

Universidade: nos Bastidores da Produção do Conhecimento

Teresa Maria Frota Haguette

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Trata de dois temas interligados e que repercutem intensamente o processo de geração de conhecimento nos programas de pós-graduação da academia: a incompetência metodológica do orientador de dissertações e teses e seu relacionamento com o aluno. Ao final, são propostos vinte princípios considerados cruciais para assegurar as condições básicas do rigor científico, associadas ao relacionamento ótimo entre orientador e orientando.

Muitas das universidades brasileiras vêm há alguns anos implementando um processo de avaliação institucional com vistas à identificação dos seus *goulots d'étranglement* e à conseqüente melhoria de seu desempenho nos mais variados níveis. A preocupação que me açada neste momento tem uma dimensão específica, situando-se no âmbito mais restrito da produção do conhecimento dentro da academia. Parto de uma hipótese, oriunda de minha prática cotidiana na universidade, que me leva à suspeita de que a produção científica, sobretudo discente, dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, vem sendo prejudicada por dois fatores interligados: a incompetência metodológica dos orientadores e sua inabilidade no cumprimento dessa obscura função.

Algumas crenças vinculadas ao senso comum nos meios universitários conduzem à aceitação do princípio de que todo doutor é um bom orientador. Entendo que, apesar de se tratar de duas habilitações distintas (competência metodológica e capacidade como orientador), a segunda

sofre o rescaldo da primeira, ou seja, o domínio dos meandros metodológicos exerce uma influência primordial sobre a forma como o orientador se conduz na relação com o orientando. Vejamos alguns dos aspectos essenciais daqueles desempenhos.

Em primeiro lugar, há que se admitir certas variações cruciais entre os diversos campos do saber que, pela própria natureza dos seus objetos, exigem diferentes abordagens metodológicas. A esse termo (abordagens metodológicas) atribuo um sentido limitado, isto é, refiro-me aos métodos e técnicas específicos relativos ao processo de observação, organização, análise e interpretação dos dados relacionados ao objeto sob investigação. Sem a pretensão de adentrar em maiores reflexões sobre a divisão das ciências, aceito a distinção entre as *ciências da natureza* e as *ciências do homem e da sociedade*. Torna-se, pois, evidente que privilegio a relação *sujeito-objeto* como divisor de águas entre os dois grupos, o que revela minhas preocupações com o problema da objetividade da ciência. Assim sendo, embora reconhecendo a impossibilidade de atingimento de uma objetividade pura (independência do sujeito) em qualquer dos campos da ciência, concordo com o postulado da existência de maiores dificuldades no âmbito das ciências do homem e da sociedade. Em qualquer dos casos, no entanto, o pesquisador não poderia se eximir de uma postura de objetivação na busca de conhecimento do seu objeto.

Parece lógico que a admissão da existência de objetos de naturezas diversas implique a aceitação da proposição de que para diferentes objetos deve-se utilizar diferentes instrumentais metodológicos, em outras palavras, enquanto para as ciências da natureza o método experimental se configura como o mais pertinente, nas ciências do homem e da sociedade ele é inadequado, dada a incapacidade óbvia de manipulação do objeto "homem". Em algumas áreas do conhecimento, entretanto (como a medicina, a enfermagem, a psicologia, alguns setores da educação e poucas outras), é possível uma certa aproximação com o método experi-

mental, mediante a observação sistemática do comportamento de grupos de controle *vis-à-vis* com introdução de variáveis específicas.

No que concerne às ciências sociais propriamente ditas, o acesso ao objeto de estudo é mais problemático. As formas de interação e de organização dos homens são mais complexas; os fenômenos de natureza subjetiva participam com sua cota de dificuldade na compreensão da ação individual e dos pequenos grupos; as sociedades, por seu caráter histórico, conforme privilegiava Marx, exibem os obstáculos e as riquezas próprios à observação diacrônica; as ideologias encontram um terreno mais propício para crescerem e se multiplicarem. Enfim, a realidade social caracteriza-se, nos dizeres de Weber, como incomensurável e de extrema complexidade. Por exibirem estes atributos e muitos mais, as ciências do homem e da sociedade são ciências empíricas, isto é, seus objetos de investigação específicos devem ser conhecidos através de métodos e técnicas capazes de revelar sua constituição objetiva (elementos quantitativos) e subjetiva (representações, motivos, definições de situação, crenças, valores, medos etc).

O que parece óbvio no campo das ciências da natureza, no que concerne à primazia do método experimental na geração de conhecimento, configura-se como problemático nas ciências que lidam com a interação social. Isto ocorre por várias razões. Em primeiro lugar, constata-se a existência de um arraigado preconceito contra o paradigma positivista. Em decorrência disso, instalou-se na academia, tanto entre professores como entre alunos, um cordão de isolamento que impede que se conheça em profundidade os princípios da matriz positivista, não para adotá-los, mas para saber em que consistem e em que eles contribuíram para a evolução da ciência. Assim se poderia evitar o equívoco de se associar a aceitação da concepção da natureza empírica das ciências sociais a uma tácita adesão aos princípios positivistas; da mesma forma, a exigência de rigor no método de abordagem do real é atribuída ao mesmo paradigma. A ideologização dentro da área não somente no

campo teórico, como no campo das relações interpessoais dentro da academia, contribui para a difusão de concepções errôneas e para a falsa divisão de grupos, supostamente avançados (marxistas) e conservadores (os outros, dentro do mesmo saco). Na verdade, muitos dos que se dizem marxistas conhecem muito mal Marx e seus seguidores. Como decorrência da situação acima descrita, percebe-se que a escolha dos instrumentais metodológicos tem mais a ver com a filiação ideológica do pesquisador do que com a natureza do objeto de estudo; percebe-se, ainda, a presença contínua e equivocada daqueles que insistem no uso de categorias analíticas de caráter estrutural para estudos de microcosmos sociais. E assim por diante...

Por outro lado, há que se referir a dois tipos de defasagem com relação aos campos teórico-metodológicos que caracterizam as ciências do homem e da sociedade no Brasil: a) o mimetismo virtual do Nordeste com relação ao Sudeste, no que concerne à anuência ingênua aos paradigmas interpretativos da sociedade, sobretudo o marxista, associado a uma decalagem temporal (quase sempre de mais de cinco anos) na sua utilização em teses e trabalhos científicos; b) a adesão tardia à matriz marxista em áreas subsidiárias das ciências sociais, no que tange aos métodos de abordagem do real; este é o caso da Educação, da Enfermagem e do Serviço Social, entre outras, que, de Norte a Sul do país, vêm se utilizando do materialismo histórico como referencial teórico indistinto e indiferenciado para o estudo de qualquer tipo de fenômeno, do macro ao micro, do quantitativo ao qualitativo.

Na verdade, a familiaridade com os meandros epistemológicos e metodológicos que envolvem a adequada formação para a geração de conhecimento no âmbito das ciências sociais na universidade brasileira, com raras exceções, não é levada a sério, haja vista a escassa presença de disciplinas específicas nos programas de mestrado e de doutorado, a intermitência com que são ofertadas, sua natureza optativa, o caráter segmentário dos seus programas, enfim, a condição secundária que lhes

cabe no cômputo das exigências curriculares¹. Da mesma forma, observa-se o baixo nível de exigência dos orientadores quanto às reflexões, decisões e ao rigor no tratamento do *como fazer* do processo investigativo². Pode-se inferir, pois, sem muita chance de erro, que a formação básica de *pesquisador* — incluído nesse perfil o domínio imprescindível da teoria e sua relação com os dados — emana do que ele assimila das disciplinas e de sua experiência com o trabalho final.

A má formação metodológica revela-se também na incompletude, insuficiência e/ou inadequação com que muitos dos pesquisadores seniores lidam com os componentes metodológicos dos seus projetos de pesquisa³. Descaso? Incompetência? Irresponsabilidade?

Os exemplos acima ilustram as incongruências teórico-metodológicas que fazem parte do cotidiano do cientista social brasileiro e da crença que ele inspira como duvidoso analista e intérprete da sociedade.

A desinformação (desconhecimento) e/ou incompetência (formação desvirtuada) dos docentes dos programas de pós-graduação tenderão a se refletir, certamente, não só na formação discente dos mestrados e doutorados da área de ciências sociais, como naquelas (Educação, Serviço Social, Enfermagem) que se utilizam do arsenal metodológico das primeiras mediante cursos ou assessoramento especializados, onde as falhas e os equívocos tenderão a se reproduzir.

¹Apesar de antigos, vale a pena conhecer os resultados de alguns dos trabalhos apresentados no GPMétodos em Ciências Sociais — X Encontro Anual da ANPOCS, Campos do Jordão, São Paulo, 20 a 24 de outubro de 1986: Célia Maria Braga, "Análise Comparativa e Questionamento do Ensino de Metodologia em Alguns Programas de Pós-Graduação da Universidade Brasileira"; Geraldo Hélio Magalhães, "O Ensino de Metodologia: Pós-Graduação na UFMG"; Clarissa Baeta Neves, "O Ensino de Metodologia de Pesquisa nos Programas de Mestrado em Sociologia na UFSC e UFRGS"; Theophilos Rífiotis, "O Ensino de Metodologia da Pesquisa no Curso de Mestrado em Ciências Sociais na Universidade Federal da Paraíba — João Pessoa"; Teresa Maria Frota Haguette, "O Ensino de Metodologia no Mestrado em Sociologia do Desenvolvimento da UFC"; ver também Balbachevsky, 1984. O GT de Métodos foi extinto a partir de 1987.

²Dados da experiência direta junto aos mestrados de Sociologia, Educação e Enfermagem da Universidade Federal do Ceará (UFC), na qualidade de professora da área de Métodos e de orientadora. 'Análise de projetos encaminhados ao CNPq para financiamento (enquanto consultora *ad hoc* de Sociologia).

No que concerne ao desempenho da atividade de orientação — sobretudo de dissertações de mestrado onde o novo ingresso, na sua grande maioria, é admitido sem o preparo mínimo sequer para elaborar um projeto de investigação de qualidade regular⁴ — o aluno fica à mercê da competência ou incompetência do orientador.

A questão crucial que se levanta para todos os programas de mestrado refere-se à natureza fundamental do perfil do mestre; em outras palavras: qual o elemento definidor de sua identidade? qual a habilitação principal do mestre que a universidade quer formar, não importa a área do conhecimento? Não tenho dúvidas de que é a competência *como pesquisador*. E neste nível que o aluno estabelece familiaridade com os princípios epistemológicos e metodológicos que propiciam a geração de conhecimento. Sua dissertação de mestrado deveria, pois, revelar o rigor e a seriedade com que aluno e orientador encararam o processo de abordagem do real. Neste sentido, o capítulo metodológico é essencial para a avaliação que a comunidade científica fará dos achados da pesquisa. Mas, de modo geral, não é isso que se observa. E mais: muitos programas são omissos com relação à exigência sobre a natureza empírica da dissertação, que obrigue o aluno ao exercício teórico-metodológico de campo. É comum encontrar-se dissertações de mestrado que se constituem em meras revisões da literatura sobre um tema específico. A que se deve a responsabilidade por esse fato lamentável que tem ameaçado a formação mais disseminada de pesquisadores no Brasil? A frouxidão das normas acadêmicas? A autonomia (excessiva?) do orientador que, talvez por inseguri-

⁴A formação básica dos alunos é heterogênea, especialmente nas áreas de Ciências Sociais e Educação. Do período de sua implantação 1976 a 1990, o mestrado em Sociologia da UFC exibiu o seguinte elenco de graduados no seu quadro discente, de um total de 162 aprovados: cientistas sociais, 37,7%; assistentes sociais, 11,1%; economistas, 7,4%; filósofos, 7,4%; historiadores, 5,4%; comunicadores sociais, 4,9%; agrônomos, 4,3%; arquitetos, 3,1%; administradores, 2,5%; advogados, 2,5%; pedagogos, 2,5%; 10,5% outras formações (medicina, geografia, engenharia, psicologia, letras, contabilidade, biblioteconomia, veterinária, canto, enfermagem, economia doméstica e processamento de dados) (cf. Haguette, 1991).

rança metodológica (nunca confessada), não queira se arriscar a uma incursão em campo, juntamente com o orientando⁵?

Por outro lado, o título de doutor *per se* não assegura o domínio das aptidões no campo teórico-metodológico. Isto porque nem todo doutor é pesquisador. Suspeito, ao contrário, que a grande maioria deles encerra sua carreira na pesquisa ao obter aquela titulação. Entendo por pesquisador o profissional que desenvolve com regularidade a atividade de campo dentro de um processo continuado de geração de conhecimento ao longo de sua vida acadêmica (ou fora dela). A capacidade de orientação e formação de pesquisadores júniores, portanto, depende diretamente do conhecimento teórico-prático dos seus mentores.

Ao tipo de doutor *inexperiente* deve-se agregar outro, talvez mais deletério para o processo de desenvolvimento da ciência: o doutor *incompetente*, aquele que não reconhece suas limitações e que passa para seus orientandos seus vícios teórico-metodológicos, contribuindo para o lançamento no mercado de profissionais e pesquisadores capengas. Assim, instala-se o círculo vicioso: o programa de mestrado não forma bons pesquisadores porque seu próprio *staff não* foi bem formado nem adquiriu competência posterior através da prática da pesquisa. Mas, felizmente, existem as honrosas exceções...

O domínio da pesquisa — expresso em produção científica — deveria ser condição *sine qua non* para a habilitação de um docente à categoria de orientador. Na verdade, ele desempenha um papel social ao qual estão associadas algumas funções de extrema importância para o amadurecimento teórico-metodológico dos alunos e para seu treinamento como pesquisadores, ou seja, como geradores de conhecimento.

Creio que algumas das atribuições do orientador são mais específicas às ciências do homem e da sociedade (sociologia, antropologia, ciência

⁵ Saliente-se que a "fraqueza metodológica" contribui para "empobrecer desnecessariamente o debate acadêmico, além de favorecer a tendência, que se verifica nos últimos anos, de se dicotomizar a carreira profissional na área, separando o pesquisador da vida acadêmica" (Figueiredo, Silva, 1983).

política, educação, serviço social, enfermagem, psicologia, entre outras). Todavia, a precariedade que caracteriza o processo educativo da juventude brasileira, em todos os níveis, obriga o orientador a assumir certas funções corretivas e/ou complementares que, de fato, não lhe diriam respeito. Feitas estas ressalvas, apresento a seguir alguns dos "mandamentos" do bom orientador⁶:

1) Não discutir verbalmente o Problema de Pesquisa com o aluno. Exigir que ele se expresse por escrito; assim ele atingirá um maior nível de clareza: na problematização e contextualização do problema, explicitação da relevância do tema e do que pretende e definição dos seus objetivos (poucos, precisos, claros e viáveis).

2) Não fazer imposição de problemática ao aluno. Ele goza de autonomia para escolher o fenômeno que lhe aprouver analisar. Lembremos de que a pesquisa deve expressar o ato de paixão pelo conhecimento de algum aspecto da realidade. E a paixão deve ser a dele.

3) Não exigir a inclusão na Revisão de Literatura do aluno de autores que nos são caros, ou dos nossos gurus, a não ser que eles sejam fundamentais para a compreensão do fenômeno em estudo, pois a pesquisa não é nossa.

4) Respeitar a "lógica" do aluno: não impor a nossa. Existem diferentes formas de organização do pensamento e das ações.

5) Procurar levar o orientando até onde ele pode ir, respeitados os limites mínimos de qualidade. O nível de exigência deve estar em consonância com as potencialidades do aluno.

6) Levar o orientando ao conhecimento aprofundado das diferentes alternativas teóricas (teorias explicativas) sobre seu objeto de estudo, mediante uma Revisão de Literatura ampla, atualizada e diversificada. É ela que vai denotar o conhecimento do aluno sobre seu objeto; é através

• A função de *orientador* não tem merecido muita atenção dentro das discussões acadêmicas, com poucas exceções. Cf. Castro (1978) e Eco (1983), para observações pontuais sobre o assunto.

dela que ele vai descobrir as pesquisas que estão sendo feitas e dentro de qual enfoque teórico; é ela que fornecerá os instrumentais categoriais que ele utilizará na investigação.

7) Desfazer os equívocos, muito freqüentes, sobre as particularidades e a função dos pressupostos teóricos, das teorias de médio alcance e do referencial teórico⁷ e ajudar o aluno a escolher as categorias analíticas de que vai necessitar para *dar sentido* aos dados.

8) Exigir uma metodologia rigorosa. Caso o orientador não tenha competência nessa área, incluir um bom pesquisador na banca, para garantir o êxito da pesquisa. O orientador não é, necessariamente, um metodólogo, mas deveria sê-lo.

9) Apontar, corrigir ou solicitar ao aluno que encaminhe, para correção, as falhas de estilo, as incoerência de idéias, os erros de pontuação, de acentuação, de concordância e de ortografia.

10) Transmitir confiança e otimismo ao orientando.

11) Falar a verdade ao aluno quanto aos defeitos do trabalho, indicando as soluções adequadas para seu aprimoramento.

12) Elogiar, sempre que merecido, o desempenho do orientando.

13) Manter um relacionamento profissional, porém amigável e regular, com o orientando, estabelecendo um cronograma de atividades que o ajude a exercer sobre si próprio uma disciplina que o leve à defesa o mais rapidamente possível.

14) Ao fazer críticas e reparos, explicar as razões e indicar os caminhos possíveis que poderão ser trilhados naquela circunstância.

⁷ Os pressupostos teóricos referem-se a amplas visões de mundo, a paradigmas interpretativos de natureza estrutural, que são aceitos pelo pesquisador sem a pretensão de testá-los. As teorias de médio alcance são usadas principalmente em sociologia, "para servir de guia às pesquisas empíricas. Ocupa uma situação intermediária entre as teorias gerais de sistemas sociais, as quais estão muito afastadas das espécies particulares de comportamento, organização e mudança sociais para explicar o que é observado, e as minuciosas e ordenadas descrições de pormenores que não estão de modo algum generalizados (...) As teorias de médio alcance tratam de aspectos limitados dos fenômenos sociais, conforme o próprio nome indica" (Merton, 1970).

15) Não aproveitar a cátedra e a função de orientador para fazer catequese, doutrinação ideológica ou militância política (elas são importantes, mas em outro momento e em outro lugar).

16) Não fazer patrulhamento ideológico dentro da academia (nas aulas e na relação de orientação). Este é um ato de desrespeito à autonomia e à dignidade do aluno. Ele tem o direito de opção e o direito ao dissenso. A ditadura já passou...

17) Não fazer concessões à mediocridade a qualquer título (amizade, razões humanitárias, políticas ou ideológicas).

18) Respeitar os princípios da ética universitária.

19) Não levar o orientando à defesa, sem ter a certeza de que a banca aprovou o trabalho. Providenciar para que seus membros leiam cada capítulo e, se oportuno, incluir suas sugestões. Quando possível, fazer uma discussão prévia com os membros da banca antes da defesa.

20) Evitar a presença de "desafetos acadêmicos" na composição da banca de defesa. Eles descarregarão no aluno os seus humores, despeitos e preconceitos, em um acinte frontal à ética universitária.

Aos aspectos acima pode-se acrescentar alguns direitos específicos do orientando, tais como o direito de ser atendido periodicamente e delicadamente pelo orientador e de ter seus textos lidos, anotados e devolvidos para posterior discussão.

A presença de um bom orientador, associada ao domínio do método científico na prática da pesquisa — sobretudo no nível de mestrado, que, de modo geral, representa a primeira experiência séria do aluno com a produção de conhecimento —, traz ganhos pessoais (ao aluno) e coletivos (à academia e à comunidade).

Os primeiros dizem respeito: ao amadurecimento teórico, configurado na compreensão da amplitude de visão dos diferentes paradigmas explicativos da realidade; à habilidade para distinguir diferenças sutis, mas importantes, entre o pensamento dos diversos autores; à capacidade de resumir os aspectos relevantes das diferentes teorias revistas; à obediên-

cia ao princípio ético de fidelidade ao pensamento dos autores; à familiaridade no manuseio do dado empírico e na consciência dos perigos de deturpação irreversível da realidade, provocada por vieses de vários tipos; à descoberta da maleabilidade e relatividade dos princípios do método científico e à conseqüente superação dos preconceitos e tabus vinculados a determinados paradigmas; ao traquejo adquirido, concernente à adequação dos métodos e técnicas à natureza do problema de pesquisa, à descoberta do caráter provisório das descobertas científicas; à criação do hábito de estabelecimento de uma postura de objetivação diante de todos os obstáculos existentes na relação sujeito/objeto; à percepção de que os objetos do conhecimento não são neutros: os seus resultados tendem a favorecer os segmentos sociais mais poderosos dentro da sociedade. Todos os aspectos acima referidos estão contidos na seguinte fórmula, a formação de um profissional apto a gerar conhecimento.

Os ganhos coletivos são mais facilmente identificáveis porque representam as conseqüências do desempenho dos profissionais cujo perfil acabo de descrever. Por um lado, instala-se um efeito de *feedback* entre a capacitação para a pesquisa e a produção de conhecimentos relevantes dentro da academia, com a apropriação dos mesmos pela comunidade científica e pela sociedade enquanto beneficiária por excelência da geração de conhecimentos em todas as áreas.

Referências bibliográficas

BALBACHEVSKY, Elizabeth. *O ensino de metodologia na pós-graduação no Estado de São Paulo: notas preliminares para uma discussão*. Trabalho apresentado na ANPOCS, 1984.

CASTRO, Cláudio de Moura. Memórias de um orientador de tese. In: NUNES, Edson de Oliveira (Org). *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p.307-326.

ECO, Umberto *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 1983.

FIGUEIREDO, Marcus, SILVA, Nelson do Valle e. *O ensino de Metodologia da Pesquisa*, roteiro para uma discussão. Trabalho apresentado no VII Encontro Nacional da ANPOCS, 1983. E. Balbachevsky, op. cit. p.6.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota O mestrado em Sociologia. In: HAGUETTE, Teresa Maria Frota (Org). *Memória das Ciências Sociais na UFC: um exercício de análise institucional*. Fortaleza, Ed. UFC: Stylus, 1991. p. 135-174.

MERTON, Robert K. *Sociologia, teoria e estrutura*. São Paulo: Mestre Jou, 1970. p. 51-83: Sobre as teorias de médio alcance.

Recebido em 20 de fevereiro de 1995.

Tereza Maria Frota Haguette, Ph.D. em Sociologia pela Syracuse University (USA), é professora titular de Sociologia, do Departamento de Ciências Sociais e Filosofia da Universidade Federal do Ceará (UFC), é professora dos programas de mestrado em Enfermagem e Direito e de mestrado e doutorado em Educação da referida universidade.

The article analyses two intertwined topics which have an intense repercussion in the process of generation of knowledge in graduate programs of the academy: the methodological incompetency of the adviser and his relationship with the students. Finally, twenty principles, considered crucial to achieve the basic conditions of scientific rigor which are associated to an excellent relationship between adviser and the student, are proposed.

L'article aborde deux thèmes intimement reliés et qui répercutent intensément dans le processus de production de la connaissance dans les programmes de troisième cycle de l'académie: l'incompétence méthodologique du directeur de thèse ou de dissertations et sa relation avec l'étudiant. Finalement, sont proposés vingt principes considérés cruciaux pour assurer les conditions fondamentales de la rigueur scientifique associées à une excellente relation entre le directeur de thèses ou dissertations et les étudiants.

El artículo aborda dos temas interrelacionados y que repercuten intensamente en el proceso de generación de conocimiento en los programas pos-graduados de la academia: la incompetencia metodológica del orientador de disertaciones y tesis y su relacionamiento con el estudiante. Al final, son propuestos veinte principios considerados fundamentales para el desarrollo de las mejores condiciones del rigor científico asociadas a uno relacionamiento deseable entre orientador y orientando.