

A ética em pesquisa

Ethics in research

La ética en la investigación

Pedro Laudinor Goergen*

Resumo: Neste ensaio, reflete-se sobre a relação entre ética e pesquisa, iniciando com uma breve incursão pela história da pesquisa acadêmica no Brasil. Na sequência, se estabelece uma relação entre a racionalidade instrumental, que rege a ciência e tecnologia, e a dimensão ética, própria do agir humano. Finalmente, discute-se o chamado paradoxo de uma ética que é, ao mesmo tempo, necessária e impossível. Na conclusão, argumenta-se a favor do procedimento dialógico como perspectiva de fundamentação ética no campo da pesquisa.

Palavras-chave: Ética e pesquisa. Pesquisa acadêmica. Racionalidade instrumental.

Abstract: This paper proposes a reflection on the relation between ethics and research. It starts presenting the background of the academic research in Brazil. Next, a relationship is established between instrumental rationality, which rules sciences and technology, and the ethics dimension of human action. Also, a discussion is proposed about the paradox of an ethics which is at the same time necessary and impossible. The conclusion invites to the dialogical procedure as an ethical foundation perspective in the research area.

Keywords: Ethics and research. Academic research. Instrumental rationality.

Resumen: En este ensayo, se reflexiona sobre la relación entre ética e investigación, iniciando con una breve incursión por la historia de la investigación académica en Brasil. Luego, se establece una relación entre la racionalidad instrumental, que rige la ciencia y la tecnología, y la dimensión ética, propia de la acción humana. Finalmente, se discute el llamado paradójico de una ética que es, al mismo tiempo, necesaria e imposible. En la conclusión, se argumenta a favor del procedimiento dialógico como perspectiva de fundamentación ética en el campo de la investigación.

Palabras clave: Ética e investigación. Investigación académica. Racionalidad instrumental.

* Professor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e da Universidade de Sorocaba (Uniso).
E-mail: <pedro.goergen@hotmail.com>

Introdução

Coloco este breve ensaio a respeito da ética na produção do conhecimento em educação sob a luz de dois pressupostos gerais. Considero, em primeiro lugar, que a busca do conhecimento é constituinte do ser humano enquanto ser social. Em segundo lugar, o conhecimento se liga, desde sua origem, ao exercício de domínio e poder. Esta ambivalência originária revela que o conhecer é tanto um processo objetivo e neutro quanto subjetivo e ético.

Liberdade e poder, longe de ser um fenômeno recente como muitas vezes se supõe, são duas vertentes matriciais da história humana. A partir de meados do século XIX, esta relação assumiu dimensões inusitadas pela explosiva relação entre ciência e tecnologia. Ritmo acelerado e grande poder de intervenção mudaram profundamente a história humana, para o bem e para o mal.

No contexto desta ambivalência, a questão ética se tornou mais aguda. Ao mesmo tempo em que tangenciamos as fronteiras do inimaginável em termos de progresso e avanço, afundamos em meio a um mar de riscos e ameaças. À luz destas considerações gerais, quero fazer algumas pontuações mais tópicas a respeito das preocupações que norteiam hoje os debates sobre este binômio 'ética e pesquisa', privilegiando o recorte da pesquisa acadêmica.

Primeiro, farei uma breve incursão na história da pesquisa acadêmica no Brasil, na tentativa de mostrar seu caráter recente e sua rápida evolução desde a década de 1960. A seguir, tentarei explicitar o elo entre a racionalidade instrumental, próprio da pesquisa, e suas implicações éticas. Por último, comentarei o chamado paradoxo ético, sugerindo a postura dialógica como perspectiva.

A instituição da pesquisa acadêmica no Brasil

Ainda que as atividades de pesquisa no Brasil não tenham iniciado com os programas de Pós-Graduação, sua instalação garantiu-lhes grande impulso e sistematicidade. Consta que o primeiro instituto de pesquisa foi o Jardim Botânico do Rio de Janeiro, criado em 1808. Até a criação oficial da Pós-Graduação pelo Parecer 977/65 de (1965) já haviam sido criados no Brasil 36 institutos de pesquisa. Mesmo antes de sua inauguração oficial no referido ano, já se contavam 38 cursos de Pós-Graduação. As primeiras tentativas de fundação de um sistema formal de Pós-Graduação ocorreram com o Estatuto da Universidade, da autoria de Francisco Campos, em 1945, e a instituição da Capes e do CNPq, em 1951. Mesmo assim, pode-se dizer que a experiência de Pós-Graduação no Brasil foi oficial e efetivamente iniciada e reconhecida, em 1965, pelo Parecer nº 977/65 do Conselho Federal de Educação, definindo e implantando, assim, a estrutura, os objetivos e os fins do sistema brasileiro de Pós-Graduação.

Parte integrante da estratégia política e econômica do regime militar, imposto em 1964, foi a renovação da educação superior e o fomento da pesquisa implementada pela criação do Sistema Nacional de Pós-Graduação. Vários estudiosos (CUNHA, 1998; GERMANO, 1993; SCHWARTZMAN, 2001) lembram que, autoritarismo à parte, os militares viam na ciência e tecnologia um fator essencial ao desenvolvimento do país. Esta política e sua efetivação geraram certa ambivalência entre intelectuais e cientistas de esquerda que, embora críticos do regime, compartilhavam a crença no nacionalismo e nos poderes da ciência e da tecnologia (HOSTINS, 2006).

Cientes das potencialidades da pesquisa, os militares fomentaram a Pós-Graduação visando à formação de pesquisadores e docentes de nível superior, desvinculados dos limites prático-profissionais dos já existentes cursos de especialização. O primeiro curso de mestrado foi criado na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 1965, no formato departamental, de inspiração americana, em substituição às antigas cátedras de tradição europeia.

No entanto, conforme anota Saviani (2008, p. 8), é importante não esquecer que “se a estrutura organizacional se inspirou no modelo americano, o espírito com que se deu a implantação dos programas foi em grande parte influenciado pela experiência europeia, particularmente da Europa continental”. Mais tarde, então já sob a coordenação do Conselho Federal de Educação e da CAPES, foram estruturados Planos Nacionais de Pós-Graduação visando promover ações objetivas e concretas para a organização e expansão da Pós-Graduação. A efetiva instalação destes programas foi liderada por instituições como a Universidade de S. Paulo, as Universidades Federais do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul, já experientes no campo do intercâmbio internacional.

Num ritmo acelerado de expansão desde 1970, apenas cinco anos após sua inauguração oficial, a Pós-Graduação já contava com 57 programas de doutorado, sendo que, até 1985, esse número havia se expandido para 300 programas de doutorado e 800 de mestrado, atendendo em torno de 5.000 alunos (SCHWARTZMAN, 2001, p. 9). Concordando com Saviani, Hostins (2006, p. 137) também registra que “por paradoxal que pareça – o padrão qualitativo da Pós-Graduação brasileira, legitimada e consolidada pelo Regime Militar, se expandiu e deu espaço à intelectualidade crítica e atuante no horizonte cultural do país”. Também Severino (2006, p. 51-52) sublinha que “sem dúvida, a Pós-Graduação no país se transformou numa sementeira de pesquisadores, o que contribuiu para a consolidação do quadro de recursos humanos para todos os setores da vida nacional”. Em recente artigo no *Jornal Folha de S. Paulo*, Motta (2014) resume a reforma imposta pela ditadura destacando os seguintes aspectos relevantes: “criou-se o sistema de vestibular unificado; reformou-se a

carreira dos docentes, com dedicação integral e salários aumentados; implantou-se um sistema nacional de Pós-Graduação; expandiu-se o número de bolsas para incentivar a pesquisa e a Pós-Graduação; construíram-se novos campi; aumentaram-se os laços com instituições estrangeiras”.

Pode-se afirmar que hoje a Pós-Graduação é um dos segmentos de destaque do sistema educacional brasileiro em função do nível de qualidade e da significativa contribuição dada ao desenvolvimento e difusão sistemáticos e institucionalizados do conhecimento, bem como à formação de novas gerações de investigadores. Por outro lado, valoriza-se o papel da CAPES no processo de burocratização organizacional, regulação e controle que resultou na avaliação sistemática por meio de comissões de consultores a partir de 1978 (Cf. HOSTINS, 2006, p. 138).

Desde 1981, com a extinção do Conselho Nacional de Pós-Graduação, a Capes se torna a Agência Executiva do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, com o encargo de também coordenar os Planos Nacionais de Pós-Graduação. Paulatinamente, procedeu-se à informatização de todo o sistema, envolvendo a avaliação e a classificação de cada programa, tendo como base as publicações e a inserção internacional. Hoje, como se sabe, este sistema está sob o fogo cruzado entre, de um lado, o reconhecimento dos resultados alcançados e, de outro, a crítica ao produtivismo e à baixa qualidade. Neste sentido, Osmar Fávero (1999, p. 10) destaca como questões polêmicas “o predomínio dos indicadores quantitativos; a valorização do produto em detrimento do processo; a classificação hierárquica; a constituição de um único padrão de universidade e de Pós-Graduação e a penalização dos já penalizados”.

Hostins (2006) nos fornece uma visão geral dos 20 primeiros anos da Pós-Graduação brasileira, destacando que

inicialmente, viu-se a capacitação dos docentes para atuar nas universidades, o desenvolvimento da atividade científica e o aumento progressivo de sua importância estratégica no cenário do ensino superior e da ciência e tecnologia no Brasil. [...] A partir da década de 80 a avaliação assume o centro das atenções com ênfase sobre o desenvolvimento da pesquisa na universidade e o estreitamento das relações entre ciência, tecnologia e setor produtivo. (HOSTINS, 2006, p. 141).

As mudanças políticas nacionais e internacionais, com a ascensão da ideologia neoliberal, levaram, ao longo da década de 80 e 90, à alteração da identidade e precarização do espaço público nas universidades e ao avanço da função reguladora do Estado, conferindo ênfase ao sistema de avaliação. De outra parte, o Estado se retrai cedendo lugar às grandes corporações nacionais e internacionais, fiéis escudeiras e favorecidas do movimento neoliberal. Neste contexto, os

marcos orientadores do processo avaliativo passaram a ser a eficiência, a eficácia e a produtividade.

A ampliação seguiu em ritmo acelerado sendo que, na avaliação trienal de 2013, foram analisados 3.337 programas de Pós-Graduação, os quais abrangiam 5.082 cursos, sendo 2.893 de mestrado, 1.792 de doutorado e 397 de mestrado profissional. Em 2012, 60.910 estudantes obtiveram o título de doutor ou mestre, e foram publicados 171.960 artigos em periódicos científicos.

São por demais conhecidos os reflexos das transformações políticas, sociais e econômicas sobre a universidade e a Pós-Graduação ocorridas no período. Dentre todos se destaca o ajuste neoliberal que alcançou seu ponto alto ao longo da década de 1990. Um marco acadêmico importante deste processo é a Lei Nº 9394/96 que abre espaço para a associação entre as instituições de educação superior, em especial da área de pesquisa, com o setor produtivo privado, alegando vantagens políticas (democratização) e econômicas para o país. São inúmeras as consequências daí decorrentes, tais como o condicionamento do aporte financeiro ao desempenho com base em critérios internacionais, a redução do tempo de certificação, o favorecimento do doutorado frente ao mestrado, a criação dos mestrados profissionais (formação para o mercado), o alinhamento com o setor produtivo e o mercado, a limitação dos contornos do Estado de bem-estar social, a introdução de critérios objetivos de produção acadêmica e inserção internacional.

Nesse contexto, a avaliação passou a focar a competitividade e o produtivismo dos programas com base em indicadores de excelência extraídos das tendências internacionais, fortemente marcados pelo privatismo economicista. Nas palavras de Dias Sobrinho (2010, p. 29),

a hegemonia da economia neoliberal de base tecnológica vem impulsionando nos processos de avaliação da educação superior um crescente predomínio de critérios objetivos, quantitativos, padronizados, mensuráveis e comparáveis, utilizando categorias próprias da economia.

Tais inovações podem ter, e, na minha opinião, efetivamente vêm tendo, efeitos preocupantes para a área de pesquisa, particularmente no espaço das ciências humanas. Com a crescente relevância do conhecimento na dinâmica do desenvolvimento da sociedade contemporânea, a pesquisa passou a ocupar lugar de destaque como fator de progresso social e desenvolvimento econômico. Simultaneamente, em razão da estreita relação entre conhecimento e poder, este impulso cultural transformou-se, também, em fonte de imensa preocupação. O poder decorrente do conhecimento aumentou em tal desmesura a capacidade de intervenção do homem sobre a natureza e o próprio ser humano a ponto de se poder falar hoje da rendição da cultura à tecnologia (Postman, 1994). A relação

entre conhecimento e poder nos reporta diretamente à ambivalência aguda e preocupante entre progresso e regressão. Já em 1947, Adorno e Horkheimer (1985, p. 46) escreviam o emblemático alerta:

[...] a adaptação ao poder do progresso envolve o progresso do poder, levando sempre de novo àquelas formações recessivas que mostram que não é o malogro do progresso, mas exatamente o progresso bem sucedido que é culpado de seu próprio oposto. A maldição do progresso irrefreável é a irrefreável regressão.

Universidade entre racionalidade instrumental e formação cidadã

O sentido ético da pesquisa é foco de preocupação envolvendo cientistas, sociólogos, filósofos, teólogos, ecologistas, futurólogos e muitos outros intelectuais num debate acirrado focado em conceitos como liberdade, objetividade, socialidade, regulação e ética. Na medida em que, como nos mostrou o breve relato histórico visto anteriormente, o Brasil participa e se integra no desenvolvimento científico e tecnológico mundial, torna-se cada vez mais relevante avançar, também entre nós, a reflexão crítica a respeito do sentido social e ético desta evolução.

É no interior da sociedade moderna que se constrói o indivíduo burguês dotado de subjetividade e armado de garantias jurídicas que protegem seu direito à livre autodeterminação de falar, investigar e interferir no destino da sociedade e do mundo. Este sujeito vê o mundo pelo filtro de seu olhar científico que o arma do poder de entendimento e de intervenção. A ciência moderna, em seu entusiasmo soberbo, prometeu libertar o homem das amarras dos absolutismos tradicionais. Porém, rapidamente a criticidade declinou em favor de uma nova e, supostamente, esclarecida e salvadora descoberta do gênio humano: o conhecimento científico.

No entanto, eventos de extraordinária repercussão, tais como o holocausto nazista, as bombas de Nagasaki e Hiroshima, as guerras tecnológicas, os acidentes e resíduos nucleares, a destruição do meio ambiente etc., geraram suspeita e medo frente ao incontrolável poder de intervenção da ciência e tecnologia. Nas palavras de Adorno e Horkheimer (1985, p. 38), “o que aparece como triunfo da racionalidade objetiva, a submissão de todo ente ao racionalismo lógico, tem por preço a subordinação obediente da razão ao imediatamente dado”. Mesmo assim, e apesar das fortes críticas às promessas modernas não cumpridas de redenção, continuamos modernos na medida em que seguimos confiando, no mais das vezes irrefletidamente, nos poderes emancipatórios da ciência e tecnologia.

De fato, vivemos hoje numa época de fetichização do conhecimento científico e da técnica. Um dos aspectos mais graves dessa problemática, especial-

mente na universidade, é a subordinação da ciência e tecnologia aos interesses econômicos e mercadológicos. No Brasil, talvez mais que em outros lugares, o desenvolvimento científico/tecnológico ocorre no meio universitário, ou seja, nos cursos de Pós-Graduação. Com isso, o debate relativo à relação entre pesquisa e ética se destaca na universidade. Na medida em que nela se concentram não só o desenvolvimento da ciência mas também a formação de docentes e profissionais de nível superior, é urgente que a universidade atente para o sentido social e ético destas suas atividades.

Mesmo sabendo do empenho de cientistas e intelectuais críticos, tais como José Dias Sobrinho, Valdemar Sguissardi, Afrânio Catani, Denise Leite, Marília Morosini e tantos outros, vale insistir na urgência de rever o crescente estreitamento entre as atividades acadêmicas de produção e difusão do conhecimento e os interesses econômicos e mercadológicos. Até mesmo as universidades públicas alinham suas atividades de pesquisa e ensino aos interesses e expectativas do mercado a ponto de constituírem um espaço hoje chamado de semimercado. Produtividade, eficiência e utilidade são conceitos naturalmente inerentes ao sentido e ao *status* da pesquisa acadêmica. Trata-se da transferência, direta e sem mediação, de um conceito central ao mundo da produção, do mercado e dos negócios para o mundo da academia, desconsiderando a natureza distinta desses dois espaços. Uma coisa é produzir e comercializar objetos com a maior eficiência possível, visando ao mercado e ao lucro; outra é produzir e difundir conhecimentos tendo em vista a formação de pessoas.

Ainda que esses dois mundos devam se relacionar por razões óbvias, as práticas do mercado não podem condicionar as atividades acadêmicas. O mercado visa ao produto, ao comércio e ao lucro; a academia, à formação de cidadãos competentes, autônomos e críticos. Em razão disso, a universidade deve ser pensada, em clave mais ampla, como o espaço de transformação do indivíduo e da sociedade. É fundamental perguntar para que e a quem serve a universidade, ou seja, não se deve calar o debate ético da responsabilidade social da universidade, seja em termos de formação de profissionais, seja em relação à pesquisa e investigação. A universidade não pode subordinar-se ao *totem* da economia, hoje o sagrado paradigma regulador de todas as relações sociais entre indivíduos, Estados e sociedades. A vantagem econômica se impõe como o impulso transcendente do *ethos* contemporâneo, sobrepondo-se ao verdadeiro sentido ético de Bem como aquilo que realiza as pessoas, enquanto pessoas e cidadãos.

Longe desse ideal ético, as pessoas são vítimas de um sistema que entoa louvores à fantástica evolução da ciência e tecnologia, sem compromisso com o bem-estar social. Os números, de fato, são estupefacientes: em 1750, pela primeira vez, o volume de conhecimentos duplicou; depois dobrou em 150 anos; a seguir dobrou em 50 anos. Hoje se duplica a cada cinco anos. Futuristas calculam

que, em 2020, o volume de conhecimentos se duplicará a cada 23 dias. Desvinculadas do bem-estar das pessoas e da sociedade, ciência e tecnologia, atreladas aos interesses econômicos e do mercado, tornam-se um fim em si mesmas. A universidade, por sua vez, transformada em instituição produtora de conhecimento, contamina-se, mais e mais, pela racionalidade economicista, segundo a qual a qualidade do conhecimento se define pela utilidade econômica e mercadológica. Constrangida a assumir a função de garantir a competitividade e a instrumentalização econômica, seja formando profissionais competentes ou produzindo e difundindo conhecimentos úteis, a universidade cede precedência aos ditames vindos do mercado. Formação humana passa a ser o mesmo que capacitação para o trabalho, aquisição de conhecimento e habilidades que atendem às expectativas do sistema econômico e do mercado. Em consequência, empreendedorismo, criatividade e inovação tornam-se as grandes virtudes destes novos tempos em que os conceitos de competência, produtividade, eficácia e eficiência se desconectam do social e se atrelam ao econômico.

Sendo as universidades, como lembra Dias Sobrinho (2012 p. 3), “as mais importantes produtoras de conhecimentos e técnicas em muitos países [...] [elas] têm enorme centralidade nos processos técnico-científicos, que constituem a base da modernização socioeconômica de um país”. Ao mesmo tempo, “as universidades são espaços de formação intelectual, moral, profissional e política das pessoas. Por princípio, hão de estar profundamente implicadas na tarefa do desenvolvimento humano integral”. Portanto, a universidade deve ter consciência e assumir responsabilidade quanto aos sentidos e implicações éticas de suas atividades. Esta é uma das dimensões centrais disso que hoje se designa como responsabilidade social da universidade, devendo ser, ao mesmo tempo, o núcleo da eticidade de sua atuação enquanto instituição social.

A universidade pública deve preservar e, na medida em que o perdeu, recuperar o sentido social da pesquisa e do conhecimento inerente ao seu compromisso social. Superar o fascínio pelo mercado, hoje tornado perplexidade, significa reencontrar o sentido originário da busca do conhecimento que, no dizer Hannah Arendt (2002, p.48), é “o mundo comum no qual todos cabemos e no qual podemos viver juntos”. Para alcançar tal objetivo, a educação superior deve contemplar, além, evidentemente, do aperfeiçoamento profissional e científico, a formação cultural, ética e política. A universidade é o lugar do pensamento, não só pela lógica da determinação, do conhecimento como valores absolutos, mas também pela lógica da relação com o bem-estar do ser humano e da sociedade.

Adorno e Horkheimer (1985, p. 38) lembram os riscos de transformar o procedimento matemático em ritual do pensamento:

[Com a ciência], a equação do espírito e do mundo acaba por se resolver, mas apenas com a mútua redução de seus dois lados. Na redução do pensamento a uma aparelhagem matemática está implícita a ratificação do mundo como sua própria medida. O que aparece como o triunfo da racionalidade objetiva, a submissão de todo o ente ao formalismo lógico, tem por preço a subordinação obediente da razão ao imediatamente dado. [...] Assim, o factual tem a última palavra, o pensamento restringe-se à sua repetição, o pensamento transforma-se em mera tautologia. [...].

Com estas palavras, os dois autores apontam para uma das questões centrais da relação entre ética e pesquisa: a exclusão de uma dimensão fundamental do humano, dando a última palavra ao factual e considerando todo o resto palavrado inútil. Ao esquecer seu sentido emancipador, presente no esforço inaugural de libertar o homem das forças naturais, o conhecimento assume função instrumental, adaptando e conformizando o homem. Não cabe à universidade tão somente mimetizar o mundo, imitar as patologias sociais e transformá-las em princípios do seu próprio agir; não é a lógica do real que deve orientar a produção e a divulgação dos conhecimentos, mas a lógica da reflexão e do pensamento. A universidade não pode deixar de ser o lugar do pensamento.

Porém, as dificuldades são muitas. Conflitam entre si duas visões distintas e, em grande medida, opostas de educação: de um lado, a função simbólica, formativa, ética, dialógica e cultural, baseada em procedimentos reflexivos e críticos e, de outro, a visão instrumental, sistêmica, voltada para o desempenho no mercado. A educação superior está marcada por estas duas posturas e não sabemos como conciliá-las. Uma e outra são essenciais ao homem de hoje, mas aparecem como mundos separados que pouco conversam entre si. Não conseguimos despertar o interesse de pesquisadores, docentes e estudantes por temas sociais, culturais, estéticos, éticos e políticos. Não temos clareza se as instituições educacionais poderiam dar conta desta tarefa ou se elas deveriam ser reformadas ou mesmo refundadas para atender a interesses tão distintos em termos de celeridade, de ritmo, de objetivos, de metodologias e de estruturas curriculares. Numa palavra, não sabemos como enfrentar a tarefa formativa integral do ser humano. Todas estas questões representam enorme e urgente desafio para a identidade da universidade contemporânea.

O paradoxo ético e o diálogo como perspectiva de intermediação

Tanto a história dos usos inadequados e mesmo horrendos da ciência e tecnologia no passado quanto seus iminentes riscos contemporâneos (Beck, 2008) evidenciam a grande relevância ética e jurídica desta temática. Especialmente instituições como as universidades, diretamente envolvidas com a produção e

difusão do conhecimento, devem, como vimos, preocupar-se com a eticidade das suas atividades. A respeito disto certamente alcançamos um razoável consenso. As dificuldades surgem quando se pretende encontrar normas de validade intersubjetiva capazes de fundamentar o dever-ser em termos de ciência e tecnologia. São muitos e diferenciados os interesses que impõem resistências, suscitam dúvidas e provocam conflitos, confrontando-nos, na expressão de Karl Otto Apel (1994, p. 74), com o paradoxo de uma ética “ao mesmo tempo necessária e impossível”. De um lado, é fato que a ciência pode representar uma ameaça à humanidade como um todo e, de outro, é extremamente difícil encontrar formas de mediação entre ciência e ética. Segundo Apel (1994, p. 69).

Quem reflete sobre a relação entre ciência e ética na moderna sociedade industrial planetária se defronta, a meu ver, com uma situação paradoxal. Pois, de um lado, a carência de uma ética universal, isto é, vinculadora para toda a sociedade humana, nunca foi tão premente como em nossa era, que se constitui numa civilização unitária, em função das consequências tecnológicas promovidas pela ciência. De outro lado, a tarefa filosófica de uma fundamentação racional de uma ética universal jamais parece ter sido tão complexa, e mesmo sem perspectiva, do que na idade da ciência. Isso porque a ideia da validade intersubjetiva é, nesta era, igualmente prejudicada pela ciência: a saber, pela ideia cientificista da ‘objetividade’ normalmente neutra ou isenta de valoração.

Esta situação paradoxal, de fato, nos coloca frente a uma situação aparentemente sem saída: necessitamos, como nunca antes, uma ética reguladora da ciência, mas não temos como alcançá-la, pelo menos não em termos universais e atemporais. Os reflexos globais do poder de intervenção da ciência e tecnologia tornam impotentes e obsoletas as normas morais, tradicionalmente suficientes para a regulamentação da convivência das pessoas em pequenas comunidades, culturas regionais ou grupos étnicos. Tais éticas, conservadoras e concentradas em esferas restritas, estão em visível descompasso com as abrangentes possibilidades técnico-científicas da atualidade. Segundo Apel (1994, p. 71), “os efeitos das ações humanas - por exemplo no âmbito da produção industrial - devem ser localizadas atualmente, em larga escala, na macro esfera dos interesses vitais comuns da humanidade”.

Tanto a possibilidade de guerras atômicas quanto os efeitos diretos e indiretos da técnica industrial configuram ameaças à sobrevivência da humanidade como um todo. A poluição ambiental, a persistir no ritmo atual, pode, em tempo previsível, inviabilizar a vida sobre a terra. Ciência e tecnologia, potentes motores desse imprevisível desenvolvimento, elevam a ética à condição externa de sobrevivência, ao mesmo tempo necessária e impossível. Apel (1994, p. 76)

observa que “na situação do ser humano, que deve relacionar seu saber experiencial com o futuro incerto e indeterminado, pressupõe princípios de ação que ele não pode deduzir da experiência”. Em outras palavras, ciência e tecnologia não são capazes de produzir, a partir delas mesmas, os fundamentos éticos para o seu agir. A pergunta mais preocupante da sociedade contemporânea é, pois, como encontrar princípios normativos de mediação entre teoria e práxis, ou seja, entre ciência e ética, na situação histórica concreta. Dito de outro modo, não sabemos qual o jogo de linguagem capaz mediar entre ser e dever, entre fatos e normas, entre objetividade e subjetividade.

Na sociedade industrial ocidental, regida pela razão científico-instrumental, constata-se que os fundamentos morais da práxis são substituídos por argumentos pragmáticos, fornecidos por *experts*, com base em regras científico-tecnológicas objetiváveis. No entanto, as regras não valorativamente objetiváveis pela racionalização instrumental e estratégica são indispensáveis para decisões no âmbito da razão técnico-instrumental, visto que as regras técnicas não fornecem fundamentos éticos para a racionalização da escolha de seus próprios fins. Em outras palavras, a ciência não pode oferecer critérios objetivos para decidir a respeito da desejabilidade ou não, do ponto de vista humano, de seus fins. Isto significa que as questões éticas extrapolam o alcance das decisões e explicações técnico-científicas. Tais decisões, como se sabe, são incontornáveis em vista das implicações da ciência e tecnologia, e, como não dispomos mais de valores transcendentais de validade universal para a orientação de nossas decisões morais, é necessário que elas sejam tomadas no espaço ético-social.

Frente a esse cenário da revolução provocada pelo impressionante desenvolvimento do conhecimento, Gerard Lebrun (1972) avança uma reflexão que tem por base o que ele chama de ‘paciência do conceito’. A revolução científica, diz o autor, é impaciente, apressada, ávida de conquistas e transformações. Ávida, também, de domínio, poder e lucro. Esta luta revolucionária, teoricamente gerada no séc. XVII e incrivelmente acelerada, do ponto de vista prático, no séc. XIX, transformou por completo o mundo. Em termos adornianos (1985), quanto mais avança o progresso científico-tecnológico, mais evidentes se tornam as ameaças de regressão.

Para evitar tal ameaça, Lebrun, então, sugere que a celeridade da revolução científico-tecnológica moderna seja acompanhada pelo trabalho paciente do conceito. A paciência do conceito, título do livro de Lebrun, seria, de certa maneira, o *pharmakon* (no sentido platônico de remédio para o conhecimento) nos momentos de crise que, de tempos em tempos, sacodem a humanidade e o mundo. A real grandeza, profundidade, implicações e riscos destas mudanças não podem ser avaliadas no imediato. Segundo Lebrun, essa é a tarefa do trabalho

do conceito que, livre da celeridade e da pressão do produtivismo, se elabora e sedimenta no espaço da opinião pública e da discursividade dialético-dialógica.

Assim, a pesquisa realizada por sujeitos individuais ou grupos de investigação, de passo com o desenvolvimento econômico, pode encontrar equilíbrio no trabalho paciente do conceito, atento aos verdadeiros e mais profundos sentidos em termos humanos e sociais. No centro desse debate encontra-se a difícil relação entre a liberdade individual do pesquisador e a exigência da pertinência social, ou seja, a ética. Este é o núcleo da relação entre ética e pesquisa. Ética, no presente contexto, é precisamente o espaço do diálogo entre os interesses objetivos e privados da ciência e os interesses sociais ou públicos.

Não está em jogo a liberdade da pesquisa, mas a relação entre o direito privado e o direito público de todos. Este é o ponto fulcral deste debate, em especial quando se trata da pesquisa direta ou indiretamente financiada com recursos públicos, como é o caso da universidade. Mas, independente disso, qualquer pesquisa deve ter seus objetivos cotejados com o princípio maior do bem-estar social. Neste sentido, o palco de decisão a respeito da eticidade da pesquisa é sempre o espaço público, orientado no princípio maior do dever-ser que, na ordem, precede ao interesse particular. Em termos diretos e simples, importa que o interesse individual permaneça aberto à universalidade do Bem. Isto confere ao investigador (pessoa, grupo, instituição ou empresa) a qualidade de sujeito moral que é, sempre, simultaneamente indivíduo e membro de uma comunidade. Mas, como vimos, é precisamente esta a tarefa que a pesquisa por si só não consegue realizar. Para isso, é necessária a paciência do conceito no sentido de Lebrun que ultrapassa as fronteiras da objetividade científica e alcança o sentido humano do conhecimento no contexto da esfera moral pública do conjunto das relações culturais, sociais, políticas e econômicas. É, portanto, o domínio social que confere moralidade à atividade investigativa.

Além disso, a esfera moral pública não pode recorrer a uma normatividade transcendental dada, em sentido platônico ou cristão. A validade ética é emergente e histórica, orientada pela ‘ação comunicativa’, na formulação de Habermas (1987), ou do ‘reconhecimento’, no entender de Axel Honneth (2003), visando à responsabilidade solidária intersubjetivamente válida (APEL, 1994). A vontade moral que deve nortear a atividade de pesquisa se encontra, portanto, na relação entre o direito particular (no caso da ciência) e o direito público (no caso da sociedade). Esta relação se traduz pelos conceitos de compromisso e responsabilidade.

A vida ética é precisamente o processo levado a termo pelas pessoas na tensão entre o direito subjetivo (privado) e o direito social (público) no interior da dinâmica sócio-histórica. Nesse movimento dialógico, a consciência crítica e

a liberdade de manifestação, de um lado, e a abertura das ordenações sociais, de outro, impedem a pesquisa despótica, bárbara e antiética. O desequilíbrio entre estas duas dimensões da moralidade (a finalidade privada e o interesse público) podem alimentar, de um lado, o despotismo cientificista ou, de outro, a censura arbitrária da pesquisa. O único caminho de equilíbrio entre essas duas alternativas, incompletas e unilaterais, é o debate público com a participação dos diferentes agentes sociais.

Embora tecnicamente separados, o interesse subjetivo e o social devem superar a cisão encontrando-se na dinâmica da investigação e da reflexão. Ter uma postura ética, individual ou institucional é engendrar os interesses subjetivos na dimensão do social. Desta maneira, a pesquisa não representa algo privado e autônomo com relação aos interesses sociais, e nem, em sentido oposto, os interesses sociais podem sobredeterminar a liberdade de pesquisa e do conhecer. O conflito que assim se manifesta só pode ser conciliado no horizonte precário, mas decididamente humano, do diálogo. A pesquisa se dá a si mesmo os meios subjetivos de agir conforme ao que é universal, e o bem universal se determina enquanto ser social na particularidade. A eticidade da pesquisa situa-se, então, nesse processo de integração dialógica entre projetos particulares de investigação e a dimensão ética do Bem Comum social. Esse processo tem como resultado a ciência como Bem, provedora do desenvolvimento das pessoas e da sociedade como um todo. Nestes termos, não há uma eticidade pura da pesquisa, uma vez que, à semelhança da própria ciência, ela é histórica e, por isso, em permanente elaboração.

Neste sentido, o pesquisador é sempre um sujeito público porque suas atividades afetam não só a ele mesmo, mas à sociedade como um todo. Se, portanto, de um lado, são importantes a liberdade e as pulsões da pesquisa, de outro, seus riscos tornam impreterível a regulação ética em defesa dos interesses públicos e sociais. A grande questão ética posta ao homem contemporâneo é precisamente a instabilidade das leis e instituições decorrentes das mudanças resultantes dos avanços científico-tecnológicos. Desfazem-se, assim, as fronteiras entre pesquisa e ética, fazendo com que pesquisa e ética sempre tenham que ser pensadas e repensadas juntas. Não só as mudanças são constantes, mas também os consensos em torno de assuntos vitais são cada vez mais tênues e difíceis.

A substância ética está em movimento constante sob o peso da positividade histórica em permanente dissolução e recomposição. Embora seja assim, o homem não pode viver sem orientações comuns que garantam os direitos, não só dos indivíduos particulares mas da comunidade como um todo. A boa pesquisa, portanto, é aquela que respeita e reflete a vida ética, ou seja, que reconhece o outro e os seus direitos. O homem desabrigado de si mesmo é um ser refugiado no estranho, naquilo que ele não cria, mas que o sistema cria e incorpora nele. De

fato, um dos elementos centrais da *paideia* contemporânea deve ser o da relação entre cultura e natureza. A formação humana necessita ser pensada na perspectiva da pulsão da atividade que rege a constituição do homem, seja a atividade sobre si mesmo, seja a atividade sobre o diferente, o outro, a natureza. Formar é conciliar a tensão entre o próprio e o estranho.

Conclusão

Primeiramente, vimos que, desde 1965, o Brasil registra avanços significativos no campo do desenvolvimento científico-tecnológico. Formalizados no período militar, tais avanços concentraram-se na universidade pública, especialmente nos cursos de Pós-Graduação. Apesar das políticas neoliberais que fomentaram a privatização da educação superior, as atividades de pesquisa ficaram concentradas nas instituições públicas. Mas, também ali, se registra forte influência do paradigma econômico e mercadológico a determinar os rumos da pesquisa. Conceitos como utilidade, eficiência, eficácia, vindos do mundo corporativo-empresarial, transformaram-se em parâmetros das atividades tanto docentes quanto investigativas.

Confiantes em seu poder emancipatório, ciência e tecnologia alcançaram enormes avanços, gerando autoconfiança, domínio e poder em termos de intervenção, supostamente, favorável ao desenvolvimento social e econômico. No contexto do neoliberalismo, impuseram-se interesses econômicos e mercadológicos privatistas em flagrante contradição com os interesses sociais. Daí resultou um conflito de natureza ética entre um modelo científico-tecnológico atrelado aos interesses econômico-mercadológicos e a preservação do direito de todos aos ideais de bem-estar e justiça social. Um dilema aparentemente sem solução, visto que ciência e tecnologia são impotentes para gerar, a partir de si mesmas, normatividade ética capaz de evitar os efeitos colaterais de suas atividades.

No presente trabalho, sugiro, com base em conceitos de Apel e Lebrun, o caminho da paciência do conceito, da reflexão e do pensamento, como estratégia para encontrar um jogo de linguagem adequada para mediar entre a objetividade científica e a subjetividade social. Reconhecimento e responsabilidade, alcançados mediante o diálogo, podem, a meu ver, intermediar entre os interesses científico-tecnológicos e a luta por justiça, direitos e bem-estar social. Daí decorre a expectativa de uma nova postura, sobretudo em instituições públicas como a universidade, de debate e entendimento a respeito do sentido ético na pesquisa.

Referências

- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ARENDT, H. **A dignidade da política**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.
- APEL, K.- O. **Estudos de moral moderna**. Niterói: Editora Vozes, 1994.
- BECK, U. **La Sociedad del riesgo mundial**: en busca de la seguridad perdida. Barcelona: Paidós, 2008.
- CUNHA, L. A. Critérios de avaliação e credenciamento do Ensino Superior: Brasil e Argentina. In: VELLOSO, J. (Org.); CUNHA, L. A.; VELHO, L. **O Ensino Superior e o Mercosul**. Rio de Janeiro: Garamond, 1998. p. 17-51.
- DIAS SOBRINHO, J. Dilemas e conflitos da avaliação da educação superior brasileira: impactos dos exames nacionais e da avaliação participativa. **Revista do Snesup**, n. 37, p. 27-36, jul./set. 2010.
- DIAS SOBRINHO, J. **Universidad, conocimiento y construcción de un mundo nuevo**. Disponível em: <<http://intercambios.cse.edu.uy>>. Acesso em: 06 set. 2014.
- FÁVERO, O. Reavaliando as avaliações da Capes. In: **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa**: A avaliação da Pós-Graduação em debate. São Paulo: ANPEd, 1999. p. 5-27.
- GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.
- HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa**. Vol. I e II. Buenos Aires: Taurus, 1987.
- HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed 34, 2003.
- HOSTINS, R. C. L. Os Planos Nacionais de Pós-Graduação e suas repercussões na Pós-Graduação brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan./jun. 2006.
- LEBRUN, G. **La patience du concept**. Paris: Gallimard, 1972.
- MOTTA, R. P. S. A universidade e a ditadura. **Folha de S. Paulo**, 20/05/2014, A 3.
- POSTMAN, N. **Tecnopólio**: a rendição da cultura à tecnologia. São Paulo: Nobel, 1994.
- SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. DOI: 10.1590/S0101-32622008000300002
- SEVERINO, A. J. Avaliação no PNPG 2005-2010 e a política de Pós-Graduação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Liber Livro, 2006. p. 51-74.
- SCHWARTZMAN, S. **Um espaço para a ciência**: a formação da comunidade científica no Brasil. Brasília: Ministério de Ciência e Tecnologia/ Centro de Estudos Estratégicos, 2001.

Recebido em 10/11/2014

Aceito em 01/02/2015