso no poder e do poder — agarra-se tão obstinadamente à exclusiva *leitura textual* de seus procedimentos de produção de conhecimentos, de sua validade interna e formal, de sua neutralidade e de sua objetividade, como se esta prática se desse num vazio social e político desprovido de historicidade. Do mesmo modo que a ideologia tecnocrática sublinha uma atitude pragmática e instrumentalista, que enfatiza a discussão de *meios* "técnicos", escamoteando porém os seus *fins* políticos. Tudo isso compõe um imenso quadro mental de subterfúgio e ocultação, cujas conseqüências são tanto mais graves quanto mais diz respeito às tarefas cometidas às

⁵ Ou, como afirmava Erasmo: "Ciência sem consciência não passa de ruína da alma."

ciências sociais e à exigência de construção de uma consciência crítica de nossa realidade, o que pressupõe muito mais o uso da imaginação e da inventividade do que a aplicação submissa ou a incorporação acrítica de paradigmas e modelos importados.

Isto posto, não seria demasiado perguntar sobre que tipo de ciência social temos necessidade de elaborar. Eu gostaria de pôr em destaque uma resposta bastante explícita a essa questão; e eu não a mencionaria aqui se ela não representasse uma atitude de base mui entranhada em parte significativa de nossos centros de pós-graduação. Refiro-me à opinião de Gláucio Soares, que retiro de sua comunicação no Simposio sobre las Políticas de Enseñanza e Investigación en Ciencias Sociales (Lima, mar. 1972):

“É evidente que o modelo que tenho em mente é o de um cientista, equipado para efetuar investigações e *produzir* conhecimentos novos sobre a América Latina, e não o de um erudito que talvez possa ler Weber no original, mas que se limita a repeti-lo. A América Latina não conhecerá jamais a si mesma se não transformarmos as escolas de sociologia, de mausoléus a seus precursores, em laboratórios de investigação. (...) O ensino nas ciências sociais deve concentrar-se na transmissão de instrumentos para a investigação de problemas, não em soluções que todos sabemos que não existem.”⁶

Certamente, há algo de muito verdadeiro nisso; porém, há algo também de profundamente equivocado: sua postura empiricista que, no limite, é antiteórica e anti-racionalista. Ora, não se faz ciência só com instrumentos metodológicos, por mais sofisticados sejam eles. Além disso, outras questões se impõem necessariamente: Que fatos devem ser investigados? Qual a sua relevância? Que tipo de conhecimento produzir? Qual o seu modo de produção que mais nos convém? Enfim, que tipo de ciência devemos construir? Todo esse conjunto de indagações aponta para uma forma de reflexão que não pode, absolutamente, ser reduzida a uma mera “*questão empírica*”, como afirma Soares mais adiante em seu texto.

Finalmente, ainda ao nível da metodologia, caberia também indagar a respeito dos procedimentos que seriam mais adequados em face de nossos recursos escassos e de nossas necessidades sempre imensas. Estou fortemente inclinado a defender uma ciência que fosse produzida de um modo mais *artesanal*, mas que fosse ao mesmo tempo mais ousada, mais original e mais criativa.

⁶ Soares, Gláucio Ary Dillon. Algunos apuntes sobre políticas de investigación y de pos-graduación. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, 4(2) : 43-4, 1973.

2.3 Pesquisa e Ensino?

Essas observações e comentários encaminham-me para outro ponto: o das relações entre ensino e pesquisa na universidade. Houve um pedagogismo abstrato que presidiu à chamada reforma universitária no Brasil e que se apresentou como defensor da fusão dessas duas atividades. Diga-se de passagem, aliás, que o discurso do pedagogo, como o do economista, é nitidamente triunfalista.

Ora, a experiência tem mostrado mais ou menos claramente uma relativa incompatibilidade entre essas duas práticas. Quase sempre, o resultado efetivo tem sido o de privilegiar uma — o *ensino* — em detrimento da outra — a *pesquisa*. Contudo, *fala-se* muito em pesquisa na universidade brasileira. E de fato, em princípio, a atitude ou o ânimo investigador deveria ser o procedimento normal, próprio desse nível de ensino. Em outras palavras, o estilo cognitivo de uma aprendizagem universitária criativa e crítica não deveria ser outro senão o da própria atividade produtora de conhecimentos científicos. Isso, porém, não se confunde com *investigação científica* propriamente dita.

2.4 Pesquisa ou Ensino?

Se, como parece evidente, a principal demanda social por cursos de pós-graduação em ciências sociais diz respeito à docência universitária, no sentido de sua melhor qualificação, força é reconhecer que nossos programas de mestrado — para não falar dos poucos programas de doutorado — não são congruentes com essa perspectiva alimentada pelas políticas atualmente postas em prática no Brasil. E se, no entanto, maior carga é feita no sentido de estruturá-los em função do treinamento para pesquisa — como parece ser o caso pelo menos a nível ideal ou no plano das intenções — há que se ver aí um equívoco fundamental que é gerador de contradições mui pouco fecundas, pois não parece ser esta a melhor via para a formação de docentes. *Grosso modo*, nenhum de nossos cursos inclui em seu plano de estudos ou currículo uma formação didática específica para o ensino universitário.

Por outro lado, tal tipo de treinamento parece estar gerando uma problemática nova. Com efeito, a política de pós-graduação implantada no País há pouco mais de uma década tem aumentado o fosso entre pós-graduados de formação mais e mais elevada e especializada e um corpo docente de graduação que fornece um ensino cada vez mais medíocre. De fato, o ensino deste nível tem sido assegurado, em nossas universidades, pelos chamados “professores colaboradores”, verdadeiros “bóias-frias” de nosso ensino superior, que, por um passe de mágica legal (?), foram transformados recentemente em professores assistentes. Em alguns casos,

cerca de 60% desse estranho corpo docente são recrutados entre recém-formados, sem maiores qualificações e sem nenhuma experiência prévia de ensino.

2.5 Qual o papel de nossos mestrados?

Provavelmente ainda é muito cedo para darmos um balanço das funções exercidas por nossos cursos de pós-graduação. Entretanto, levando-se em conta o modelo predominante que adotaram, os seus currículos e a natureza de suas atividades, os nossos mestrados têm funcionado em grande parte como instrumento de descaracterização de um perfil local e do reforço de nossa dependência ou disso que chamam de "colonialismo cultural". Aliás, um dos sintomas mais evidentes de nossa consciência colonizada está no maior prestígio automaticamente atribuído aos modelos e títulos forâneos.

Um outro exemplo desse mesmo teor está nos chamados "critérios de excelência", centrados numa espécie de mitologia dos títulos acadêmicos. Pessoalmente, acredito que o critério principal de avaliação da carreira universitária não deveria ser, como tem sido ultimamente, a exigência de tais títulos — que apenas parecem alimentar a honra estamental e reforçar o sistema de privilégios e a estrutura de dominação acadêmica — mas antes, o potencial criativo de cada um, seu poder inovador, sua capacidade de sugerir e estimular novos estudos, sua produção científica e cultural e, noutro nível (não menos importante, porém), sua capacidade de gerar uma convivência afetiva e solidária, mais que um relacionamento competitivo e humanamente empobrecedor.

3. Conclusão

O debate proposto por esta problemática só faz sentido realmente se, antes, deixarmos claro o rumo de nosso projeto coletivo. Mas de tais cogitações estamos excluídos há cerca de duas décadas...