

A PESQUISA COMO BASE PARA O ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO *

Eduardo Diatay Bezerra de Menezes
(Universidade Federal do Ceará, Fortaleza)

I — JUSTIFICATIVA

“... 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” (Jean Piaget — *Psychologie et Pédagogie*).

Confesso de entrada uma certa perplexidade em face do tema que me foi proposto. Talvez fosse mais correto afirmar que me sinto um tanto contraditório já que, em outros Simpósios ou Reuniões semelhantes a esta de que tenho participado nestes últimos tempos, eu tenho procurado sublinhar explicitamente a tese de que a Universidade já não constitui hoje o espaço onde se produz o conjunto de conhecimentos e técnicas que compõe aquilo que se chama convencionalmente de Ciência Contemporânea. Mas de outro lado parece bastante salutar introduzir um pouco de desordem e de contradição: talvez isso traga alguma luz para estes tempos obscuros que temos vivido ultimamente. Ou como diriam as bruxas shakespearianas: “O belo é feio, e o feio é belo. Agitemo-nos por entre a névoa e o ar impuro!” (*Macbeth*).

Em decorrência talvez da herança positivista que ainda influencia o ambiente intelectual dentro do qual nos movemos — e que, num de seus dogmas, pretende fixar limites permanentes entre as diversas disciplinas

*) Comunicação apresentada no Simpósio sobre “Pesquisa e Ensino em Antropologia”, presidido pelo autor, durante a XI Reunião Brasileira de Antropologia, realizada em Recife, de 7 a 9 de maio de 1978, e do qual foram debatedores: João Baptista Borges Pereira, José Bonifácio Martins Rodrigues, Otávio A. Velho, Cecília Vieira Helm, Antônio Augusto Arantes, Sílvio Coelho dos Santos e Roberto Mota. Os trabalhos deste Simpósio fundiram-se com os de uma mesa-redonda semelhante, presidida por Roque de Barros Laraia.

—, eu me sinto mais ou menos intruso nesta discussão, uma vez que sou rotulado de sociólogo e só possuo reduzida experiência de ensino de antropologia. A cautela me aconselha, pois, que eu me situe consistentemente na perspectiva genérica das Ciências Sociais, mesmo porque acredito sem hesitações que a postura epistemológica mais fecunda é aquela que adota uma ótica interdisciplinar sem prejuízo das necessárias especializações.

Desse modo, os pontos que pretendo levantar aqui percorrerão uma via que não poderá deixar de padecer o efeito do duplo constrangimento que acabo de mencionar: de um lado, a desconfiança que nutro em relação à Universidade atual como produtora do conhecimento científico e, de outro, as conseqüências da divisão social do trabalho universitário.

Finalmente, adotarei como fio condutor de minhas reflexões, aqui, o princípio posto em evidência por Bachelard, segundo o qual a razão arquetônica da ciência desdobra-se numa razão polêmica.

II — QUESTÕES PRELIMINARES

“L’Education traditionnelle de certains grands pays a mis tout l’accent sur les humanités et sur les mathématiques, comme si les deux qualités dominantes de l’homme rationnel étaient de se mouvoir aisément dans l’histoire et dans la déduction formelle. (...) Or, si le but de l’éducation intellectuelle est de former l’intelligence plus que de meubler la mémoire, et de former des chercheurs et pas seulement des érudits, il y a là une carence manifeste de l’enseignement traditionnel” (Jean Piaget — *Ibid.*).

Acredito que a primeira indagação preliminar a qualquer discussão que se circunscreva ao âmbito das relações entre o ensino e a pesquisa é a de procurarmos saber a que resultados pretendemos chegar com os nossos cursos de pós-graduação em Ciências Sociais. Num dos raros trabalhos dedicados a um exame de natureza sociológica do ensino pós-graduado nessa área e dentro do contexto latino-americano, Jorge Graciaréna¹, adotando o critério de levar em conta as suas funções ou finalidades, destaca a existência de seis tipos de mestrados: a) o primeiro tipo é aquele que constitui *uma etapa preliminar e necessária para o doutorado*, — é o caso, conforme exemplifica, da *maitrise* francesa; b) o segundo tipo é uma espécie de *grado de gracia* que pode ser outorgado aos alunos do doutorado que não logram uma avaliação satisfatória de sua tese (ex.: na Universidade de Liverpool); c) o terceiro tipo parece o predominante no Brasil: é o caso em que o mestrado constitui *um programa terminal e*

que comporta normalmente três direções — a profissional, a docente e a de pesquisa; d) o quarto tipo funciona como *uma etapa de conversão* de graduados de uma carreira que desejam especializar-se noutras; e) o quinto tipo é o mestrado especializado em *estudos de área*, de que um exemplo típico seria um mestrado em Ciências Sociais sobre América Latina que existe nalguns países (Inglaterra, França, etc.); f) enfim, um tipo de mestrado em *estudos interdisciplinares*, como por exemplo aqueles em torno de problemas que requerem tratamento unitário, mas apoiado numa perspectiva multidisciplinar: planejamento econômico ou educacional, estudos urbanos e regionais, etc.

Necessária mas não totalmente articulada com a questão anterior está a indagação acerca do foco predominante que se procura imprimir ao ensino de pós-graduação. Com efeito, embora exista uma relação determinando que uma vez fixados os objetivos ou finalidades deva surgir uma estrutura curricular² que lhes corresponda, eu gostaria de sublinhar o fato de que tal estruturação decorre também em boa medida do modo pelo qual os meios são percebidos pelos organizadores do programa, para não falar em outros condicionantes mais circunstanciais.

Assim os nossos cursos de mestrado oscilam geralmente entre duas focalizações polares: ou percorrem o caminho mais tradicional e centram o núcleo da formação em torno de uma ciência ou área de conhecimento (antropologia, ciência política, sociologia, etc.), ou, ao contrário, concentram as atividades sobre áreas-problema. Como, porém, essas duas possibilidades não são mutuamente exclusivas, pode ocorrer que os dois aproches assumam uma perspectiva complementar num mesmo programa de mestrado.

Como parece existir forte tendência a adotar uma das duas alternativas extremas, não seria demasiado chamar a atenção para os riscos ou limitações que pode sofrer cada uma delas. A primeira inclina-se para o cientificismo e tende a enfatizar o desenvolvimento da ciência mais do que o da sociedade a que ela serve. Já a segunda apresenta a tendência para a superficialidade, ocultada no manto multidisciplinar³.

Contudo, postas essas duas questões preliminares para início de discussão, passemos ao tema central de minha comunicação.

III — PESQUISA, BASE DO ENSINO PÓS-GRADUADO

“Si l'on désire, comme le besoin s'en fait de plus en plus sentir, former des individus capables d'invention et de faire progresser la société de demain, il est clair qu'une éducation de la décou-

verte active du vrai est supérieure à une éducation ne consistant qu'à dresser les sujets à vouloir par volontés toutes faites et à savoir par vérités simplement acceptées" (Jean Piaget — *Ibid.*).

Em que sentido entender a proposta desta comunicação: "A pesquisa como base para o ensino de pós-graduação"? Desde logo, é mister salientar que se insinua aí um suposto que comporta simultaneamente uma como demissão em face do atual estado de nosso ensino de graduação. O suposto, talvez inconsciente, é o de que a pesquisa constitui algo da competência do ensino pós-graduado; e a demissão está em aceitar como uma fatalidade a situação a que foram relegadas as atividades de investigação com a transformação cada vez mais nítida do ciclo profissional de graduação em agência de treinamento de mão-de-obra.

Com efeito, nossa instituição universitária, salvo as honrosas exceções de praxe, assenta sobre estruturas incongruentes. Porque a ela são atribuídas tarefas mais ou menos incompatíveis é que ela própria constitui estruturação duplamente tensional. De um lado, ela se pretende a matriz de produção e difusão do saber científico — o que já de si me parece pouco verdadeiro; e, de outro, ela é encarregada da formação de profissionais (técnicos e docentes) de nível superior para as funções que o desenvolvimento nacional está a exigir, tarefa esta que se funda basicamente num que-fazer prático e num saber acabado, pouco compatível com a primeira. Constitui esta, portanto, a sua tensão no plano interno. E, num plano externo, que não pretendo seja isolado do anterior (pois que com ele se articula organicamente), ela mantém uma relação crítica com a sociedade cujas exigências acentuam a incongruência da dupla tarefa que a Universidade procura alimentar. Residem aí certamente as razões mais profundas da controvérsia entre ensino e pesquisa no âmbito da Universidade.

Fecho esse parêntese e retomo a questão de saber em que sentido deve ser entendida a proposta desta comunicação. Que significa, de fato, tomar a pesquisa como fulcro do ensino pós-graduado?

Numa primeira aproximação, significa encará-la como um recurso ou procedimento didático a fim de ampliar a eficácia da aprendizagem neste nível de formação acadêmica. Isso implicará, portanto, uma série de conseqüências tendente a afastar nossos programas de mestrado de uma práxis pedagógica tradicional: um ensino não "codificado" ou canônico; não apego a manuais ou mesmo a sua rejeição; mudança freqüente na tematização; maior participação dos estudantes; ampliação das alternativas ou possibilidades de escolha; etc.

Mas, ao mesmo tempo, existe maior risco de enfatizar certos temas em detrimento de outros igualmente prioritários ou relevantes. E, portan-

to, — o que é mais grave —, *maior subordinação aos modismos* e ao colonialismo cultural exercido pelos grandes centros (nacionais ou estrangeiros), que terminam por nos impor o contexto e a forma dos estudos.

Numa segunda aproximação, que deriva de uma epistemologia construtivista e dialética, o ensino passa a ser encarado como conseqüência da atividade de pesquisa que, por sua vez, ocupa uma posição nodal e predominante. Já não estaríamos aqui no mero domínio do recurso didático. Mais que isso, a nova postura radica na crença fundamental de que as funções essenciais da inteligência consistem em compreender e inventar, o que significa construir estruturas estruturando a realidade. Por outro lado, é bom lembrar que tais funções são indissociáveis⁴. Portanto, isso traria como conseqüência uma radical reestruturação do programa de estudos (o que estabelece um ponto de contato com a questão dos aproches predominantes de nossos mestrados, de que falei no segundo tópico desta comunicação), e que implicaria uma união estreita do ensino com a pesquisa, devendo os estudantes serem associados a esta última desde o início, especialmente no que diz respeito a novos problemas ou àqueles não resolvidos ainda.

No quadro composto pela atual Universidade, dentro da formação social de que fazemos parte e da etapa histórica que vivemos, confesso que não me sinto muito otimista quanto às possibilidades reais de pôr em prática tal programa. E até duvido se a sua realização é mesmo tarefa desse tipo de Universidade. Nutro fortes desconfianças de que ela está estruturada para cumprir outras finalidades... Mas para não fugir ao debate, acrescentarei ainda mais algumas reflexões finais.

IV — QUE FAZER?

“It is the business of the future to be dangerous” (A. N. Whitehead).

Sem correr o risco de cometer grande violência, parece ser possível classificar os trabalhadores intelectuais, do ponto de vista de sua produção, em dois tipos fundamentais: os criadores e os comentadores. Os primeiros são aqueles que, armados de algumas especulações ou conjecturas, mas sobretudo, portadores de indagações, põem-se em contato com o real, quer diretamente, quer indiretamente conforme o exija a natureza do objeto questionado pelos problemas que eles se propõem. Os segundos são aqueles que apenas reproduzem, com achegas e comentários e às vezes com alguma originalidade, sob mil formas diferentes, aquilo que outros fizeram ou disseram. (E não seria injusto afirmar que a maioria de nossos

intelectuais ocupa o espaço delimitado por essa segunda categoria). Os primeiros fazem avançar o nosso conhecimento; os segundos apenas reforçam a ciência já canonizada, quando não a esclerosam por dogmatismo ou mediocridade.

Isso decorre com bastante plausibilidade das duas formas principais de fontes do saber postas à nossa disposição, com muita ênfase, pela cultura atual: a informação codificada (livros, periódicos, etc.) e a investigação científica.

A questão reside, pois, em: como evitar a dicotomia entre essas fontes de saber e especialmente a tendência a privilegiar quase com exclusividade a sua forma livresca? Ou, complementarmente, em: como dialetizá-las? ⁵

Ora, o peso dessa tradição aponta claramente para a enorme dificuldade de pôr em prática um programa de estudos apoiado na investigação. Nossos professores, quando não são constituídos pelos “catedráticos inéditos”, a que se referia José Honório Rodrigues, são freqüentemente pais de unigênitos: suas teses. O hábito da pesquisa não faz parte de nosso cotidiano acadêmico e parece mesmo haver deliberada intenção de impedi-lo, a despeito de a retórica oficial se apresentar prenhe de exaltações em seu apoio.

Enfim, um ensino fundamentado na investigação científica implicaria a exigência de repensar toda a nossa estrutura curricular desde níveis bem anteriores à pós-graduação; implicaria também a necessidade de se rebelar e o dever de desobedecer ao modelo creditício e computadorizado que a reforma burocrática e empresarial de nossa Universidade nos impôs; implicaria, além disso, a ousadia de alterar os parâmetros segundo os quais somos definidos como trabalhos universitários (o *quantum* de horas de aula por semana, a contabilidade da criação, etc.); e muitas coisas mais...

Estaremos nós em condições de fazer isso?

NOTAS

1) Cf. *Formación de Postgrado en Ciencias Sociales en América Latina*. Buenos Aires, Paidós, 1974, pp. 52-53.

2) Seria bom lembrar que “estrutura curricular” não é entendida aqui no sentido burocrático de mera lista ou elenco de disciplinas, mas sim, no seu sentido mais amplo original de conjunto de atividades cujo percurso deve ser realizado por quem se submete ao programa.

3) Cf. GRACIARENA, orge. *Op. cit.*, p. 94.

4) Comentando este ponto, afirma Piaget. “para compreender um fenômeno ou um acontecimento, é mister reconstituir as transformações de que eles são a resul-

tante e, para reconstruí-las, é preciso haver elaborado uma estrutura de transformações, o que supõe uma parte de invenção ou de reinação” (Cf. *Psychologie et Pédagogie*. Paris, Denoël, 1969, p. 47).

5) *En passant*, não se pode negar que os procedimentos científicos são aplicáveis mesmos ao material proveniente de fonte livresca (ou lingüística), como é o caso dos estudos mediante “análise de conteúdo”, “análise de ideologia”, “análise de mitos”, etc., assim como dos estudos de semiologia, de semântica estrutural, etc. da mesma forma que a historiografia já o fazia há muito.