



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SILLAS DE SOUZA CEZAR

INDÍCIOS DE SECUNDARIZAÇÃO FORMAL EM ECONOMIA E POLITOLOGIA EM
PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA USP E PUC-SP

São Paulo

2010

SILLAS DE SOUZA CEZAR

INDÍCIOS DE SECUNDARIZAÇÃO FORMAL EM ECONOMIA E POLITOLOGIA EM
PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA USP E PUC-SP

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo.

Orientador: Prof^o Dr. Mario Sergio Cortella

São Paulo

2010

SILLAS DE SOUZA CEZAR

INDÍCIOS DE SECUNDARIZAÇÃO FORMAL EM ECONOMIA E POLITOLOGIA EM
PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA USP E PUC-SP

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo.

Aprovado em

BANCA EXAMINADORA

Mario Sergio Cortella – PUC (orientador)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil.

Fernando de Souza Coelho – USP
Universidade de São Paulo, USP, Brasil.

Maria Machado Malta Campos – PUC-SP
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil.

À memória da Vó Renê.

AGRADECIMENTOS

Amigos, patrocinadores, e entusiastas; muito obrigado.

É provável que eu não consiga ser grato o suficiente para a qualidade e a quantidade de apoio recebido durante meu processo acadêmico, que começou antes desse mestrado. Seria injusto desconsiderar apoiadores que tive ainda na graduação tais como o professor Paulo Dutra, o professor Raphael Bicudo, os professores Joaquim e Caio Racy, professor Gustavo Gomes, professor Ulisses Gamboa, professor Gabriel Caminha, professora Mônica Yukie, professora Roberta Muramatsu, professor Rogério (Cursão), dentre outros que possivelmente estou esquecendo. A todos vocês, obrigado.

Na graduação e depois no mestrado, os amigos de sempre, manifestaram prontamente seu apoio. Álvaro Junior com sua solicitude habitual, Carolina Marchiori com sua presença sempre à postos, Erich Caputo com sua erudita torcida, Fabio Andrade com sua prontidão em caminhar junto e Mitsuo Shida com sua sociologia da gentileza. Obrigado.

Novos amigos são sempre oportunos. Além do carinho, propuseram ajudas técnicas preciosas. Obrigado por isso Alexsandro Ordonez, Ana Trivellato, Bruna Ribeiro, Daniella Basso, Márcia Lobo e Roberta Braga.

Ainda na categoria de amigos, é justo agradecer ao conjunto dos professores do Programa CED, bem como ao próprio Programa. Todos vocês foram importantes. Alguns demonstraram tal dedicação que sinto-me devedor de seus préstimos. Destaco o carinho dos professores Alípio Casali e Marcos Masetto.

Ao professor e orientador Mario Sergio Cortella, um especial obrigado. Antes de qualquer elogio que se faça a sua competência, eu alardeio que você é um Professor. Comênius teria orgulho. Paulo Freire nem se fala...

Professora Branca Ponce obrigado pela confiança, sinceridade e dedicação com minha causa.

Pai, Sogra, Sogra, Cunhada, Cunhados e Irmã: aqui está o tal trabalho de que lhes falei. Vocês foram fundamentais no apoio e na paciência. Obrigado.

Fifi, você ouviu tudo. Só não leu porque estava correndo atrás da bolinha. Obrigado pela leal companhia. Devo a você vários biscoitos.

Amigo Mauro Gobbi, sua mão empurrou, segurou, bateu e apoiou. Fez isso com um raro zelo, comum aos mestres que amam o que fazem e a quem fazem. Obrigado.

Mari “Gattai”. Acabou! Fiz tudo que você mandou menos o que você pediu. Nosso projeto vingou, antes que a gente se vingasse dele. Quer continuar casada comigo? Eu te amo, e se isso bastar poderemos empreender outras viagens. Dessa vez, acho que haverá mais fartura. Obrigado.

Aos patrocinadores CNPq e Mãe: Agradeço a ambos. Ao primeiro peço que continue apostando nos esforçados; à segunda, espero com meu esforço, ter honrado o seu.

Sillas

“Não há nada no mundo mais abundante que a razão. Todos estão convencidos que a têm de sobra”.

René Descartes

RESUMO

Programas de Pós-Graduação em Educação na PUC-SP e USP estudam relações entre a educação, economia e a política. Este trabalho ocupou-se em evidenciar que em tais centros a Ciência Econômica e a Ciência Política, entendida aqui como Politologia, foram formalmente secundarizadas enquanto teorias oportunas para a compreensão dessa problemática, especialmente em suas incidências sobre o Currículo. Cogita-se investigar possíveis causas disso, bem como tentar dimensionar algumas de suas consequências. Os procedimentos metodológicos que apontam o problema foram quantitativos. Os que tentaram entender causas e consequências foram qualitativos. As respostas pesquisadas tanto quanto os apontamentos de docentes entrevistados convergiram, ao apontar fatores históricos, institucionais e ideológicos como motivadores da secundarização formal. Os docentes entrevistados destacaram que o problema estaria concentrado na Economia, embora não o refutassem na Politologia. Amparando-se em teorias propostas por Kuhn e Bourdieu e tomando por base os levantamentos feitos, é plausível admitir um padrão paradigmático no campo da Educação. Manifestações dessa tendência podem ser percebidas nas declaradas influências intelectuais dos docentes e nas escolhas bibliográficas que recomendam em seus cursos. Em tese, tal padrão estimularia abordagens monotemáticas. A manutenção desse paradigma, entendida por Bobbio como um tipo de ideologia epistemológica, parece advir da demanda que os docentes da área nutrem por bens simbólicos que representem seus princípios. Por esta razão, tendem a valorizar produções acadêmicas com as quais se identificam ideologicamente, e desvalorizar outras que não as professam, tais como a Economia e a Politologia em suas versões não marxistas. Esse preterimento se verifica também nas carreiras docentes escolhidas, uma vez que não se percebeu, em número significativo, profissionais instruídos formalmente nem em Economia nem em Politologia. Segundo Bourdieu, as produções acadêmicas miram mais no público que irá consumi-las do que em possíveis respostas científicas que eventualmente ofereçam. Sendo assim, parece não haver estímulos, teóricos ou institucionais, que arrefeçam a tendência de se permanecer secundarizando as ciências descritas. Presume-se que tal problema ocasione um alcance teórico da Educação, menor do que seu potencial.

Palavras-chave: Secundarização Formal, Currículo, Ideologia, Politologia, Economia.

ABSTRACT

Graduate Programs in Education at PUC-SP (Pontifical Catholic University – SP) and USP (University of São Paulo) study the relationships between Education, Economics and Politics. The present work took into evidence that in such centers, Economic Science and Political Science, understood here as Political Sciences, were formally sidelined theories as appropriate to the understanding of this problem, especially in its implications for the Curriculum. There is here an attempt to investigate the possible causes of this as well as try to measure the dimensions of some of its consequences. The methodological procedures that point the problem were quantitative. Those which tried to understand the causes and consequences have been qualitative. The researched answers, as well as the notes taken from the interviewed teachers, converged in pointing historical factors, institutional and ideological motivators for the formal sidelining. The interviewed teachers stressed that the problem would be centered in Economics, though they would not refute it to be also in Political Science. Supported by theories proposed by Kuhn and Bourdieu and based on the surveys, it is plausible to admit a standard paradigm in the field of Education. Manifestations of this trend can be noticed in the declared intellectual influences of teachers and the bibliographic choices they recommend in their courses. In theory, such a standard would stimulate monothematic approaches. The maintenance of this paradigm, understood by Bobbio as a kind of epistemological ideology, seems to come from the demand that the teachers in this area cherish for symbolic goods that represent their principles. For this reason, they tend to value academic productions which they find an ideological identification, and devalue others which do not profess their views, such as Economics and Political Science in their non-Marxist versions. This postponement also applies in the teaching careers chosen, once it has not been observed in significant numbers, formally educated professionals in Economics or in Political Science. According to Bordieu, the academic productions aim mainly to the public that will consume them, rather than the possible scientific responses that they might possibly offer. Thus, there seems be no theoretical or institutional stimuli to freshen the tendency to remain sidelining the described sciences. It is assumed that this problem gives rise to a theoretical scope of Education, which is lower than its potential.

Key-words: Formal sidelining, Curriculum, Ideology, Political Science, Economics.

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

TABELA 1	Alguns dos principais intelectuais cuja produção acadêmica e a ação intelectual esteve associada aos programas de pós - graduação na PUC SP ou USP nos anos de 1970.....	47
TABELA 2	Cursos frequentados pelos docentes de pós-graduação em Educação da PUC-SP, USP.....	54
TABELA 3	Relação quantitativa entre a formação dos autores das teses e dissertações, contra os assuntos lacunares tratados por eles. (2007 - 2009).....	62
TABELA 4	Mapa com a discriminação total de cursos frequentados pelos docentes, da graduação aos eventuais pós-doutorados (atualizado em jan/2010).....	64
TABELA 5	Intelectuais que mais influenciaram o pensamento individual dos professores entrevistados. Respostas voluntárias, sem listas de opções.....	89
TABELA 6	Mapa da incidência de autores cujas obras convergem com princípios marxistas sobre o total geral de textos exigidos nas bibliografias dos programas de pós-graduação em Educação na PUC SP e USP. (Jan/2010).....	113
TABELA 7	Quantidade de docentes doutores em Educação sobre o total de docentes doutores em outras áreas nos programas.....	172
GRÁFICO 1	Total de cursos frequentados pelos docentes por campo de conhecimento.....	66

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPED	Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CED PUC	Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
HPS PUC	Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política e Sociedade
MEC	Ministério da Educação
PUC SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO.....	13
	INTRODUÇÃO.....	17
1	CAMPO PARADIGMATIZADO: TEORIA E CARACTERIZAÇÃO PRELIMINAR.....	25
1.1	O CAMPO ACADÊMICO SEGUNDO BOURDIEU.....	25
1.2	A COMUNIDADE PARADIGMÁTICA SEGUNDO KUHN.....	30
1.3	CONVERGÊNCIAS TEÓRICAS.....	34
1.4	ORIGEM, FRONTEIRAS E AUTONOMIA DO CAMPO DA EDUCAÇÃO.....	35
1.5	CONSTITUIÇÃO DO CORPO TEÓRICO E O CONTEXTO.....	43
2	APONTAMENTOS SOBRE A SECUNDARIZAÇÃO.....	49
2.1	ENTENDIMENTOS SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ECONOMIA E A POLITOLOGIA NA EDUCAÇÃO.....	49
2.2	DADOS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE. COMENTÁRIOS SOBRE A HIPOTÉTICA SECUNDARIZAÇÃO.....	54
2.3	RELEVÂNCIA DA FORMALIZAÇÃO DO SABER.....	63
2.4	CUIDADOS ADICIONAIS ÀS POSSÍVEIS INTERPRETAÇÕES DOS DADOS.....	68
2.5	APONTAMENTOS SOBRE A NÃO FORMALIZAÇÃO.....	71
2.5.1	Autodidatismo em Economia. Um não atalho.....	71
2.5.2	Autodidatismo em Politologia. A política e suas abordagens.....	76
2.5.3	Autodidatismo nos métodos da Economia e da Politologia.....	88
2.5.4	Exemplo histórico sobre perdas com a não formalização.....	94
2.5.5	Consequências sobre o autodidatismo na teoria do Currículo.....	97
2.5.6	Consequências do autodidatismo na gestão pública da Educação.....	101

3	RETROALIMENTAÇÃO IDEOLÓGICA. INDÍCIOS.....	109
3.1	A NÃO NEUTRALIDADE DO CIENTISTA ABSOLVE VÍCIOS IDEOLÓGICOS?.....	110
3.2	MONOTONIA TEÓRICA COMO IDEOLOGIA. POR QUÊ?.....	121
3.3	INDÍCIOS EM TRÊS TESES NÃO AMOSTRAIS.....	127
3.3.1	Ilustração 1: Programa de Pós Graduação em Educação: História, Política e Sociedade – PUC-SP.....	128
3.3.2	Ilustração 2: Programa de Pós Graduação em Educação da USP.....	140
3.3.3	Ilustração 3: Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP.....	153
4	RESPOSTAS SOBRE POSSÍVEIS CAUSAS DA SECUNDARIZAÇÃO.....	164
4.1	CAUSAS DA SECUNDARIZAÇÃO ASSOCIADAS AO PROCESSO DE CRIAÇÃO DOS PROGRAMAS.....	166
4.2	CAUSAS DA SECUNDARIZAÇÃO ASSOCIADAS ÀS RESOLUÇÕES LEGAIS DA CAPES.....	170
4.3	CAUSAS DA SECUNDARIZAÇÃO SEGUNDO REPRESENTANTES OFICIAIS DOS PROGRAMAS.....	174
4.4	CAUSAS DA SECUNDARIZAÇÃO SEGUNDO KUHN E BOURDIEU.....	183
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	187
	BIBLIOGRAFIA.....	192
	APÊNDICES.....	204

APRESENTAÇÃO

“Eu sou eu mais as minhas circunstâncias.”

(José Ortega y Gasset)

Essa breve apresentação é a primeira etapa de uma tentativa de contribuir com o debate acadêmico acerca da Educação, principalmente em alguns de seus aspectos tangentes a Economia e a Politologia.

Acredito que a estratégia adequada a este propósito é conhecer a contento as fronteiras teóricas entre esses assuntos. Por essa razão me empenharei em usar da melhor maneira possível todo o repertório conceitual que estiver ao meu alcance. Entendo que este é o papel do pesquisador.

Se tivesse que resumir a pesquisa em algumas palavras, diria que toda ela é um esforço em demonstrar a necessidade de interdisciplinaridade nas abordagens de Educação, com ênfase especial para a Teoria do Currículo. Imagino que da mesma forma que a matemática e a física possibilitam o aprofundamento do conhecimento em medicina, biologia, e tantas outras áreas, a Economia e a Politologia são por sua vez, ciências não apenas complementares, mas elementares ao aprofundamento do conhecimento sobre Educação. Tentarei demonstrar que isso, de certa forma, tem sido secundarizado nos programas de pós-graduação em Educação nas principais universidades de São Paulo.

Escolho as instituições, USP e PUC-SP por dois motivos de ordem teórica e um de ordem prática. Em primeiro lugar, de acordo com as informações do MEC, a USP continua sendo a principal universidade pública do país. Por sua vez, a PUC-SP é a segunda melhor universidade privada em território nacional. A segunda causa teórica reside no fato que essas duas instituições terem suas próprias histórias confundidas com as histórias do pensamento da Educação no Brasil. Essas histórias são representativas também em função do pioneirismo de suas pesquisas. Por fim, a causa prática dessa escolha reside no fato de que eu estudo em ambas as universidades, na PUC-SP com o presente mestrado e na USP com outra graduação. Imagino com isso algum ganho de legitimidade crítica, afinal estou questionando procedimentos de um corpo do qual eu faço parte.

Antes disso, é oportuno justificar quais motivações principais me levaram a tratar do tema. Em linhas gerais digo que a questão preponderante não foi outra senão a de tentar encontrar alguma resposta para a persistência brasileira na manutenção de seus baixos níveis educacionais. Essa inquietação pode ser traduzida na seguinte reflexão: Se o problema de um indivíduo não estudar atinge toda a sociedade, o mérito de seu estudo também é sentido por ela. É razoável, portanto, esperar que haja algum tipo de esforço comunitário para que os membros dessa sociedade se eduquem.

Esse esforço, no meu caso, não foi percebido. O único incentivo que recebi para estudar foi a percepção do alto custo de oportunidade de não estudar, que em termos relativos supera muito o do estudar. Esse custo, no entanto, é indireto o suficiente para nem sempre ser notado por todos os candidatos a acadêmicos. Já no mestrado a bolsa do CNPq, de fato foi um estímulo direto importante que não deve ser menosprezada. Infelizmente ela esteve disponível apenas nos anos finais de minha, até agora, formação. Ainda assim, é fato que sem ela eu não chegaria ao nível pretendido de mestre. A satisfação de meu interesse em identificar respostas a problemas pessoais desse tipo pareceu lógica no estudo das idiosincrasias da Educação no Brasil, algo que, portanto decidi empreender e que trago agora como pesquisa de mestrado.

Em minha primeira imersão acadêmica, minha ambição era entender um pouco sobre uma sociedade capaz de excluir cidadãos que, potencialmente, iriam fazê-la mais rica. Entendi que a carreira que melhor responderia tal questão seria a graduação em Economia. Fiz este curso na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Por alguns anos, acreditei em teorias econômicas que dizia que anos de crescimento econômico positivo seriam suficientes para incluir excluídos. Contudo, o curso de cinco anos foi evoluindo para seu desfecho, e com ele algumas certezas se volatilizaram. O processo de amadurecimento acadêmico se encarregou de demonstrar que o preto e o branco eram abstrações teóricas da realidade. O mundo de verdade tinha algum tom desbotado de cinza. Percebi que as respostas que possuía eram inacabadas e que muitas outras etapas de ensino sistematizado precisavam ser percorridas se eu quisesse alcançar alguma compreensão mais ampla da realidade.

De tantas repostas inacabadas, uma parecia ser ainda menos completa. Essa resposta tinha a ver com a forma como os economistas geralmente encaram a Educação. Para os profissionais dessa carreira, ao qual eu pertencço, a Educação tende a ser reduzida a um dos tantos insumos necessários ao desenvolvimento econômico. Claro que eles, ou nós, lhe damos importância. Existem estudos, alguns tratados e variados modelos econômicos propondo teorias de crescimento baseados na Educação. Contudo, em todos os casos, do preto ao branco, a Educação é tão somente uma forma de elevar a produtividade do trabalho, e esse

labor pode ser científico, artístico, religioso, voluntário ou de qualquer ordem, não importa, o que importa é que para a teoria econômica, até onde vai o limite do meu conhecimento, o trabalho é o alvo da Educação.

Não há dúvidas de que a Educação eleve a produtividade das pessoas, e consequentemente das nações. Contudo, será mesmo que é somente por isso que as pessoas estudam? Toda a cultura herdada desde os primórdios da humanidade até os dias atuais podem ser reduzidos à busca por aperfeiçoar instrumentos maximizadores do prazer e minimizadores da dor? Teorias econômicas mais ortodoxas respondem afirmativamente a essas questões, respostas essas que julgo incompletas. Portanto, buscando uma compreensão maior da problemática que envolve a Educação, achei adequado continuar meus estudos num curso de pós-graduação nessa área, preferencialmente numa instituição reconhecida e que expressasse visões políticas diferentes das minhas.

No momento em que escrevo minha pesquisa penso que isso foi um acerto, pois acredito que a dúvida é um fortificante da razão e expor suas próprias convicções a críticas é honrar o valor da dúvida. Confesso, contudo, que a exposição e sustentação de idéias conflitantes nem sempre reservou um desfecho harmonioso. A resistência paradigmática da qual intento falar foi empiricamente percebida em algumas ocasiões durante meu curso. Contudo, foi gratificante encontrar alguns docentes e discentes que me acolheram e prezaram pelo sucesso da minha empreitada.

Já no início do meu curso, pude perceber de maneira pormenorizada que parte da problemática da Educação tem a ver com aspectos relacionados ao poder e a economia. Tomei conhecimento de que muitos dos programas de pesquisa em Educação, mundo afora, tratam desses temas em suas abordagens. Notei, provisoriamente, que da mesma forma que os economistas adotavam em suas abordagens conceitos incompletos, baseados em estereótipos sobre a Educação, também os educadores valiam-se de idealizações aparentemente inapropriadas a conceituação econômica. Um agravo somou-se as minhas dúvidas; além do sub-uso da teoria econômica, os pesquisadores de Educação pareciam estar também subutilizando conceitos relacionados a Politologia, em especial nas teorias de Políticas Públicas, área na qual eu sempre me interessei, até então de forma amadora. Resolvi, portanto investigar alguns dados mais sólidos que negassem ou comprovassem minhas suspeitas. Aparentemente, as impressões se mostraram pertinentes e expô-las será aqui minha tarefa de pesquisa.

Cabe o registro que meus conhecimentos em Politologia estão em fase de formação. Até o ano de 2009, jamais havia sistematizado qualquer esforço teórico nessa área. Mas,

desejoso de estar formalmente apto a tratar desse assunto tanto quanto o de tratar adequadamente do tema Educação, entendi ser necessário complementar minha formação com um curso universitário sobre o tema. Estou cursando, paralelo a este mestrado, uma graduação na Universidade de São Paulo na faculdade de Gestão de Políticas Públicas, cuja teoria principal assenta-se na Politologia. Com isso ratifico o compromisso de manter-me formalmente próximo das teorias cujas quais eu pretendo fazer uso teórico ao longo de minha carreira acadêmica.

INTRODUÇÃO

A informação principal da qual parte esta pesquisa assenta-se em um levantamento feito a partir de dados públicos, disponíveis nos sítios institucionais em programas de pós - graduação em Educação nas universidades PUC-SP e USP, confirmados em cem por cento dos casos na Plataforma Lattes do sítio virtual do Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Na USP, o programa de Educação dividiu-se em linhas de pesquisa, das quais se elegeu aqui todas aquelas que, de forma direta, estão associadas as ciências sociais, ou seja, excluiu-se da análise as linhas de pesquisa que abordam diretamente Matemática, Ciências Naturais ou Psicologia não social. Na PUC-SP os estudos que relacionam a Educação com Ciências Naturais, Psicologia não social ou Matemática, possuem programas próprios que não serão objeto desse estudo. Nessa universidade, serão pesquisados os programas Educação: Currículo e Educação: História, Política e Sociedade, bem como todas as suas linhas de pesquisa. Quando, ao longo da dissertação, a redação mencionar “os programas”, o limite será sempre esses específicos programas da PUC-SP e as específicas linhas de pesquisa da USP, das quais o segundo capítulo discriminará com mais detalhes. Nessa mesma lógica, quando o trabalho mencionar “os educadores”, “os docentes”, “os intelectuais” ou “os pesquisadores”, estará referindo-se aos acadêmicos desses centros, salvo quando o contexto da passagem indicar algo diferente. No presente levantamento, as formações universitárias dos docentes, titulares ou não, dos programas, foram catalogadas, desde as graduações até eventuais pós-doutorados, inclusive livre - docências, respeitando as exceções daqueles que cursaram mais de uma graduação, mestrado, doutorado ou outros.

A motivação desse levantamento derivou-se de uma suspeita, na qual pesquisadores em Educação valer-se-iam de um referencial teórico pouco diverso para suas análises acerca de assuntos tangentes a Economia ou a Politologia, principalmente para as conceituações sobre liberalismo ou neoliberalismo, globalização, Estado de Bem Estar Social, democracia, inclusão social, dentre outros. Nestes casos, a suspeita era reforçada por um número significativo de abordagens feitas a partir de impressões pouco amparadas por referenciais

teóricos contemporâneos¹. Uma possível causa deste problema, razoavelmente lógica, estaria no percebido uso sistemático de argumentos menos contemporâneos. Segundo Kuhn (2007) isso se configura como indicativo da existência de um paradigma, e que, portanto, exerceria esperadamente sua influência sobre a comunidade científica que o adota.

Se a suspeita inicial justificasse sua veracidade e se o raciocínio empregado para averiguá-la foi correto, a formação dos docentes apresentaria um padrão estatístico razoavelmente consistente com a tese de Kuhn. Esse eventual padrão seria um primeiro indício de sub-uso do referencial teórico da Economia e da Politologia na Educação nesses centros. Para este autor, o paradigma tem como prerrogativa, afastar contribuições teóricas que confrontem o arcabouço paradigmático.

De posse dessa confirmação seria possível então buscar outros indícios que reforçassem as impressões iniciais. Para tanto, julgou-se necessário respaldar as impressões quantitativas em análises teóricas suficientemente sólidas. Nesse caso, recorreu-se a alguns conceitos propostos por autores significativamente aceitos², para, através deles, inferir ou não a existência de problemas. Os conceitos aqui aludidos partem como dito, das teorias de Thomas Kuhn (2007) em seu *A Estrutura das Revoluções Científicas*, e são potencialmente corroboradas por Pierre Bourdieu (2005) em sua obra *A Economia das Trocas Simbólicas*. Paradigmas teóricos e tendências reprodutivistas seriam, portanto, categorias a serem confirmadas ou negadas ainda que preliminarmente.

O levantamento em questão revelou algumas tendências estatísticas aparentemente consistentes, das quais a mais marcante repousa no fato de que o atual corpo de pesquisadores dos referidos centros, não frequentou formalmente, em volume significativo, cursos universitários em teoria econômica ou em Politologia³. Para designar nominalmente esse

¹ Cabe a lembrança de que nem essa suspeita e nem essa abordagem é originada nesta dissertação. Para remeter somente a um de tantos outros possíveis exemplos, em 1992, o Prof. Jacques Velloso apontou conclusões bastante convergentes com as que serão aqui apresentadas. O que difere neste trabalho para com aquele é a preocupação prognóstica do prof. Velloso, ao passo que aqui, o escopo limita-se ao diagnóstico de eventuais indícios sobre a factibilidade da referida suspeita, bem como alguma reflexão sobre suas possíveis causas e consequências.

² A escolha de autores consagrados não é de pouca relevância teórica. Nesse caso, trata-se de dois pesquisadores que além de conhecidos, alcançaram conclusões similares, quando não complementares, embora tenham partido de objetos de estudo diferentes, com tônicas diferentes de abordagens teóricas e metodológicas. Enquanto Bourdieu se valeu inteiramente de conceitos econômicos e sociológicos para teorizar sobre a tendência reprodutivista dos pesquisadores, Kuhn valeu-se especificamente da história da ciência, repousando a maioria de seus exemplos sobre passagens conhecidas das pautas naturais. Em ambos os casos e a despeito da grande diferença de termos designadores de conceitos, percebe-se uma clara ascendência da formação sobre o formado, reforçada pelo meio no qual os pesquisadores exercem suas profissões. Soma-se a isto o fato de ambos os pesquisadores serem razoavelmente conhecidos da comunidade acadêmica em geral o que em certa medida é um indício adicional de credibilidade da abordagem.

³ Esses levantamentos estão apresentados de forma resumida na Tabela 1 e com mais detalhes na Tabela 3. O relevante aqui é destacar que de todos os docentes destes programas, apenas um deles cursou um mestrado em

padrão na formação dos docentes, de uma maneira que caracterize a formal e sistemática ausência de frequência em cursos universitários nessas áreas, optou-se por usar a expressão “secundarização formal das teorias econômicas e politológicas”. Em função do tamanho da expressão, optou-se, quando oportuno, em tratá-la apenas como secundarização formal. Ao longo da pesquisa, por ausência ainda de um termo melhor, que só foi alcançado durante a última revisão deste texto, usou-se outras expressões como lacuna formativa ou hiato formativo. Essas expressões aparecem principalmente nas entrevistas, que foram feitas antes da redação dessa pesquisa. Para manter-se fidedigno ao teor delas, preferiu-se manter os termos, mesmo correndo alguns riscos de incompreensão⁴.

A secundarização é aqui a hipótese central de trabalho, lembrando que tais termos referem-se exclusivamente ao aspecto formal do conhecimento, ou seja, que possa ser confirmado com um título universitário. Admite-se de antemão que caracterizar tão somente o conhecimento formal dos docentes não garante a plausibilidade da tese aventada. Por esta razão assume-se a secundarização formal como hipótese, ou seja, como uma idéia geral comprovável sobre a qual é possível construir argumentos teóricos e logicamente encadeados, mas que nem por isso alcance o patamar de dado irrefutável. Reforça esta idéia o fato de que não seria possível tratar do conhecimento informal dos docentes pela dificuldade quantitativa de se coletar informações seguras a este respeito. Portanto, justifica-se desde já o uso do critério de designação formal do conhecimento, não por este possuir algum eventual mérito hierárquico de legitimidade sobre demais tipos, mas sim pela sua inerente propriedade de poder ser mensurado, e conseqüentemente avaliado mesmo que dentro de limitações.

A hipótese do trabalho deriva de uma premissa fundamental. Nela, admite-se ser preferível o conhecimento formal ao informal, sobretudo em ambientes acadêmicos, públicos e institucionais. Mais uma vez repete-se que não há nisso qualquer hierarquização qualitativa que implique em depreciação, de forma ou mérito, ao esforço informal de busca por conhecimento. A relevância da escolha pelo formal assenta-se tão somente em suas possibilidades de mensuração.

Ciência Política. Jamais houve, para os presentes docentes, qualquer estudo formal em Economia. Cabe o reforço que as informações que subsidiaram tais apontamentos são públicas e acessíveis.

⁴ A escolha de um termo que adequadamente caracterizasse o problema sem conotar negligência dos docentes foi deveras problemática. A cada tentativa, esbarrava-se ora na força pejorativa da expressão, ora no pouco poder explicativo. Sendo assim, por uma questão didática, prefere-se aqui o risco de exagerar na cor, ante omitir-se no mérito. Destaca-se que jamais foi pretensão deste trabalho sugerir despreparo profissional dos pesquisadores. O que se pretende dizer é tão somente que os programas em pauta, por razões que serão discutidas ao longo do trabalho, preferiram contratar intelectuais com formações diversas da Economia e da Politologia, e que os docentes contratados, também por alguma razão, secundarizaram esses conhecimentos.

O esforço de pesquisa será no sentido de tentar demonstrar o alcance e desdobramentos dessa hipótese apoiada pela mencionada premissa, uma vez que de partida, já se sabe que os programas em questão contam com apenas um docente instruído formalmente em Politologia e nenhum em Economia. Os demais dados pesquisados permitirão ora refutar ora admitir indícios problematizadores da secundarização formal nas teorias econômicas e politológicas. Contudo, essa dissertação não se resume em apresentar os dados de uma eventual lacuna. Entende-se conseqüente a isso propor alguma reflexão imediata sobre o que pode tê-la causado, bem como o de investigar potenciais resultados dela derivada.

Essa reflexão se mostra necessária por dois motivos. O primeiro seria a possibilidade de acumular indícios bibliográficos, quando não empíricos, que eventualmente apontem problemas com relação à qualidade teórica das pesquisas em Educação. Contudo, transborda esse primeiro motivo um segundo, residente no fato de que não seria possível examinar a questão anunciada sem atentar para suas causas e conseqüências, uma vez que essa tensão é a pedra angular das teorizações de Kuhn (2007) e Bourdieu (2005). Sendo assim, estudá-las parece ser necessariamente um caminho a ser percorrido a fim de se encontrar possíveis motivos, cientificamente aceitos, sobre a possibilidade de haver paradigmas na Educação. Esta noção teórica implica em alguns enquadramentos. Desses, destaca-se o de tentar entender, desde já, quais seriam os conhecimentos formais mais significativos para o aprofundamento das teorizações acerca da Educação.

Como resposta, imagina-se razoavelmente lógico supor que um profissional especializado em uma determinada área seja nela formado em pelo menos uma instância de titulação. Esse critério pode ser entendido como um critério esperado, uma vez que sua admissão segue uma idéia lógica de ensino de que rege o aprendizado desde a origem da noção de aprendizado. Espera-se que quem ensine algo, conheça este algo. Contudo, há outros critérios, que seguem na mesma linha, mas que são mais específicos em suas delimitações.

A CAPES⁵, órgão público responsável por expandir, consolidar e avaliar o ensino superior no Brasil entende que o conhecimento mais relevante para o propósito de ensinar é aquele considerado específico à própria área que se estuda, ou seja, seu critério oficial de formalizar o conhecimento obedece ao critério aqui entendido como esperado. Não por outro motivo as formações mais incidentes em cada programa de pós-graduação stricto sensu, com destaque para os doutorados, são exatamente aquelas que determinam o campo do saber em

⁵ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, órgão oficial do Ministério da Educação MEC. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>. Acesso em: 18 de abril 2010.

questão. Essa determinação sugere o fio condutor da escolha dos profissionais pesquisadores para cada um destes centros, especialmente pelo caráter avaliativo do órgão. O ônus decorrente de um eventual desrespeito desse entendimento implica em perda de recursos tangíveis e intangíveis para os programas. Portanto, motivados por critérios esperados e oficiais, a compreensão geral sobre quais conhecimentos seriam mais significativos para o aprofundamento das teorizações acerca da Educação parecem ser aqueles obtidos a partir de cursos específicos em Educação, com especial relevância aos doutorados⁶. Em função dessas causas, esperadas ou oficiais, parece razoável perceber um número de doutores em Educação maior do que os formados em outras carreiras. No entanto, o escopo de pesquisa desses centros não se restringe aos temas estudados nos doutorados por esses pesquisadores. É exatamente neste ponto que a problemática da secundarização na formação dos docentes se manifesta.

Para abrir a questão evoca-se o fato de que especificidades próprias da área de Educação pressupõem teorizações fronteiriças com diversos campos do saber, dos quais a Economia e a Politologia são apenas dois exemplos⁷.

Adiante, será demonstrado que a despeito dessa limitação oficial da CAPES, existem meios variados de compor teorizações na Educação respaldadas por profissionais formalmente habilitados nas teorias da Economia ou Politologia. Um pequeno exemplo dessa possibilidade está no peso relativamente menor dado as formações em outras instâncias formais, tais quais a graduação, a especialização lato senso, o mestrado e mesmo o pós doutorados, instâncias essas que, se observadas pelos programas nas ocasiões das contratações dos pesquisadores, alinhar-se-iam ao critério de especialização esperada, superando assim a secundarização mencionada. Tanto a Economia como a Politologia são ciências que, como tais, possuem objetos específicos de estudo. São campos constituídos do saber, com teorias, e aparatos teóricos próprios e bem definidos. Sendo isto verdadeiro, é possível supor que essas ciências sejam, também, instrumentos teóricos a disposição dos docentes pesquisadores.

Tentar identificar indícios que comprovem e potencialmente expliquem a ocorrência dessa secundarização formal, é o objetivo geral do presente trabalho.

⁶ Adiante, na Tabela 8, alguns outros argumentos reforçarão a idéia de ponderação diferenciada para o doutorado. Além disso, haverá um tópico desta pesquisa dedicada exclusivamente à compreensão dos efeitos das diretrizes institucionais da CAPES sobre a escolha dos profissionais pesquisadores dos programas.

⁷No Brasil, essas fronteiras podem ser percebidas nas teorizações de diversas matrizes. Os teóricos progressistas, tais quais Paulo Freire, Moacir Gadotti, Demerval Saviani, dentre outros, tinha em comum o fato de acreditarem que a origem dos problemas educacionais era político, e derivava na maioria das vezes da estrutura econômica capitalista. Os autores contrários a essas teses viam no sistema capitalista uma possibilidade de superação dos problemas educacionais. (PIRES, 2005) Os autores progressistas pautavam suas análises sobre perspectivas marxistas. Para Marx, a origem dos problemas políticos está, necessariamente, na economia. (MARX, 2001).

Como um possível desdobramento do eventual sucesso dessa tentativa, acredita-se que outros objetivos mais específicos sejam alcançados. Dentre alguns, ao menos dois merecem ser aqui tratados com maior rigor, a saber: i) a demonstração sobre como a secundarização poderia afetar cada um dos programas de pós-graduação apontados e ii) como afetaria a Teoria do Currículo.

A pergunta que guiará todo o esforço de pesquisa será: **Por que programas de pós-graduação em Educação na PUC-SP e USP não contam com docentes instruídos formalmente nas disciplinas de Economia e Ciência Política, uma vez que ambas constituam variáveis teóricas elementares ao entendimento a contento sobre Educação?**

Como dito a pouco, a premissa que balizará o argumento de secundarização foi estabelecida admitindo-se como acertada a afirmação de que conhecimento teórico formal em um determinado campo do saber ocasiona, por consequência, maior preparo para as atividades práticas desse mesmo campo. Dentro dos limites desta pesquisa, isso implica na afirmação, ainda que temporária, de que há pouco conhecimento formal de teorias da Economia ou Politologia nos programas acadêmicos em Educação nas universidades citadas.

Ainda nesta introdução, resta apontar as escolhas metodológicas que guiaram o esforço de pesquisa. Essa escolha considerou legítimas as respostas por parte de atores envolvidos na problemática de pesquisa. Contudo, buscou um prudente distanciamento para construir suas conclusões finais. Dessa forma, optou-se por adotar duas abordagens metodológicas distintas, que contemplassem respostas de caráter quantitativo e qualitativo.

Quanto aos dados quantitativos, alguns procedimentos estatísticos simples deram conta do que aqui se pretendeu. Esses dados serão apresentados em tabelas e demonstrarão basicamente alguns números a respeito das formações acadêmicas dos docentes. Esses números foram colhidos em fontes oficiais, sujeitas a legislação quanto a sua veracidade. As estatísticas foram calculadas sobre a população dos dados. Cabe a ressalva de que os apontamentos quantitativos servirão apenas para demonstrar o ponto de partida dessa dissertação, ou seja, um conjunto de informações acerca de uma secundarização formal das teorias econômicas e politológicas, por parte dos programas retratados. Os indícios causais dessa secundarização serão investigados e apontados no decorrer do trabalho, por outros meios não quantitativos.

Será apresentada, no primeiro capítulo, uma discussão sobre a incidência de problemas similares já diagnosticados em literaturas acadêmicas. Dois importantes estudiosos da Sociologia da Ciência serão ouvidos em suas impressões do como, quando e por que, problemas de empobrecimento teórico incidem em comunidades acadêmicas, mesmo nas de

renomado prestígio intelectual. Essa primeira aproximação será válida para situar o diagnóstico dessa dissertação a um referencial reconhecido e usado com alguma recorrência por um número razoavelmente significativo de analistas. Ali, Thomas Kuhn e Pierre Bordieu, cada um por seu turno, pautarão argumentos que concorrem para embasar a apresentação dos indícios de secundarização formal na formação acadêmica dos docentes mencionados. Essas impressões aparentemente guardam muitas convergências entre si, de forma que se imagina oportuno apresentar ao leitor um panorama teórico do que se entende como problema de secundarização formal, e seguindo a isso, evidenciar os indícios que provavelmente os causam bem como os que os sucedem. Após essa primeira aproximação teórica, demais evidências serão perseguidas em duas frentes. A primeira recorrendo-se diretamente aos atores envolvidos, através de entrevistas, semi-estruturadas, nos padrões propostas por Severino (2002). A outra frente recorrerá à bibliografia acadêmica disponível sobre o problema. Algumas das respostas aos objetivos propostos serão procuradas em aspectos históricos acerca da formação do educador no Brasil. Nesse caso, as pesquisas amparam-se em trabalhos acadêmicos escritos após ou durante o período de criação dos programas. Acredita-se que esses levantamentos estatísticos, somados aos argumentos dos autores sobre os temas “paradigmas científicos” e “trocias simbólicas de bens culturais”, sejam oportunos e complementares no esclarecimento do problema proposto. Assim, o primeiro capítulo será dedicado ao melhor embasamento teórico da pesquisa.

O segundo capítulo tratará de alicerçar a premissa de pesquisa, além de iniciar uma preliminar reflexão sobre o tema. Nisso serão gastos esforços bibliográficos que permitam o amparo pretendido, e também a apresentação dos dados quantitativos propriamente ditos, como tabelas e outras informações, que evidenciem em números a hipótese de trabalho.

O terceiro capítulo tratará da monotonia teórica verificada nesses cursos. Isso, como demonstrou a pesquisa, surge como um dos desdobramentos diretos do problema da secundarização formal das teorias econômicas e politológicas. Esse capítulo tentará demonstrar que tal hiato potencialmente deságua numa ideologia epistemológica da qual surge e se consolida um paradigma. No quarto e último capítulo, que se seguirá da conclusão, causas históricas, que potencialmente concorram para apontar outros possíveis indícios das causas da secundarização formal serão demonstradas. Nesse sentido, algumas impressões, colhidas diretamente com os docentes coordenadores das linhas de pesquisa em cada um dos programas em pós-graduação, serão finalmente apresentadas.

Oportunamente se oferece aqui um esclarecimento metodológico. Todos os docentes lotados nos programas de pós-graduação das referidas universidades fazem parte dos números

apresentados nas tabelas que se seguirão. Contudo, as entrevistas foram feitas sobre uma amostra, que foi representativa em função da escolha dos entrevistados. Os entrevistados amostrais foram os docentes coordenadores titulares de cada uma dos programas em cada instituição de ensino. Não há motivos para acreditar que cada um desses representantes tenha um pensamento, sobre as causas do problema aqui proposto, incompatível com as do grupo de pesquisa que lideram e representam. Portanto, nesse caso, a pauta quantitativa obedeceu a critérios válidos estatisticamente⁸. Cabe, por fim, a ressalva de que o caráter dessa dissertação não é de prognóstico, e sim de diagnóstico.

⁸ Os métodos estatísticos estão colocados segundo os conceitos propostos por Gujarati (2000)

1 CAMPO PARADIGMATIZADO: TEORIA E CARACTERIZAÇÃO PRELIMINAR

“Mas poderia a harmonia ter menos efeito
quando espíritos imortais cantam?”

John Milton

1.1 O CAMPO ACADÊMICO SEGUNDO BOURDIEU

Os teóricos que embasarão os argumentos dessa dissertação são Kuhn (2007) e Bourdieu (2005). As principais obras utilizadas serão *A Estrutura das Revoluções Científicas*, e *A Economia da Trocas Simbólicas*, respectivamente embora se faça uso de algumas outras. Julga-se aqui que as teses complementem-se em suas análises acerca da Sociologia da Ciência, embora registrem pontos incomuns.

Vale a lembrança que os objetivos dos autores eram distintos. A convergência do assunto é uma derivação da qual provavelmente não intencionavam. Contudo, parece claro que em seus argumentos centrais existem pontos comuns. Desses talvez o mais destacado esteja na similitude da construção e manutenção do paradigma em Kuhn com o funcionamento e retroalimentação do campo científico em Bourdieu. Em outras palavras, Kuhn ajuda a entender como o profissional, de um determinado campo acadêmico se forma como pesquisador e se preserva com tal ao passo que Bourdieu oferece uma teoria do como o profissional, desse determinado campo, expande os domínios desse campo para além das pretensões meramente científicas.

Após essa primeira aproximação, serão relacionados tais conceitos com a visão de retroalimentação nas produções dos profissionais dos campos científicos de Bourdieu, ou, como ele costumava chamar, de reprodução acadêmica. Como será visto, o campo para Bourdieu (2005) é análogo a comunidade de Kuhn (2007). No entanto, entende-se que a constituição de um campo é anterior ao estabelecimento de um paradigma. Sendo assim, opta-se por um encadeamento do ponto de vista cronológico supondo ser essa estratégia a mais

consistente com a pretendida aproximação.

Nas palavras de Bourdieu, um campo pode ser entendido da seguinte forma:

A Sociologia da Ciência repousa no postulado de que a verdade do produto – mesmo em se tratando desse produto particular que é a verdade científica – reside numa espécie particular de condições sociais de produção; isto é, mais precisamente, num estado determinado da estrutura e do funcionamento do campo científico. O universo “puro” da mais “pura” ciência é um campo social como outro qualquer, com suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros, mas onde todas essas invariantes revestem formas específicas. (...) O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado (1976, p. 88)

O autor está afirmando que um campo acadêmico, seja ele qual for, é um campo social, e por esta razão estará sujeito as idiossincrasias sociais, humanas, e mais especificamente, as políticas. Dentro de um campo funcionando em contexto capitalista, espera-se do pesquisador um comportamento social típico onde as relações de poder se manifestam buscando algum tipo de acesso a mais poder, entendido aqui como um prêmio, seja ele material, imaterial, formal, informal, tangível ou intangível. Em outro texto o autor chamará esse prêmio de capital simbólico. Por hora, o importante é relacionar o anseio de ser portador da “verdade científica” como as oportunidades disso derivadas. Essa é a tese central da passagem.

Ora, se o portador da verdade científica é o “premiado”, o que está em disputa não é a “verdade científica”, e sim o prêmio. Portar a “verdade científica” é então um meio de acessar o prêmio. Sendo o prêmio algo singular, portanto escasso, os grupos sociais, inclusive os acadêmicos, o disputarão. E esse é, segundo o autor, o exemplar caso de tensão política onde a humanidade dos indivíduos aflora despertando tanto ações virtuosas quanto viciosas, cujo objetivo nada mais é senão acessar ao bem escasso, que neste caso hipotético é o prêmio.

Segundo Ortiz (1983), Bourdieu integra em seu pensamento as influências de três importantes pioneiros da Sociologia. São eles Max Weber, Karl Marx e Émilie Durkheim. Soma-se a isso o fato dele ter sido assistente de outro importante pensador, Raymond Aron

que se destacou, entre outras coisas, por sua visão confrontadora ao marxismo. Ortiz, apesar de assumir a dificuldade de filiar Bourdieu a uma tendência metodológica específica, admite seu biografado como pouco normativo em suas proposições. Aclarando, é possível entender que Bourdieu tinha o costume de descrever situações e não idealizá-las, notadamente as de contexto capitalista.

Para ele, as disputas por tipos de capitais são ingredientes constantes, o que permite deduzir sua visão de homem como sendo um ente disposto a reivindicar posições melhores que seus pares. Isso, de certa forma, aproxima a visão de Bourdieu com a teoria econômica. Nela, a fonte das disputas sociais reside na escassez de recursos necessários as demandas humanas de diversas ordens.

Logo, se um determinado recurso é escasso, os demandantes desse recurso o disputarão, o que resultará sempre e necessariamente em um custo a ser enfrentado para ter acesso a ele. O prêmio, ou o capital simbólico, é o recurso escasso em disputa. Portanto, buscar a verdade científica deixa de ser um fim e passa a ser entendido como o custo de operação comercial para aquisição de capital simbólico, o que descaracteriza qualquer menção a pureza de objetivos por parte de humanos pesquisadores na busca de um hipotético bem maior entendido como “verdade científica”. Um custo simbólico, mas um custo.

O ponto relevante está na forma em como esse custo é pago. A esse processo Bourdieu nomeou de Economia das Trocas Simbólicas.

Para ele, a produção acadêmica é uma espécie de mercadoria. Seu custo é expresso não em montantes monetários e sim em montantes simbólicos. Seu consumo se dá sob a ótica comum de um mercado, onde demandantes e ofertantes tentam se compensar mutuamente, obedecendo assim regras de um comércio comum. O trecho abaixo ajudará a compreender o argumento.

Nunca se prestou a devida atenção às consequências ligadas ao fato de que o escritor (inclusive o acadêmico), o artista e mesmo o erudito escrevam para um público que são também concorrentes. Afora os artistas e os intelectuais, poucos agentes sociais dependem tanto no que são e no que fazem, da imagem que tem de si próprios e da imagem que os outros e, em particular os outros escritores e artistas tem deles e do que eles fazem. (...) Desta maneira, não seria exagero considerar a lógica do funcionamento de um campo caracterizado pela circularidade e pela reversibilidade quase perfeitas das relações de produção e de consumo, como a condição que possibilita e favorece a tendência a interrogação axiomática que constitui certamente a característica mais específica de todas as formas modernas de produção erudita (arte, literatura ou ciência) (BOURDIEU, 2007, p. 108).

Contudo, Bordieu vai além de descrever o funcionamento do mercado. Através dessa lógica ele propõe que esse mercado é de tal forma sofisticado que consegue diferenciar seus públicos, produtores e consumidores. Para ele, os públicos, com destaque aqui aos acadêmicos, valorizam os bens simbólicos nos quais se reconhecem.

Sendo isso um processo contínuo, a tendência é que a valorização de determinado bem simbólico, à medida que é compartilhado por detentores do capital simbólico se solidifique a tal ponto, que questionar o valor desse determinado bem passa a ser visto como algo inoportuno. E, segundo o autor, isso é comum no mundo das artes, mas também é comum no mundo acadêmico.

No caso do mundo acadêmico, ele classifica os bens simbólicos mais consagrados como um tipo de ortodoxia científica estabelecida, que tende a ser valorizada pelos acadêmicos que com ela se identificam, a despeito de seu poder científico mas em respeito a seu potencial simbólico, que outro não é senão o de capitalizar a posse de seus detentores. A passagem a seguir pode aclarar a idéia:

Em outras palavras, embora o campo de produção erudita possa não estar nunca dominado por uma ortodoxia, está sempre às voltas com a questão da ortodoxia, ou seja, com a questão dos critérios que definem o exercício legítimo de um tipo determinado de prática intelectual ou artística. Em consequência, o grau de autonomia de um campo de produção erudita é medido pelo grau em que se mostra capaz de funcionar como mercado específico, gerador de um tipo de raridade e de valor irredutíveis à raridade e ao valor propriamente culturais. Vale dizer, quanto mais o campo estiver em condições de funcionar como o campo de uma competição pela legitimidade cultural (ou científica) tanto mais a produção pode e deve orientar-se para a busca das distinções culturalmente pertinentes em um determinado estágio de um dado campo (...). Deste modo, é a própria lei do campo e não um vício de natureza, como pretende alguns, que envolve os intelectuais e os artistas na dialética da distinção cultural (...). Esta mesma lei que impõe a busca da distinção, impõe também os limites no interior dos quais tal busca pode exercer legitimamente sua ação. E a brutalidade com que uma comunidade intelectual ou artística fortemente integrada condena qualquer recurso tecnicamente montado com procedimentos de distinção não reconhecidos – e assim imediatamente desvalorizados como meros artifícios – comprova, e o mesmo ocorre com a atitude suspeitosa em relação às intenções dos grupos mais revolucionários, o fato de que a comunidade intelectual e artística só consegue afirmar a autonomia da ordem propriamente cultural quando controla a dialética da distinção cultural, sempre ameaçada de degradar-se em busca anômica da diferença a qualquer preço (BOURDIEU, 2007, p. 108).

Bourdieu está afirmando que uma vez estabelecida à ortodoxia, entendida como rigidez de determinados valores éticos, estéticos, metodológicos ou ideológicos de um determinado campo, uma infinidade de recursos e expedientes serão usados, pelos intelectuais ou artistas ortodoxos desse campo, de forma a manter alta a significância de suas convicções. Haverá “brutalidade” (BOURDIEU, 2007 p. 108) para com aqueles que buscarem alguma diferenciação. Isso implica na manutenção dos padrões existentes, científicos, estéticos, intelectuais, políticos ou de qualquer outra ordem. Como um mercado, o valor das obras se dá via a demanda por elas e é nesse ponto onde o produtor tende a ser conservador em suas produções, não conservador em sentido político amplo, mas conservador no sentido de ater-se ao que os demandantes estão dispostos a consumir, ou seja, ater-se ao seu campo teórico de atuação, ou, nas palavras de Kuhn, ao seu paradigma.

Uma mudança, de qual grandeza for, pode alterar esse equilíbrio e desmerecer todo um campo, e os pares sabem disso, portanto desestimulam tais atitudes. Mais do que isso, a vulgarização de um campo, tornando seu conteúdo acessível a grupos de menor prestígio depreciaria o preço da obra. Então, mais do que nunca, recorre-se ao expediente de reserva de mercado, onde os produtores e clientes são um só grupo, onde os códigos são conhecidos mais passíveis de interpretação apenas pelo próprio grupo de forma que o processo acaba por tornar-se cíclico e pouco permeável a transformações, inovações ou mesmo a sujeitos novos.

1.2 A COMUNIDADE PARADIGMÁTICA SEGUNDO KUHN

Como forma de diminuir possíveis ruídos no uso do referencial teórico kuhniano, optou-se por começar a apresentação do pensamento deste autor tratando de uma possível inadaptação de sua teoria ao argumento dessa dissertação. Pretende-se contorná-la.

Kuhn (2007), temendo ver seu consagrado livro desvirtuado de seus propósitos metodológicos, fez uma advertência quanto ao seu escopo de pesquisa. Ali, sua intenção estava circunscrita as áreas exatas do saber. Não é incomum ver pesquisadores das áreas exatas, confrontarem o uso desse instrumental nas análises sociais⁹. Porém, tal indagação parece não ser de fato uma objeção pelos motivos que se seguem.

Em primeiro lugar, o próprio Kuhn (2007) admite que algumas obras ganham vida própria após concluídas. Em outro livro seu chamado “O caminho desde A estrutura: ensaios filosóficos”, onde reflete sobre a repercussão de seu livro aqui pautado, Kuhn revê o radicalismo de sua posição inicial e admite que muitos dos seus postulados mostraram-se úteis a ciências não naturais, mesmo que isso não o agradasse, mas que nada podia fazer.

Em segundo lugar, sua obra é ela mesma fruto da uma ciência humana, nesse caso, a História. Sua obra tem por principal argumento sugerir aos historiadores da ciência uma forma alternativa de entender o desenvolvimento e o progresso desse campo¹⁰. É fato que muitos de seus exemplos recaem sobre pautas naturais ou exatas, contudo há diversas indicações sobre a reincidência de seus temas sobre aspectos de ciências sociais.

Em terceiro lugar, e consoante a resposta de Kuhn, negar o potencial total de um instrumento em função das recomendações de uso preditas por seu inventor é contrariar uma idiosincrasia humana, que é na verdade a prerrogativa de se adaptar ao ambiente com aquilo que lhe chega as mãos. Não fosse essa a regra, jamais o homem teria feito dos restos mortais de outros animais suas roupas, armas ou ferramentas, afinal essas coisas não foram concebidas para este fim¹¹. E como se, de repente, descobrissem que ácido acetilsalicílico

⁹ Em dois congressos científicos (XVII SIC USP e PBL 2010 International Conference), onde apresentou resultados parciais dessa pesquisa, seu autor ouviu objeções quanto ao escopo das propostas de Kuhn serem ou não plausíveis de uso nas ciências sociais. As respostas oferecidas foram as mesmas que estão aqui descritas.

¹⁰ Um dos autores humanistas que faz uso das teorias de Kuhn é Pierre Bourdieu. Isso pode ser visto em seu texto O Campo Científico, já utilizado nesta dissertação cuja referência consta na bibliografia.

¹¹ Schmookler (1966) é um dos autores que relata e justifica situações semelhantes aludindo ao termo inglês serendipity e cita alguns exemplos. Segundo ele, esse termo se refere a descobertas não intencionais, decorrentes de procuras intencionais. O autor o descreve com o ditado “atirou no que viu e acertou o que não viu”. O termo tem origem adaptação de uma peça infantil “Os três príncipes de Serendip de 1754” escrita por Horace Walpone,

cura o câncer, mas não poderia ser usado para este fim, pois foi criado para curar resfriado. O fato de um instrumental não ter sido pensado nas infinitas possibilidades de uso, não faz dele ou de seu inventor algo restrito. O limitador, se é que há algum, esta na engenhosidade humana, ou na humanidade do engenhoso.

Feito essa ressalva, é possível iniciar uma breve descrição do pensamento de Kuhn, que em síntese, resume-se a uma tese de como a ciência é produzida, paradigmaticamente, eventualmente revolucionada e nesse caso evoluída, mas que deverá novamente a torna-se paradigmaticamente, pois seu processo tende a ser cíclico.

Para ilustrar didaticamente a idéia de paradigma, recorre-se a um provérbio com o qual o próprio Kuhn (2007, p. 111) ilustra seu argumento: “quem culpa suas ferramentas é um mau carpinteiro”.

Com este exemplo, Kuhn sintetiza o comportamento das comunidades científicas, revelando um dos porquês da sobrevivência de teorias, inclusive das frágeis. O argumento lúdico demonstra o apego do cientista ao instrumental teórico no qual foi formado. Não importando se esse ferramental é condizente com a necessidade de se construir, para se manter no exemplo do carpinteiro, um bastão ou uma escultura. Basta que a comunidade científica, co-responsável pela formação dos pesquisadores, reconheça como válida a construção, para que a pesquisa encontre seu valor.

A utilidade do conhecimento produzido é mais importante como um artefato que corrobore a teoria da carpintaria, do que como algo de utilidade tecnológica, científica, humanística ou de qualquer outra ordem. De uma forma didática, Kuhn denominou de paradigma esse apego ao instrumental teórico, quando tornado comum a toda uma comunidade científica ou ao menos a uma linha de pensamento.

A obra de Kuhn está repleta de passagens que poderiam ilustrar seus argumentos aqui oportunos. Adotando um critério que os sintetizassem, a opção foi pela seguinte passagem:

Neste ensaio, “ciência normal” significa pesquisa firmemente baseada em uma ou mais realizações científicas passadas. Essas realizações são reconhecidas durante algum tempo por alguma comunidade científica específica como proporcionando os fundamentos para sua prática posterior. Embora raramente na sua forma original,

onde três príncipes eram surpreendidos por suas descobertas, sempre maiores que as intencionadas. No dicionário Michaelis (2008) há o termo “serendipitismo” cujo sinônimo é análogo a expressão em inglês. O caso mais relatado de serendipitismo é a descoberta do funcionamento da estática e da hidrostática por Arquimedes, no famoso relato de seu banho, onde grita eureka (descobri, em grego) ao perceber seu corpo flutuando na banheira.

hoje em dia essas realizações são relatadas pelos manuais científicos elementares e avançados.(...) Suas realizações foram suficientemente sem precedentes para atrair um grupo duradouro de partidários, afastando-os de outras formas de atividade científica dissimilares. Simultaneamente, suas realizações eram suficientemente abertas para deixar toda espécie de problemas para serem resolvidos pelo grupo redefinido de praticantes da ciência. Daqui por diante deverei referir-me as realizações que partilham essas duas características como “paradigmas”, um termo estreitamente relacionado com “ciência normal”. (...) O estudo dos paradigmas (...) é o que prepara basicamente o estudante para ser membro da comunidade científica determinada na qual atuará mais tarde. Uma vez ali, o estudante reúne-se a homens que aprenderam as bases de seu campo de estudo a partir dos mesmos modelos concretos, sua prática subsequente raramente irá provocar desacordo declarado sobre pontos fundamentais. Homens cuja pesquisa está baseada em paradigmas compartilhados estão comprometidos com as mesmas regras e padrões para a prática científica. Esse comprometimento e o consenso aparentemente que produz são pré-requisitos para a ciência normal, isto é, para a gênese e a continuação de uma tradição de pesquisa determinada (2007, p. 29).

Kuhn afirmará adiante, que evolução de uma dada ciência depende de pesquisas que rompam tradições de sua escola de pensamento. A isso nomeia de revolução científica. Ele narra o processo de elaboração de ciência com um começo caótico, onde muitos pesquisadores tentam desordenadamente fundamentar, sobre algo incontestável, suas próprias conclusões. No sucesso dessa fundamentação forma-se uma teoria. Quando isso é alcançado, difundido e suficientemente aceito estabelece-se um paradigma.

De toda a tese de Kuhn, o relevante ao presente estudo é sua análise acerca do comportamento do pesquisador dentro do paradigma, ou seja, dentro daquilo que ele chama de ciência normal. A intenção final de Kuhn concentra-se em entender o processo de evolução da ciência. E é nesse sentido que ele sugere um método de pesquisa para os historiadores da ciência. Nesse método, o historiador deve se atentar aos paradigmas teóricos que pautam as comunidades científicas, campos científicos, ou escolas de pensamento.

Para delimitar o paradigma, o autor indica alguns pontos comuns. i) Deve existir um corpo teórico consolidado capaz de oferecer algumas respostas a um dado problema. Este corpo teórico costuma estar representado em manuais ou em importantes artigos.¹² ii) A comunidade científica, na figura de seus ingressantes, se especializa através do paradigma. Em outras palavras, as especializações acadêmicas do pesquisador ocorrem através da teoria paradigmática. Esses ingressantes passam a depender dela para se manterem aceitos como cientistas, afinal aquela formação é comum aos pares, e anterior a eles. Nela, reside um tipo

¹² Kuhn não faz distinção qualitativa ente manuais ou artigos, apenas discrimina que essas publicações carregam nos dias de hoje valoração acadêmica distintas de outras eras. Seu argumento refere-se exclusivamente ao fato de que os paradigmas são pautados por poucos textos e poucos autores, sejam acessados em manuais ou em artigos.

de tradição, “verdades científicas” nas palavras de Bourdieu (1976, p. 88), em que refutações questionam não a formação de um pesquisador, mas a de todos eles. iii) A atividade científica dentro do paradigma é considerada como ciência normal, cujo propósito maior é resolver o que Kuhn denomina como “quebra-cabeças” (2007, p. 57), ou em outra passagem, como um “jogo de xadrez” (2007, p. 187). Esses exemplos aludem a desafios intelectuais intrincados, contudo seu alcance deverá permanecer dentro de regras esperadas e limitadas pelo paradigma. Os problemas têm que ser resolvidos a partir daquelas premissas básicas de trabalho. Segundo Kuhn:

Na medida em que se dedica a ciência normal, o pesquisador é um solucionador de quebra-cabeças, e não alguém que testa paradigmas. (...) Assemelha-se mais ao enxadrista que, confrontado com um problema estabelecido e tendo à sua frente o tabuleiro, tenta vários movimentos alternativos na busca de uma solução. Essa tentativas de acerto, feitas pelo enxadrista ou pelo cientista, testam a si mesmas e não as regras do jogo. São possíveis somente enquanto o próprio paradigma é dado como pressuposto (2007, p. 186).

A partir daí, o paradigma cresce na medida em que novos adeptos a ele se vinculam. As pesquisas em seu interior não se preocupam em testá-lo ou contestá-lo, mas sim em evidenciar suas potencialidades. Esse suposto vício deve-se basicamente ao sistema de formação do pesquisador, o que portanto, guarda em si mesmo um potencial de reprodução.

Em resumo, esse profissional é capacitado a partir dos valores presentes no paradigma. O avanço científico ocorre quando algo, ou alguém, extrapola o conhecimento contido no paradigma, ou quando o arcabouço teórico estabelecido não dá, incontestavelmente, conta de explicar a realidade. A este momento é seguido dois outros. Um ativo e um reativo. No ativo os pesquisadores, fitando a realidade incompreendida, tentam refutar o paradigma. Na reativa os pesquisadores tentarão refutar a realidade tomada como pressuposta. Na vitória dos sujeitos ativos, têm-se uma revolução, nas dos reativos, mantém-se o paradigma.

1.3 CONVERGÊNCIAS TEÓRICAS

Se o raciocínio defendido aqui estiver correto, o mercado de bens simbólicos, de Bourdieu, é na verdade um movimento conservador de um paradigma, inclusive por que exige certa iniciação de seus membros nos assuntos aos quais trata. Ilustra essa idéia a seguinte passagem de Kuhn:

Pesquisas já não serão habitualmente incorporadas a livros (...) que eram dirigidos a todos os possíveis interessados no objeto de estudo do campo examinado. Em vez disso, aparecerão sob a forma de artigos breves, dirigidos apenas a colegas de profissão, homens que certamente conhecem o paradigma partilhado e que demonstrem serem os únicos capazes de ler os escritos a eles endereçados (2007, p. 40).

A idéia tende a ficar clara quando se imagina que os demandantes dos bens simbólicos são, na prática, os integrantes da comunidade paradigmática. Esses membros tenderão a valorizar os bens simbólicos, pesquisas para Kuhn, que corroborem suas convicções, de forma que a comunidade científica não seja muito diferente de um mercado, onde os bens são produzidos e ali mesmo consumidos.

Mesmo reconhecendo que os fins da conservação de uma determinada categoria de arte ou de pesquisas para Bourdieu seja no sentido de delimitar classes distintas de produtores e consumidores de bens culturais, o comportamento difuso e complexo das classes produtoras é, se o raciocínio estiver certo, uma práxis mantenedora de um paradigma.

O produtor do bem simbólico produz tal bem por que sabe que, em alguma medida, terá público para sua consumi-lo. Para manter seu mercado, tenderá, portanto a produzir sempre coisas parecidas, que nada mais são do que bens demandados por seus pares. Isso tende a perpetuar o valor do paradigma, tornando-o valioso em si mesmo, independente de sua relação com respostas científicas que possa alcançar.

1.4 ORIGEM, FRONTEIRAS E AUTONOMIA DO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Este tópico tentará apresentar algumas concepções de Educação professadas pelos programas de pós - graduação em Educação da PUC-SP e USP em suas respectivas origens. Com essa sistematização acredita-se possível apontar visões convergentes entre os programas, bem como delimitar razoavelmente o que se entendia como campo da Educação e quais eram suas preocupações teóricas. Em termos sintéticos, pretende-se demonstrar qual eram os limites e o alcance da Educação, enquanto campo do conhecimento, na expectativa institucional dos programas de Educação que surgiam. Imagina-se que esses entendimentos permitam atribuir os argumentos dos autores de referência deste estudo, Kuhn e Bourdieu aos fins aqui propostos.

Antes, porém, não se deve ignorar que entre os programas que surgiram no início dos anos de 1970, nem todas as idéias eram convergentes. Houve desentendimentos teóricos e políticos entre e “inter” programas. Essas disputas já poderiam ser entendidas como disputas pela “autoridade científica”, como destacou Bourdieu.

Entretanto, embora esses desentendimentos tenham algumas vezes alcançado repercussões¹³, elas se manifestavam muito mais nas formas de alcance dos objetivos pretendidos para a Educação do que em seus méritos. E isso descaracterizaria uma eventual busca por uma verdade científica tal qual aludia Bourdieu. Essa busca, como será demonstrada adiante, parece estar identificada com as comuns opções teóricas balizares, adotadas pelos programas. Os três centros partilhavam descrédito pelo modelo de Educação vigente, entendido como tecnicista, liberal e elitista, que deveria ser superado, inclusive com reformas do modelo de Estado se isso fosse necessário¹⁴. Essa sim seria supostamente uma “verdade científica” tomada como um valor a ser defendido por todos, ou ao menos pelo maior número de acadêmicos lotados na referida comunidade.

¹³ O maior embate entre programas, ou pelo menos o mais famoso, talvez tenha sido as visões conflitantes entre Demerval Saviani e Paulo Freire a respeito das culturas popular versus erudita. Saviani, professor do Programa de Filosofia da Educação da PUC SP discordava da tese defendida por Freire, professor do Programa de Educação: Supervisão e Currículo também na PUC, na qual a cultura erudita tendia a alienar o aluno, uma vez que ela reproduzia interesses capitalistas. (Saviani, 1996) Havia também divergências quanto ao grau de participação na política partidária (Maximo, 2008). Outros embates importantes resultaram de divergências quanto a forma de enfrentamento do capitalismo. Muitos desses debates estão apresentados no estudo de Pereira (2007). Esse mesmo autor, contudo, apóia a tese de que, apesar das divergências, o balizamento teórico era hegemônico entre os programas. Esse balizamento partia do marxismo tanto na USP, quanto na PUC SP e mesmo em outras instituições de pós - graduação.

¹⁴ Ver Gadotti (1988), Saviani (2000), Freire (2007), Severino (2007).

Identificando o exemplo com os termos teóricos de Bourdieu, o uso do referencial balizador dos programas foi aceito como uma “verdade científica” (1976, p. 88) que conferia “capital simbólico” (2007, p. 101) a seus detentores. Esse capital simbólico era tomando como o valor corrente a ser defendido e reproduzido pelos pares. Nos termos de Kuhn, isso seria entendido como um paradigma dentro do qual a ciência normal, produzida a partir do marco balizador, era conduzida e principalmente, ensinada. Segundo o autor, esse processo segue a tal ponto e de tal forma que discordar do paradigma tende a ocasionar perda de identidade acadêmica junto aos pares, algo que, profissionalmente, portanto economicamente, desestimulava muitos. Para ambos os autores, a principal vítima dessa situação desencadeada é a ciência.

Verifica-se outra convergência importante entre os programas. Ela estava na crença de que seus egressos¹⁵, mestrados e doutorados, deveriam receber aportes teóricos transcendentais ao campo da pedagogia¹⁶, ao menos da forma como ela era entendida até então. Não à toa, os novos cursos passaram a carregar o nome Educação em seus enunciados, algo que não ocorreu com a Pedagogia, como afirma Saviani (2008).

Na prática, estabelecia-se então um conceito de ciência mais amplo do que comportava as teorias circunscritas a Pedagogia. Essa distinção demarcava também uma inédita esfera de pesquisas, que acabava por outorgar ao acadêmico formado em Educação um aumento de seu escopo de atuação profissional¹⁷. A idéia por trás da distinção entre o campo da Pedagogia e o campo da Educação era, nas palavras de Saviani (1996), superar um “fosso” (p. 95) entre especialização teórica dos ditos profissionais das ciências humanas, reclamantes do título de educadores, contra os praticantes da Pedagogia que por seu turno também reivindicavam a denominação de educadores. Esses últimos eram os professores de níveis não universitários, supervisores escolares, diretores e tantos outros profissionais ligados mais as escolas regulares do que a universidade¹⁸.

¹⁵ O Editorial da Revista Brasileira de Educação, N° 30, de 2005, escrita por Lucídio Bianchetti e Osmar Fávero diz que : “(...) poder-se-ia trazer para a discussão o principal paradigma que predominou nestes quarenta anos de história da pós-graduação: a formação de professores ou a busca de suprir os quadros docentes das universidades brasileiras com mestres e doutores, formação essa algumas vezes organicamente ligada à formação de pesquisadores. (p. 3) ” Considerando a reputação dessa publicação, cogita-se razoável supor que a afirmação no texto seja verossímil. Ver <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a01n30.pdf> acessado em 25 de março de 2010.

¹⁶ A diferenciação entre pedagogia e Educação alimenta um debate do qual essa dissertação não tratará. Desdobramentos desse tema podem ser consultados nos textos de Libâneo, (2005), Franco, (2003) ou mesmo Saviani, (2008).

¹⁷ Saviani, (2000)

¹⁸ Idem.

Uma síntese das convergências principais professadas pelos programas pode ser extraída da passagem que se seguirá, de autoria do professor Saviani. Oportuno lembrar que apesar da publicação da obra “Educação, do Senso Comum à Consciência Filosófica” datar de 1980, os textos que o compõem começaram a ser escritos desde o ano de 1971¹⁹. A passagem é a seguinte:

A formação de “especialistas em Educação” tem esbarrado em uma série de dificuldades que vão desde a complexidade e amplitude da problemática educacional até a imprecisão e inconsistência das habilitações que buscam traduzir diferentes modalidades de especializações profissionais no campo educacional. Visto que a Educação é uma atividade mediadora no seio da prática social global, consideramos que a categoria de mediação é o conceito chave a partir do qual cabe explicitar a natureza seja da Educação, seja, por consequência, do “especialista em Educação”. A não consideração dessa categoria acaba por situar os chamados “especialistas em Educação”, grosso modo, em dois extremos. Num extremo estão aqueles que dominam com relativa segurança determinada área do conhecimento (Sociologia, psicologia, filosofia, história, Economia...) e a partir dela, à luz de sua estrutura conceptual, abordam a Educação. No outro extremo, estão aqueles que, situando-se no interior de determinadas práticas pedagógicas, tentam apropriar-se de técnicas específicas com vistas a garantir procedimentos sistemáticos e reiterativos que teriam o condão de assegurar a eficácia e eficiência da atividade educativa desenvolvida por agentes que não dispõem da densidade teórica reclamada pela natureza complexa do fenômeno educativo. Dir-se-ia que os primeiros situam-se no pólo teórico. Tendem a ver a Educação de modo reducionista, acreditando que a Educação no seu todo consiste naquela faceta que pode ser apreendida e explicada pelo referencial teórico por eles assumido. Os segundos situam-se no pólo prático-técnico. Tendem a ver a Educação como algo já constituído e em pleno funcionamento, distribuindo-se os seus agentes de acordo com tarefas específicas que exigem uma formação também específica como condição de eficiência. Trata-se, aqui, das habilitações técnicas. No primeiro caso, o “especialista em Educação” será definido como sendo aquele que domina determinada área do conhecimento (Sociologia, psicologia, filosofia, Economia, história...) e a aplica à Educação. No segundo caso, o “especialista em Educação” será aquele que domina determinada habilitação técnica (orientação, supervisão, inspeção, direção...). Se os primeiros possuem certa consistência teórica ao preço de dissolver a especificidade das questões pedagógicas, os segundos guardam maior sensibilidade para com o especificamente pedagógico; a falta de consistência teórica, entretanto, não lhes permite ir muito além do nível do senso comum no trato das referidas questões pedagógicas. Entre ambos abre-se um fosso. Em nosso entendimento, a Educação, enquanto atividade mediadora situa-se exatamente nesse fosso (1996, p. 95).

Esse ponto, reforçado especialmente pela última frase do parágrafo, condensa a visão geral de Educação que pautava, e de certa forma ainda pautava, os programas de pós –

¹⁹ Essa informação consta no prefácio da 13ª edição da referida obra em 2000

graduação tanto na PUC-SP quanto na USP. Um pouco menos convergentes eram as visões entre as universidades, e mesmo entre os programas, acerca do que deveria ser ensinado nos níveis escolares intermediários. Contudo, as visões da realidade educacional, tanto na PUC-SP em seus dois programas, quanto na USP, podiam ser traduzidas pela continuação da fala do autor:

O espaço próprio da Educação encontra-se na intersecção do individual e do social, do particular e do geral, do teórico e do prático, da reflexão e da ação. Os dois extremos mencionados {na citação anterior} relacionam-se também com duas concepções opostas de Educação amplamente difundidas. No primeiro pólo encontramos a tendência a se acentuar o caráter dependente da Educação em relação ao contexto em termos unidirecionais, seja no plano sociológico (dependência do contexto sócio – econômico - político) seja no plano epistemológico (dependência das diferentes áreas do conhecimento), o que acaba por anular toda e qualquer margem de autonomia da Educação. No segundo pólo encontramos a tendência a se ignorar os condicionantes contextuais, acreditando-se que a Educação goza de plena autonomia, seja no plano sociológico (julgando-se ingenuamente que a Educação possui poderes próprios sendo mesmo capaz de operar transformações sociais profundas) seja no plano epistemológico (admitindo-se implicitamente o pressuposto de que a Educação possui estatuto teórico próprio). Num caso, predomina a posição do determinismo mecanicista. No outro, está subjacente a posição do idealismo romântico. (...) Para nós, o verdadeiro especialista em Educação será aquele que, tomando como centro e ponto de referência básico a Educação enquanto fenômeno concreto (isto é, a Educação considerada no modo próprio como ela se estabelece mediatizando as relações características de uma sociedade historicamente determinada), seja capaz de transitar com desenvoltura do plano teórico (avaliando, reelaborando e assimilando criticamente as contribuições das diferentes áreas do conhecimento) ao plano prático (elaborando, reformulando e criticando as técnicas de intervenção pedagógica) e vice-versa (1996, p. 96).

Em termos genéricos, Saviani está apontando para a necessidade de equilíbrio prático e teórico entre os profissionais da pedagogia escolar e os profissionais de outras áreas do conhecimento. Saviani nada mais fez do que apontar a interdisciplinaridade como meio para superar o “fosso” (p. 95) teórico. Em sua proposta, a Educação, como campo de conhecimento, deveria necessariamente abastecer-se de outras teorias que a complementassem quando isso se fizesse necessário. Para o esforço dessa pesquisa, importa destacar a dimensão multidisciplinar que foi anunciada e requerida como norma dos cursos aqui discutidos.

A análise de Saviani refletia uma necessidade de ampliação do alcance da Educação. Mais do que isso, pretendia superar uma sequência cronológica de análises pautadas por

temas únicos e, portanto, pouco integrados entre si. Quem descreve essa cronologia pouco integrada é Gouveia (1971 e 1976), complementada por Cunha (1979). Gouveia olha para a pesquisa produzida no Brasil, que de uma forma ou de outra podia ser entendida como pesquisa em Educação e nomeia três primeiras fases temáticas que amparavam tais estudos. Em sua proposição, até a década de 1950 preponderou a visão psico – pedagógica de Educação. A partir de 1956 a visão predominante foi a sociológica, muito em função dos avanços teóricos alcançados pela área nesse período e principalmente pela criação de centros de estudos brasileiros dos quais se destacam o Instituto Joaquim Nabuco em 1949, o Instituto Brasileiro de Economia, Sociologia e Política – IBESP em 1953, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB em 1955; o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CBPE em 1955. Houve outros²⁰. Um terceiro momento, nas palavras de Gouveia (1971, p. 4), “esboça a predominância de estudos de natureza econômica, incentivados não só por certos organismos prestigiosos da administração federal, mas também por fontes externas de financiamento”.

Para a autora, essa fase se estendeu até pelo menos o ano de 1971, data em que publicou seu artigo. Cunha (1979) irá limitar esse terceiro período até meados de 1970. A rigor, ele dirá que tal fase pode ser datada entre 1964 e 1970, coincidindo com os primeiros anos de governo militar. Para ele, em 1970 se iniciou uma quarta fase originada nos programas de pós – graduação em Educação em São Paulo e Rio de Janeiro. Quando Saviani escreve o texto que foi a pouco mencionado, o panorama no qual se insere é o da quarta fase apontado por Cunha.

Sendo assim, mesmo com a então recente criação dos cursos de pós – graduação em Educação, já havia antes alguns esforços acadêmicos que tentavam, de uma forma ou de outra, compreender fenômenos educativos. Mais uma vez registra-se a procura de caminhos teóricos buscados em variados campos do saber²¹, a despeito de seus possíveis méritos ou deméritos.

Frente a esses relatos iniciais, pode-se tomar por aceitável a convergência de idéias naquilo que parecia ser o mais essencial sobre a visão acerca da Educação, ou seja, a

²⁰ Ver Bariani, 2008.

²¹ A percepção de que os problemas de Educação demandam visões teóricas globalizantes encontra eco em Arendt (2005). Em 1954, ela apontou déficits educacionais nos EUA como um dos mais sérios problemas do pós guerra. Segundo ela os problemas se originavam na ordem política e econômica, desdobrados em aspectos demográficos e geográficos, que portanto, exigiam do Poder Público uma compreensão teórica dos fatos muito mais abrangente do que as respostas isoladas de uma ou outra disciplina. A autora alegava que o não enfrentamento desses problemas acarretaria significativas quedas nos níveis de satisfação social, econômica e moral daquele período. Em seu texto, é explícito o temor ao aumento da intolerância, potencializado por uma meritocracia exagerada e excludente.

desconfiança no modelo político – econômico capitalista como promotor de igualdade social. Essa visão convergente já pode ser tomada como um indício de paradigma, mas outros indícios se somarão a este ao longo da dissertação. Do diagnóstico comum entre os programas, duas decorrências emergiam: a primeira era a pouca credulidade no aprimoramento desse modelo de Estado. Eram correntes as idéias de reforma, quando não de revolução do sistema político vigente.²² A segunda decorrência estava na declarada necessidade de compreensão e difusão dessa compreensão, dos fenômenos envolvidos no processo educativo, o que de certa forma condicionava os pesquisadores a buscarem respostas em outros campos além dos da pedagogia. Não por acaso, o livro de Saviani chamava-se “Educação: Do Senso Comum A Consciência Filosófica”. O “fosso”, (1996, p. 95) descrito por este autor, deveria ser superado na integração teórica de saberes, desde os mais técnicos e práticos até os mais teóricos e especializados.

Warde reforça essa perspectiva quando apresenta um de seus estudos sobre as pesquisas da área de Educação. Ao falar do quarto período, sugerido por Cunha, ela afirma que: “é destacado o caráter positivo do contato da Educação com as Ciências Sociais nessa fase mais atual, dado que auxiliou a área a sair dos estreitos limites do “pedagogismo” no qual estava entevada (1990, p. 69).

Numa expressão, a idéia comum nesses centros era a de amplitude teórica como meio de compreensão e superação dos problemas da Educação. Resta saber se, e como, essa noção de educador foi implementada nos referidos programas. Essa resposta apontará outros indícios de campo paradigmático.

É importante lembrar que a visão multidisciplinar almejada pelos novos centros de pesquisa em Educação foi, de certa forma, pioneira em suas ambições. Isso por que a difusão em escala generalizada da interdisciplinaridade tornou-se corrente apenas em meados dos anos de 1990, especialmente com os estudos da Complexidade de Edgar Morin²³.

Essa preocupação original, tomada nos dias atuais, seria aparentemente justificada sem muita contestação por este mesmo autor, inclusive por que um de seus focos teóricos era a Educação. Saviani chega a usar o termo complexidade quando defende a necessidade de complemento teórico de outras disciplinas ao esforço teórico da Educação. Em sua fala, “A formação de “especialistas em Educação” tem esbarrado em uma série de dificuldades que

²² Ver Gadotti, 1988.

²³ Ver Prado, 2009.

vão desde a complexidade e amplitude da problemática educacional até a imprecisão e inconsistência das habilitações (1996, p. 95)”.²⁴

Portanto, imagina-se adequado valer-se dos esforços de Morin, para situar teoricamente os ganhos da interdisciplinaridade defendida por Saviani dentre outros. Numa passagem, que ilustra bem o argumento Morin lê-se:

Unidades complexas, como o ser humano ou a sociedade, são multidimensionais: dessa forma, o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional. A sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa... O conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir estes dados: não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras; a dimensão econômica, por exemplo, está em inter-retroação permanente com todas as outras dimensões humanas; além disso, a Economia carrega em si, de modo “holográfico”, necessidades, desejos e paixões humanas que ultrapassam os meros interesses econômicos. (...) O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. Complexo significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios a nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneira cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade. Em consequência, a Educação deve promover a “inteligência geral” apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global (2000, p. 38).

Portanto, com essa passagem é possível encerrar este primeiro tópico oferecendo alguns pequenos reforços do que até aqui foi dito. Parece não haver muitas dúvidas sobre a visão multidisciplinar professada pelos programas. Aparentemente suas análises diagnósticas da realidade social e econômica eram próximas. A estratégia de enfrentamento dessa realidade repousava numa ampliação do leque teórico, com especial atenção para disciplinas que trouxessem respostas para os dilemas políticos e sociais enfrentados no contexto de surgimento dos cursos.

Por fim, transbordando um pouco as pretensões iniciais deste primeiro tópico, tomou-se a análise de Morin para justificar, a *posteriori*, que tipo de noção fomenta a busca por

²⁴ Essa associação, no entanto não é nova. Duarte & Duarte, (2005 p.4), diz que “Autores como Saviani e Morin colocam que no campo das práticas pedagógicas e educacionais, emerge a necessidade da construção de currículos de caráter globalizados, interdisciplinares e continuados”.

ampliação do leque teórico, ou em termos correntes, a interdisciplinaridade. Dessa forma entende-se como alcançado o objetivo de demonstrar a autonomia que pretendia os centros de estudos do campo da Educação na PUC-SP e USP; um pouco de seus limites; algumas de suas fronteiras e um embasamento final de sua necessidade.

Como primeiros indícios de campo paradigmático, é possível considerar o balizamento teórico comum aos centros estudados, que se apropriavam de um marxismo²⁵ lato senso. Dessa escolha teórica, que também era política, derivava uma idéia combativa ao sistema capitalista que, portanto deveria ser assumida como marco teórico da visão professada de Educação. Têm-se nisso elementos de paradigmas, bem como elementos de capital simbólico, pois a posse de uma defendida “verdade científica (1976, p. 88)”, sugere uma tendência a reprodução de seus valores. Mesmo assim, ainda trata-se de indícios.

²⁵ O tópico 3.1 proporá uma delimitação do termo marxismo. Neste sentido, “lato senso” indica que a expressão ainda não foi tratada com maior rigor.

1.5 CONSTITUIÇÃO DO CORPO TEÓRICO E O CONTEXTO

As orientações teóricas escolhidas pelos programas para nortear os estudos da Educação nos centros aqui reportados foram aquelas em que os primeiros quadros docentes eram adeptos. Isso se revelou tanto no campo das convicções políticas quanto no campo das convicções acadêmicas.

De maneira geral as áreas teóricas privilegiadas pelos programas foram aquelas que tais docentes possuíam instrução formal. Em sua maioria, essa instrução era em filosofia, história e Sociologia. Havia também alguns estudos psicológicos ou psico – pedagógicos. Dentre os filósofos muitos eram teólogos com origem na Igreja Católica. Os eixos temáticos principais ou, linhas de pesquisa em linguagem contemporânea, acabaram por derivar dessas primeiras opções.

Segundo Warde (1985), o tema mais pesquisado dizia respeito às políticas educacionais. Cabe a lembrança que um dos pilares teóricos desses programas estava na crença comum de que na origem dos problemas educacionais estava o capitalismo. Portanto, era esperado que os teóricos, filósofos, historiadores e sociólogos abordassem em suas proposições perspectivas sobre desdobramentos políticos e econômicos. Mesmo nas esferas comportamentais, como a psicologia ou a psico – pedagogia, autores marcadamente politizados e marxistas como Vygotsky eram referência. Essas escolhas eram determinadas pelas orientações dos programas. Contudo, estavam, em alguma medida, sujeita a disponibilidade de profissionais habilitados naquele momento.

Além disso, pesa o contexto sócio – político de repressão as liberdades civis. Ser cúmplice de um regime autoritário e violento confrontava valores intelectuais, filosóficas e religiosas desses docentes, portanto ser de oposição era quase uma consequência esperada. Nesse contexto crescia a oposição marxista, a qual, por razões que serão tratadas nos próximos capítulos, aglutinou parte expressiva dos professores desses programas.

Alves (2005) reconheceu frações do MDB, único partido legal a fazer oposição e a Igreja Católica, como “oposição privilegiada” uma vez que esses interlocutores eram, em algum grau, permitidos pelos então governantes de 1970. No campo acadêmico, o Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – CEBRAP, e a PUC-SP, necessariamente vinculada a Igreja Católica, destacam-se como vozes contrafeitas ao regime, inclusive produzindo pesquisas desalinhadas aos objetivos governistas.

A USP, por ser uma universidade pública e sujeita mais diretamente as ingerências dos militares, afastou diversos professores que não se enquadravam em seus moldes ideológicos. Alguns desses docentes foram aposentados compulsoriamente, alguns foram exilados, e outros o paradeiro ainda é desconhecido²⁶. Fato é que muitos dos professores impedidos de lecionarem na USP foram acolhidos pela PUC-SP. Segundo Pereira essa acolhida torna a PUC-SP o “locus privilegiado de criação, de produção do conhecimento, que subsidiaria as lutas oposicionistas (2007, p. 3)”.

Baseados em Paulo Freire, Gadotti (1988) e outros importantes docentes, e oposicionistas ao regime vigente nessa época, defendiam a idéia de intelectual ativo politicamente. Eles reforçam a tese de que mais do que teorizar, era preciso engajar-se na luta política contra o regime militar. Em outras palavras, a ação do educador, influenciado pelo meio social hostil vivido naquele momento, deixa de ser o de um analista passivo e torna-se a do intelectual militante, oposicionista, cujas convicções teóricas eram marcadamente marxistas, sobretudo gramscianas²⁷.

Pensando exclusivamente nos programas da PUC-SP, é possível supor, com base nos acontecimentos históricos narrados além de outros que se seguiram²⁸, que nesse contexto de luta contra a ditadura, as escolhas por docentes foram tomada mais em função da emergente oferta de professores oriundos da USP e de outras universidades públicas do que por critérios multidisciplinares. Em função do próprio momento vivido, os programas da PUC-SP acabam tendo um protagonismo maior como centro intelectual promotor de pesquisas em Educação.

Associa-se a isso a preponderância ideológica de Marx sobre tais intelectuais. Resulta disso, uma conformação institucional de corpo docente mais homogêneo, em suas formações, do que o idealizado por Saviani para o ensino de Educação em nível de pós – graduação. Em um estudo sobre a influência do marxismo sobre a produção acadêmica na Educação, destacando a PUC-SP, Pereira traça o seguinte retrato:

Particularmente, é o seu setor de pós-graduação que se destaca, transformando-se em referência nacional. É no interior da pós-graduação nascente que deveremos buscar o locus da produção intelectual que busca inspiração na tradição marxista, permitindo a (re)inserção política dos educadores. Mais do que a pós-graduação tomada globalmente, contudo, a produção marxista encontra-se circunscrita a alguns programas específicos. Em especial, o programa de doutorado em Filosofia da

²⁶ Ver Gaspari, 2002

²⁷ Ver Campos e Favero, 1994

²⁸ Ver Alves, 2005

Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, conduzido por Dermeval Saviani, constitui-se um verdadeiro divisor de águas dentro da produção educacional marxista no Brasil. Circularam pela universidade nomes entre os mais expressivos da Educação, como Luiz Antonio Cunha, Paolo Nosella, Osmar Fávero, Mirian Jorge Warde, Carlos Roberto Jamil Cury, Guimar Namó de Mello, Gaudêncio Frigotto, José Luis Sanfelice entre outros. E em diversos dos programas de pós-graduação que, a partir de então, passam a ocupar lugar destacado na produção educacional marxista, encontramos os ecos daquela formação propiciada pela PUC/SP: são os casos, entre outros, do IESAE/FGV e UFF, com Luiz Antonio Cunha e Gaudêncio Frigotto; UFSscar, com Paolo Nosella, Betty Antunes de Oliveira e Esther Buffa; da UFMG com Carlos Roberto Jamil Cury e Neidson Rodrigues, e da própria PUC/SP, com Mirian Jorge Warde, Antonio Chizzotti, Fernando Almeida e Maria Luiza S. Ribeiro (2007, p. 3).

Dessa passagem, imagina-se possível apontar indícios do problema do qual se refere essa dissertação, ou seja, a possibilidade de haver um paradigma, a esta altura já entendido como marxista monotematizando abordagens educacionais nos assuntos que tangenciam a economia e a política. Essa tendência monotemática surge, aparentemente, num contexto social propenso a polarizações ideológicas, que influenciou a contratação de docentes, desempregados por força do regime, que professavam visões políticas oposicionistas comuns e que traziam consigo formações universitárias parecidas entre si. Apesar de toda a preocupação multidisciplinar que norteou a criação dos programas, na prática o que se viu foi a presença de docentes e discentes formados principalmente em Filosofia e Educação.

Pereira (2007) destaca em seu texto pouco mais de duas dezenas de intelectuais, dentre os mais influentes do período em pauta, cujas trajetórias estiveram e em alguns casos ainda estão, associadas aos programas de Educação na PUC-SP ou na USP. A Tabela 1 apresenta as formações de quinze desses docentes (alguns no período ainda eram discentes), o que sugere amostralmente que a almejada multidisciplinaridade não foi alcançada a contento, pelo menos em termos formais. Os docentes que não constam no levantamento não possuem currículos públicos cadastrados na Plataforma Lattes do CNPq, e somente por esta razão foram omitidos.

Ressalva-se que alguns dos filósofos listados eram na verdade Filósofos da Educação, o que minimiza ainda mais o caráter multidisciplinar dos programas. Portanto, em termos práticos, pode-se tomar a incidência da Filosofia e da Educação como matérias dominantes nos referidos cursos o que pode também ser considerado outro insipiente indício de monotonia teórica.

Em outro levantamento sobre as pesquisas produzidas ao longo dos anos de 1970, Campos e Fávero corroboram a tese da influência marxista marcados pelo contexto político social:

O descolamento de parte expressiva da produção acadêmica da área para os programas de pós – graduação, durante e após a década de 70, trouxe mudanças importantes para as orientações metodológicas adotadas. A preocupação com as desigualdades sociais e suas repercussões na escolaridade das camadas populares, de um lado, e o ressurgimento dos movimentos sociais, muitos deles ligados a experiência de Educação popular, de outro, fortaleceram as abordagens críticas, de inspiração marxista, em particular gramsciana (1994, p. 13).

Esses primeiros levantamentos históricos oferecem a oportunidade de postular a hipótese de haver algum tipo de paradigma dominante nas abordagens sobre Educação originadas nos programas de pós–graduação da PUC-SP e USP. Já se imagina consistente assumir que conhecimentos formais diferentes da Filosofia pura ou aplicada a Educação e da própria Educação, não foram contemplados no momento da constituição dos programas. Evidentemente, o levantamento da Tabela 1 é amostral e impreciso, ainda assim, os apontamentos de Pereira, Campos e Fávero também apontam incidência das teorizações marxistas.

A partir daqui, oferece-se mais algumas explicações conceituais que, em tese, ajudarão a compreender como a constituição do campo relacionada diretamente com a formação dos docentes, potencializou uma secundarização formal de teorias oportunas às análises nos estudos sobre a Educação.

Apresentou-se aqui algumas respostas sobre como os programas foram constituídos, sobre quais influências respondiam, para quais metas rumavam, e quais eram seus principais protagonistas. Frente a isso, é possível começar a relacionar essas variáveis com possíveis indícios causais da secundarização formal das teorias econômicas e politológicas. O argumento, aqui iniciado, será reforçado ao longo da pesquisa levando em conta todos os apontamentos e embasamentos feitos, além de outros que se seguirão. Em síntese, pode-se concluir este primeiro capítulo propondo o seguinte panorama histórico sobre os programas de pós – graduação em Educação na USP e PUC-SP.

TABELA 1

Alguns dos principais intelectuais cuja produção acadêmica e a ação intelectual esteve associada aos programas de pós - graduação na PUC SP ou USP nos anos de 1970

Intelectuais	Graduação	Mestrado	Doutorado
Luiz Antonio Cunha	Sociologia	Educação	Educação
Paolo Nosella	Filosofia	Filosofia	Filosofia
Osmar Fávero	Matemática	Educação	Educação
Mirian Jorge Warde	Pedagogia	Filosofia	Filosofia
Carlos Roberto Jamil Cury	Filosofia	Educação	Educação
Guimar Namó de Mello	Pedagogia	Educação	Educação
Gaudêncio Frigotto	Filosofia e Pedagogia	Educação	Educação
José Luis Sanfelice	Filosofia	Educação	Educação
Dermeval Saviani	Filosofia		Educação
Newton Aquiles von Zuben	Filosofia	Filosofia	Filosofia
Antonio Joaquim Severino	Filosofia	Filosofia	Filosofia
Antonio Chizzotti	Educação	Educação	Educação
Fernando José de Almeida	Educação e Filosofia	Educação	Educação
José Carlos Libâneo	Filosofia	Filosofia	Filosofia
Paulo Ghiraldelli Jr	Ed. Física e Filosofia	Educação	Educação

Cursos	Total	Graduação	Mestrado	Doutorado
Cursos em Filosofia	20	10	5	5
Cursos em Educação ou Pedagogia	23	4	9	10
Cursos em outras áreas	2	2		

Fonte: CNPq

Parte significativa dos docentes fundadores destes programas, oriundos de outros centros acadêmicos iniciam seus trabalhos na Educação tendo como base comum, estudos sociais tais como a Filosofia, a Sociologia, a Teologia, dentre outras, marcadamente influenciados pela leitura de Marx. As teorizações que surgem nesse período pautam-se em grande medida pelo referencial que lhes é comum, ou seja, pelo referencial no qual foram instruídos formalmente. O crescimento da pós – graduação, em especial na PUC-SP, faz com que se propaguem tais idéias, oferecendo grande prestígio a alguns desses docentes, tornando-os, em alguns casos, autoridades²⁹ renomadas no assunto. Seguem-se a eles, gerações de alunos formados nessa seara e engajados nos mesmos valores políticos e teóricos.

Aplicando esta proposição ao argumento defendido, pode deduzir coerente a prática de que os trabalhos elaborados nos centros acadêmicos em questão estejam na verdade endereçados ao seu público consumidor, ou seja, pares e concorrentes na própria Educação, que compartilham o mesmo paradigma, ou o mesmo código de valores. Isso naturalmente pouco traz na pretensão de se construir um saber mais próximo da realidade dos fatos, ou nas palavras de Bourdieu, uma “verdade científica pura”. Essa perspectiva, segundo as teorias propostas, tende a ficar relegada a um segundo plano, o que de certa forma, justifica aqui o termo secundarização.

Adiante, esta pesquisa tentará demonstrar outros indícios de secundarização formal, decorrentes da paradigmática do campo da Educação. O próximo capítulo abordará a importância dessas disciplinas para as teorizações da Educação, e ainda buscará sinalizar algumas das potenciais perdas decorrentes de seu pouco uso. Antes, contudo, será necessário demonstrar que a tendência estatística de pouca diversidade teórica formal, sugerida na Tabela 1, ainda é consistente com o padrão hoje observado. Será apresentado outro levantamento estatístico que demonstrará que mesmo depois de quase quarenta anos do surgimento dos programas aqui tratados, a formação em Economia e Politologia ainda não são preocupações formais de contratação de seus teóricos, mesmo quando tais programas anunciam linhas de pesquisa diretamente relacionadas a eles.

Desses apontamentos extrai-se outro ponto comum das teses de Bourdieu e Kuhn, presente na relutância em abordar temas que tenham algum potencial de refutação das teorias correntes no paradigma. Segundo os autores, visões antagônicas às convicções do campo tendem a ser evitadas. Nisso encontra-se mais um indício de campo paradigmático.

²⁹ Apenas para se manter nos exemplos já citados têm-se Paulo Freire, Demerval Saviani, dentre outros. Esses autores, por si só, já guardam elementos de paradigmáticos.

2 APONTAMENTOS SOBRE A SECUNDARIZAÇÃO

“Onde todos pensam do mesmo jeito,
ninguém pensa muito”

Walter Lippmann

2.1 ENTENDIMENTOS SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ECONOMIA E A POLITOLOGIA NA EDUCAÇÃO

Este capítulo tem por objetivo apresentar argumentos que reforcem a importância do conhecimento formal em Economia e Politologia, reconhecendo desde já, que ambas as teorias não são melhores do que outras por qualquer métrica utilizável. O valor teórico dessas pautas repousa no potencial analítico que oferecem cujo alcance conferiria as teorias da Educação, uma instrumentalidade adicional.

A valorização concedida a problemas econômicos e políticos decorre da idéia geral de que deles partem os questionamentos teóricos nas demais ciências sociais. Segundo Aron (2005), essa idéia é aparentemente consensual entre os sociólogos de maior expressão, com destaque para os marxistas. Segundo este autor, na Sociologia, tanto quanto na Economia e na Ciência Política, é razoavelmente aceito a idéia de que homens disputam entre si, ora como indivíduos ora como comunidades, recursos indispensáveis a manutenção de sua vida. Recursos esses que por definição são escassos.

A escassez é uma categoria teórica da Economia, ao passo que a “disputa” é uma derivação das forças pelo poder, portanto, objeto da Ciência Política. O Direito, a Sociologia, a Educação, a Antropologia dentre outras ciências, tomam essas categorizações como pertinentes, mesmo não concordando entre si sobre quais são causais e quais são consequenciais. Contudo, o que releva aqui é o fato dessas duas pautas estarem diretamente relacionadas entre si.

Para respaldar essa inter-relação, recorre-se a teóricos que, em seus contextos e modos, atestaram a mutua dependência, sendo que em algumas vezes, teorizaram sobre elas. Montesquieu em “O Espírito da Lei” afirma que:

O espírito de comércio traz consigo o espírito de frugalidade, de Economia, de moderação, de trabalho, de sabedoria, de tranqüilidade, de ordem e de regra. Assim, enquanto subsiste este espírito, as riquezas que ele produz não têm nenhum mau efeito. O mal acontece quando o excesso das riquezas destrói este espírito de comércio; assistimos subitamente ao nascimento das desordens da desigualdade (2000, p. 59).

Augusto Comte (1990), ao propor a superioridade do seu método positivista sobre os que vigiam até então, oferece concordância ao argumento proposto. Para este autor, bastava que a ciência alcançasse seu potencial máximo de previsão para que os problemas sociais, inclusive os econômicos, desaparecessem, numa hipotética sociedade passível de tornar-se comum em qualquer localidade³⁰.

Nesse sentido ele critica a filosofia eclesiástica que o antecede. Ao fazer isso sugere que o método positivo poderá superar esse encadeamento cíclico de problemas sociais, originados na escassez o qual entende como sistema teológico – militar³¹, uma vez que a resolução dos problemas se dava por coerções; ora pelos mecanismos da fé, ora pelo uso da força. Em sua visão, a ciência, ou o uso efetivo da “natureza intelectual (2002, p. 39)” humana faria desse modelo, algo superado, inclusive em seus problemas sociais. Em suas palavras:

A sociedade humana não pode então imediatamente oferecer senão uma simples aglomeração de indivíduos, cuja reunião é quase tão fortuita quanto passageira, cada um dos quais, ocupado com a sua própria salvação, não concebe participar na de outrem, a não ser como poderoso meio de merecer mais a sua, obedecendo às prescrições supremas que lhe impuseram tal dever. Merecerá sempre nossa respeitosa admiração a prudência sacerdotal que, sob o feliz impulso do instinto público, soube tirar, durante muito tempo, grande utilidade prática de uma filosofia tão imperfeita. Mas este justo reconhecimento não pode ir até o ponto de prolongar artificialmente o regime inicial além do seu destino provisório, quando chegou enfim a época de uma Economia mais conforme com o conjunto de nossa natureza intelectual e afetiva (2002, p. 39).

Dos teóricos que argumentam a interdependência entre economia e política, o mais incisivo parece ser Karl Marx. Para ele a relação de causalidade é constituinte chave de seu

³⁰ Ver Aron, 2005

³¹ Idem.

pensamento. Para esse autor, os problemas sociais e políticos têm origem na escassez de recursos. Nas palavras deste autor:

O resultado geral a que cheguei e que, uma vez alcançado, serviu-me como fio condutor para meus estudos: Na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentemente da sua vontade. Essas relações de produção correspondem a um certo grau de evolução das suas forças produtivas materiais. O conjunto de tais relações forma a estrutura econômica da sociedade, o fundamento real sobre o qual se levanta um edifício jurídico e político, e ao qual respondem formas determinadas da consciência social. O modo de produção da vida material domina em geral o desenvolvimento da vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina sua existência, mas ao contrário, é sua existência social que determina a sua consciência. Num certo grau de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade colidem com as relações de produção existentes, ou com as relações de propriedade, dentro das quais se vinham movimentando até aquele momento, e que não passam da sua expressão jurídica. Essas condições que ainda ontem eram formas de desenvolvimento das forças produtivas se transformam agora em sérios obstáculos. Começa, então, uma era de revolução social (MARX, 1977 p. 301).

Muitas das menções que se farão a respeito do pensamento de Marx ao longo deste trabalho, remetem a essa convicção original. Sobre ela parte a crítica de Marx ao capitalismo. Por qualquer definição que se dê ao capitalismo, não se escapa da idéia de ser ele um tipo de organização econômica sobre a qual a política se organiza. Portanto, uma relação de interdependência também.

Outro autor que, pautando-se em grande medida pelas idéias de Comte, sustenta a tese de estreita relação entre economia e política é Durkheim. Para ele: “O homem tende naturalmente à vida política, doméstica, religiosa, às trocas, etc., e é dessas inclinações naturais que deriva a organização social (2004, p. 145)”

Falando sobre possíveis relações causais entre política e Economia, Vilfredo Pareto, diz que: “Qualquer pessoa que estude uma ciência social, ou que afirme algo sobre os efeitos de tal ou qual medida econômica, política e social, admite implicitamente a existência dessas uniformidades, porque senão seu estudo não teria objeto (1996, p. 33)”.

Por fim, Max Weber, teórico das ciências sociais, inclusive de algumas de suas metodologias defende a relação. Ele diz que: “Nenhuma época e nenhum país experimentaram jamais, no mesmo sentido do Ocidente atual, a absoluta e completa dependência de sua existência, de suas condições econômicas (2004 p. 25)”.

Apesar da extemporaneidade de algumas de suas proposições, esses autores³² têm em comum o fato de serem associados ao pensamento fundante da Sociologia como campo científico³³. Suas impressões oferecem respaldo a idéia de que, em algum grau, os problemas econômicos e políticos estão na origem dos problemas sociais. Mais do que isso, esses autores oferecem possibilidades teóricas de causalidades entre as pautas, ainda que não consensuais.

Se essa preocupação assolava intelectuais dessa estirpe, ao ponto deles mesmos irem buscar na Economia e no estudo da política suas versões para os fatos, imagina-se plausível esperar o mesmo comportamento de cientistas contemporâneos. Isso, ainda que preliminarmente, justifica a tese de que o conhecimento das teorias econômicas e politológicas potencializariam o alcance das demais teorias sociais, dentre as quais, as teorizações da Educação.

Nesse campo, pôde-se verificar adesão à essa inter-relação. Nas teorias do Currículo, por exemplo, é possível encontrar apoio a tal idéia em Silva (2009) ou Moreira (1990). Para eles, as três principais orientações do Currículo, a Conservadora, a Crítica e a Pós – Crítica partem do princípio de que problemas econômicos determinam, em algum grau, problemas sociais mais gerais, inclusive o modelo de sociedade.

Segundo esses autores, cada uma dessas escolas de pensamento busca por suas teorias, reorientar a idéia de sociedade e com ela regular o tipo de disputa pelos recursos políticos que são também econômicos. Silva adverte que mesmo diante da cisão entre críticos e pós – críticos a perspectiva social de fundo é apoiada em Marx: “Nesse contexto, nenhuma análise textual pode substituir as poderosas ferramentas de análise da sociedade de classes que nos foram legadas pela Economia política marxista (SILVA, 2009 p. 147).

Outros autores, em textos mais recentes, oferecem impressão correlata a noção traçada pelos sociólogos clássicos.

Não há como minimizar os perversos efeitos sociais provocados pelas reformas impostas pelos agentes financeiros internacionais; enormes contingentes populacionais estão sendo excluídos do mercado como produtores e consumidores, ao mesmo tempo que perdem o direito a benefícios sociais essenciais como saúde, alimentação e moradia (TOMASI, WARDE E HADDAD, 1998, p. 10).

³² A opção pelos sociólogos, em detrimento de economistas ou politólogos, se dá em virtude dessa ser uma pauta eminentemente social, fronteira com a Educação, mas distinta em seu objeto da Economia e da Politologia. A escolha por autores identificados somente com essas duas últimas áreas poderia ser entendida como endogenia, ou seja, como “legislar em causa própria”, pois dificilmente um economista ou politólogo afastaria seus objetos do centro da gravidade dos problemas sociais.

³³ Ver Aron, 2005.

No mesmo sentido, Paulo Freire corrobora o argumento de inter-relação entre as pautas situando seu pensamento entre elas e orientando seus seguidores a também fazê-lo:

Quanto aos outros, os que põem em prática a minha prática, que se esforcem por recriá-la, repensando também meu pensamento. E ao fazê-lo, que tenham em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto (1981, p. 14).

Em outra passagem esse mesmo autor afirma que: “não há prática educativa, como de resto nenhuma prática, que escape a limites. Limites ideológicos, epistemológicos, políticos, econômicos, culturais (FREIRE, 2001, p. 47)”.

Severino concorda com a tese. Ele afirma que: “A esfera básica da existência humana é o trabalho, que alicerça e conserva a vida material, a qual depende da troca entre o organismo e a natureza física. Essa esfera integra o universo do fazer produtivo, cujos processos e produtos dão realidade a esfera econômica (2007, p. 48)”.

Contudo, mesmo diante de reiteradas recomendações de associação entre problemas econômicos e problemas políticos, por algum motivo, os pesquisadores da Educação, nos centros aqui tratados, secundarizaram a formalização desses conhecimentos. Isso logo abaixo será demonstrado. Resta, portanto tentar imaginar respostas que digam por que isso aconteceu. Dessas a que se mostra mais evidente, é a mesma que justifica o termo paradigma, ou seja, o apego dos docentes em questão, a um referencial teórico único, ou tendendo a unicidade. Em outras palavras, a impressão que se tentará demonstrar no restante deste trabalho é a de que bastou como conduta teórica, conhecer os postulados marxistas. Por quê? Talvez o restante do capítulo revele alguns indícios.

2.2 DADOS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE. COMENTÁRIOS SOBRE A HIPOTÉTICA SECUNDARIZAÇÃO

Condizente ao que até aqui foi dito, há uma manifestada preocupação dos programas de pós-graduação em Educação na PUC-SP e USP, em tratar de assuntos relacionados a economia e a política. Contudo, as carreiras universitárias que instruíram formalmente os docentes pesquisadores desses programas, em sua quase totalidade, são de áreas cujo conteúdo disciplinar formal difere das entendidas como necessárias para uma compreensão plural dos fenômenos em pauta. Os dados da Tabela 2 apontam que Economia e Politologia foram ciências secundarizadas.

Tabela 2

Cursos* frequentados pelos docentes de pós-graduação em Educação da PUC-SP, USP³⁴

Curso	V. Absoluto	V. Relativo
Politologia ou Economia	1	0,3%
Não sociais	35	11,0%
Sociais	70	22,1%
Educação	211	66,6%
Totais	317	100,0%

Fonte: PUC-SP, USP, e CNPQ

*Representa a soma de todos os cursos que todos os docentes cursaram ao longo de sua carreira acadêmica, inclusive a graduação

³⁴ Como já apresentado na Introdução e reforçado no Capítulo 1, um dos motivos da concentração das formações em cursos universitários de Educação decorre das exigências legais da CAPES. Contudo essa motivação não é a única, e por conta disso uma discussão melhor embasada será apresentada no capítulo final dessa dissertação.

Uma possível reação a essa constatação nasce na seguinte dúvida: é realmente necessário ter conhecimento formal em um determinado campo do saber para dele valer-se teoricamente em abordagens científicas? Esse tópico assume que a resposta a essa questão é sim. Seu esforço será demonstrar porquês desse entendimento. Com esses e outros dados, corroborados por aportes teóricos, será possível ponderar com maior respaldo sobre a importância de se ter ou não conhecimentos formais para proposições teóricas científicas.

No próximo parágrafo, seguirão transcrições dos enunciados de algumas das linhas de pesquisa em Educação da PUC-SP, USP respectivamente. Com elas pretende-se evidenciar o interesse desses programas em tratar das temáticas econômicas e políticas. Os enunciados são diretos. Neles são recorrentes termos como política, políticas públicas, estado, poder, etc., conceitos típicos da Politologia, embora também tratados na Sociologia e na Filosofia Política. Não obstante, outros temas frequentes na Economia reincidem, tais como economia, desenvolvimento sócio-econômico, trabalho, desigualdade social, educação profissionalizante, etc.. Imagina-se pertinente admitir que tais interesses acadêmicos constituem-se como pautas teóricas desses programas.

Na PUC-SP³⁵ as linhas de pesquisas do programa Educação: Currículo - CED, que tocam nos referidos assuntos são:

CED I - POLÍTICAS PÚBLICAS E REFORMAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES: Estuda políticas de currículo na realidade brasileira, privilegiando projetos inovadores, na linha de um currículo crítico participativo.

CED II - CURRÍCULO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: Estuda as questões contemporâneas de avaliação e currículo, buscando estimular a reflexão crítica em relação às políticas públicas destas áreas, tendo como referência os paradigmas de currículo e sua avaliação.

CED III - CURRÍCULO, CONHECIMENTO, CULTURA: Estuda os fundamentos epistemológicos e culturais do currículo, considerando-o como componente da cultura, ou seja, como instituição do saber que reproduz e recria significados e poderes.

³⁵ Disponível em: http://www.ced.pucsp.br/conteudo/linhas_pesquisa/linhas.html. Acesso em 09 mar 2009.

Nota-se a repetição da palavra crítica em duas das três linhas de pesquisa. Na linha CED III a palavra com sentido análogo é “recria”. Tais termos, de certa forma, sugerem uma identificação política desses programas. A liberdade de definição sobre a perspectiva política desses ou de qualquer outro programa, é uma prerrogativa que, por definição, é inviolável uma vez que o ambiente acadêmico contemporâneo desfruta de um contexto político de liberdades civis. No entanto, pergunta-se: ao que esses programas são críticos? Ou ainda; o que exatamente pretendem “recriar”? A julgar pelos enunciados, pode-se supor que há um questionamento das normas e condutas políticas e econômicas. Se a crítica e a ambição de recriação da realidade política e econômica é uma das intenções declaradas do programa, imagina-se como lógico e consequente buscar o maior conhecimento teórico possível, presumivelmente formal, sobre temas que estão sendo criticados. Ao secundarizar Economia e Politologia, pode-se dizer que esse esforço se dilui.

Ainda na PUC-SP³⁶, no programa de História, Política e Sociedade - HPS, as linhas de pesquisa são:

HPS I - ESCOLA E CULTURA: HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA DA EDUCAÇÃO: Investiga os processos históricos pelos quais a escola se constitui como instituição de formação, como a forma que assumiu no interior de projetos políticos e culturais distintos.

HPS II - ESCOLA E CULTURA: PERSPECTIVAS DAS CIÊNCIAS SOCIAIS: Investiga como a instituição social escolar realiza os processos e as práticas educacionais, visando a formação e à Educação dos seus profissionais e dos sujeitos que envolve.

Na linha HPS I há uma preocupação com a compreensão dos projetos políticos. A questão que se coloca é: uma perspectiva histórica isolada oferece subsídios suficientes para entender a dimensão de projetos políticos? Ainda que este recorte seja uma opção do programa, ao acrescentar o tema cultura, parece ser mais ou menos determinante que se conheça a contento outros assuntos motivadores das construções institucionais, tais qual a escola enquanto fonte de formação profissional e tudo o que disso deriva em termos

³⁶ Idem

econômicos e políticos, inclusive político-eleitoral.

Já na linha HPS II, faz-se menção ao âmbito profissional em perspectiva das ciências sociais. Neste caso dúvidas se potencializam uma vez que Economia e Politologia são ciências sociais cujo conhecimento formal não é exigido. O âmbito profissional, que inclui oportunidades sociais alcançadas pelo trabalho, que são potencializados por uma melhor educação, são temas recorrentes na Economia. Esse fator mereceria destaque nas abordagens.

Entre outros motivos, ele, isoladamente, constitui-se num dos principais indicadores de sucesso e aprovação de governos, mesmo em regimes políticos diferentes³⁷. Portanto, aparentemente a linha de pesquisa limitou-se aos aspectos históricos e, diferentemente do que está enunciado, secundarizou possibilidades formais de tratar dos assuntos diretamente relacionados com suas pretensões teóricas. A observação se reforça ao considerar o nome do programa que não é outro senão História, Política e Sociedade. Sendo assim, parece acertado supor que as ambições teóricas desse programa transbordem o campo histórico.

Na USP³⁸ as linhas de pesquisa são:

USP I - ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO: Desenvolve investigações sobre: ação política na multiplicidade de esferas sociais em que a Educação incide, com ênfase na atuação do Estado no âmbito das políticas públicas; dinâmica da cidadania e os direitos humanos; relações entre Educação (escolar e não escolar) e sociedade, Educação e trabalho, Educação e diferentes manifestações de desigualdade social (gênero, raça, portadores de dificuldades educacionais especiais); Educação e meio ambiente; universalização da escola básica e as formas de participação na gestão do sistema e de unidades de ensino; avaliação de políticas educacionais

USP II - FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: Contempla projetos de pesquisa que abordem, sob a perspectiva filosófica, temáticas educacionais, buscando explicitar, esclarecer e discutir aspectos relacionados ao conhecimento e à prática no campo educacional, em suas manifestações histórico-culturais ou em sua dimensão teórica. Trata-se de trabalhos

³⁷ Não à toa, a plataforma eleitoral comum a quase todos os partidos políticos assenta-se no trabalho, ou conceitualmente, no emprego e na renda. Ao redor do mundo, diversos países possuem agremiações políticas que associam suas principais reivindicações com o trabalho. Muitos deles nomeiam-se “Trabalhistas” ou similares.

³⁸ Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/pgrad/>. Acesso 09 mar 2009.

investigativos que discutam os aspectos lógicos, epistemológicos, éticos, estéticos ou políticos da Educação.

USP III - HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E HISTORIOGRAFIA: Contempla estudos voltados para investigações historiográficas sobre Educação, também em um viés comparado, a partir de perspectivas teórico-metodológicas diversas, resultando uma história da Educação com um perfil marcadamente sócio-cultural. Estuda, sob o ponto de vista histórico, quatro grandes eixos: a) educadores e idéias pedagógicas, compreendendo a análise das principais teorias da Educação e da influência histórica de seus autores; b) as instituições escolares, sua origem e desenvolvimento nas relações com o contexto sócio-cultural do período; c) práticas, representações e saberes escolares, compreendendo a pesquisa historiográfica sobre a leitura e os materiais impressos, os saberes pedagógicos e a profissão docente, as disciplinas escolares, as relações sociais de gênero e as relações entre memória e Educação; d) estudos comparativos em Educação voltados para a apreensão das proximidades e diversidades culturais, lingüísticas e políticas no campo educacional; e) a organização de arquivos escolares como vistas a preservação de fontes documentais sobre a escola em São Paulo.

USP IV - SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: Abrange estudos socioculturais da escola, dos sistemas escolares, do processo educativo e de seus agentes, e experiências em Educação não formal ou escolar, incluindo o exame das relações entre a Educação e a sociedade e as relações entre a Educação, a cultura, as ideologias, as instituições políticas, os sistemas de dominação e a construção de práticas de resistência e emancipação. (2009)

O enunciado da linha de pesquisa USP I demonstra uma preocupação direta com os temas, por hipótese, secundarizados. Tal impressão pode ser assinalada a partir dos termos “ação política na multiplicidade de esferas sociais (...), com ênfase na atuação do Estado (...) relações entre Educação (...) e trabalho, (...) e desigualdade social”. Anuncia-se, portanto uma pretensão teórica analítica multidisciplinar, com destaque nas orientações de caráter econômico e político. Mais uma vez, verifica-se uma oportunidade secundarizada de potencializar o conhecimento disponível sobre o tema com uso de entendimento formal em teorias que deles tratem.

A linha de pesquisa USP II poderia ser ainda melhor instrumentalizada com amparo

teórico das ciências secundarizadas. Na última frase de sua transcrição lê-se: “Trata-se de trabalhos investigativos que discutam os aspectos lógicos, epistemológicos, éticos, estéticos ou políticos da Educação”. Imagine-se pertinente ao campo da filosofia todos esses “icos”, contudo a política, ou mais propriamente a Politologia, logrou tornar-se um campo autônomo, delimitado com objeto científico próprio, portador de uma base teórica também própria, na qual difere da Sociologia e que transborda a filosofia do qual se originou³⁹.

Como já dito, este programa não conta com quadros especializados formalmente em Ciência Política. Uma das potenciais perdas dessa secundarização assenta-se sobre aspectos metodológicos. A Politologia, em especial nos casos mais concatenados com a metodologia de pesquisa contemporânea da área⁴⁰, pauta suas análises cada vez mais sobre dados empiricamente observáveis, o que nem sempre é comum ao campo sociológico, menos comum ainda no campo filosófico e tão pouco no campo da Educação. (Fernandes & Borges, 2008). Isso é um agravo ao aspecto lacunar, pois na ausência dos conhecimentos formais em Politologia, secundariza-se recursos teóricos e metodológicos importantes para as análises pretendidas.

Outro exemplo dessa possível perda reside na pouca relevância dada pelos educadores ao uso sistemático de teorizações baseadas em dados estatísticos, algo habitual na Economia⁴¹ e cada vez mais na Politologia⁴². Esse argumento pode sugerir um paradoxo, pois, segundo o enunciado da linha de pesquisa, trata-se de filosofia que discute aspectos lógicos dos temas. Pergunta-se: É possível discutir aspectos lógicos, secundarizando-se teorias específicas de um determinado tema? Isso não tenderia a comprometer o alcance teórico da discussão? Nas palavras da professora Maria Malta Campos, o argumento aqui proposto ganha maior relevância. Comentando as pesquisas em Educação, ela diz que:

Os grupos de pesquisa acadêmicos prosseguiram em sua trajetória com bastante autonomia, focalizando os problemas da Educação segundo suas orientações teóricas e ideológicas, utilizando em menor ou maior grau, conforme os perfis de cada grupo,

³⁹ Bobbio, 1998, Bonavides, 2009.

⁴⁰ Uma ressalva se faz oportuna. Segundo Soares (2005), no Brasil o uso dos métodos quantitativos em ciência política ainda é pouco difundido. Esse autor afirma que na prática, o uso dos métodos qualitativos ocorre muito mais em oposição passional ao método quantitativo do que por alguma potencial vantagem teórica. Ele aponta que em países onde tal teoria encontra-se mais desenvolvida, especialmente na Europa e EUA, é praxe corrente valer-se de métodos quantitativos habitualmente complementados por análises qualitativas. Outros autores como Ragin, 1987 e Clarke, 2007 demonstram conclusões semelhantes.

⁴¹ Ver Popper, 1975.

⁴² Ver Soares, 2005.

dados empíricos colhidos em pequena escala, geralmente de cunho qualitativo. Essa produção, ao contrário do que acontece com a outra, vem sendo objeto de muitos balanços críticos, que têm apontado suas principais limitações e contradições (CAMPOS, 2009, p. 271).

Para a linha de pesquisa USP III, cabe o mesmo destaque em relação ao problemas metodológicos. Pode-se acrescer como ponto problemático o fato dessa linha anunciar pretensões de comparar seus resultados com outros, expressamente no campo político. Estudos comparados demandam objetos comuns, passíveis de comparação, o que por seu turno sugere necessidade de metodologias capazes de ponderar resultados e ou delimitar objetos.

O pouco uso de métodos quantitativos na Educação tende a ser um entrave teórico a esses esforços. Também neste caso o conhecimento formal nas metodologias da Economia e da Politologia poderiam auxiliar, uma vez que faz parte do escopo teórico dessas ciências o uso escalar dos métodos quantitativos⁴³. Ainda que seja defensável que Educação concentre esforços próprios em entendimentos quantitativos, se esse esforço for focado no uso unidisciplinar, como forma de aprofundamento teórico de seu arcabouço, pontos fronteira entre uma pauta e outra seriam negligenciados. Portanto, parece resultar numa perda o fato de não ser possível dispor de metodologias quantitativas interdisciplinares para trabalhos comparativos.

Na linha de pesquisa USP IV, a pretensão em abordar economia e política aparece no “exame das relações entre a Educação e a sociedade (...) as ideologias, as instituições políticas, os sistemas de dominação e a construção de práticas de resistência e emancipação”. Consequentemente mostra-se plausível o argumento dessa dissertação, pois examinar algo em ambiente acadêmico implica investigar causas e efeitos. Como alcançar tal meta abrindo mão daquilo que mais se aproxima do conhecimento proposto, que não é outra coisa senão a teoria formal?

Com respaldo de Bobbio (1996), admite-se, que “as ideologias, as instituições políticas, os sistemas de dominação e a construção de práticas de resistência e emancipação” sejam categorias passíveis de amparo teórico na Sociologia, o que minimizaria a necessidade da Politologia.

Contudo, “examinar relações” pressupõe conhecer objetivamente o funcionamento do

⁴³ Ver Popper, 1975

que se estuda, em alguns casos, com dados empíricos. Assim, a Sociologia, segundo Bobbio, tem menos a oferecer do que a Politologia. Dessas “relações”, estão implícitas as econômicas, portanto sua teoria parece também ser necessária.

Em todas as linhas de pesquisa mencionadas, verifica-se problematizações cujo uso de referenciais teóricos da Economia e da Politologia não prejudicariam as análises. Talvez seja possível admitir que, pelo contrário, seu não uso implique em perdas.

Com esses dados preliminares, brevemente comentados, acredita-se ter avançado no esforço de positivação da hipótese de trabalho. Auxiliando esta idéia, fez-se outro levantamento estatístico nos centros em questão, onde se mapeou a quantidade de teses e dissertações, produzidos nos anos de 2007, 2008 e 2009, que de forma direta abordam a política e a economia, quando não ambas simultaneamente.

A Tabela 3 demonstra um interesse pelo assunto, assinalado pelo percentual que varia entre trinta e um a noventa e oito por cento da produção total de cada centro. Ou seja, a despeito das formações acadêmicas dos autores ou orientadores, este foi o volume de teses ou dissertações que trataram diretamente sobre Economia e Politologia⁴⁴.

Esses números significam mais ou menos, de acordo com as informações dos próprios centros, a produção integral de cada uma das linhas de pesquisa. Os critérios para a escolha dos trabalhos mapeados foram; a temática apresentada no resumo, palavras chaves, ou evidência direta de que o trabalho tratava sobre algum dos assuntos. Ele aponta a quantidade de trabalhos, teses ou dissertações, que abordam os temas em questão no triênio mencionado. Esses dados permitem entender como factível a idéia de que os programas em questão se interessam pelos temas objetos da Economia e da Politologia. Eles demonstram ainda que não houve número significativos de autores formados nos tais assuntos que pudessem, de alguma forma, compensar a mencionada secundarização dos orientadores.

Até aqui, foi possível estabelecer preliminares apontamentos sobre a premissa básica desse trabalho, que se sintetiza na necessidade de formalização do conhecimento em Economia e em Politologia nos programas de pós – graduação em Educação na USP e PUC-SP. O próximo tópico será todo ele, uma tentativa de justificar essa premissa.

⁴⁴ As formações dos autores também estão mapeadas, e aparecem no Apêndice 1.

Tabela 3

Relação quantitativa entre a formação dos autores das teses e dissertações, contra os assuntos lacunares tratados por eles. (2007 - 2009)

	PUC: Currículo	PUC: HPS	USP
Total geral de trabalhos defendidos no período (2007 a 2009)	158	133	399
Total de trabalhos que versam sobre os temas lacunares	49	131	254
Em termos percentuais a representação é na ordem de:	31%	98%	64%
Total de autores com alguma formação nas áreas lacunares*	2	2	4
Total de cursos freqüentados por estes alunos**	3	3	4
Em termos percentuais, este valor aponta quantos autores possuem alguma formação na área lacunar	6%	2%	2%

Fonte: CNPq, e sites institucionais das referidas universidades

* Número de alunos, cujos trabalhos estão contidos nesse quadro, que possuem instrução formal nas áreas lacunares, inclusive na graduação.

** Soma total de cursos que os alunos da nota anterior cursaram nas áreas secundarizadas.

2.3 RELEVÂNCIA DA FORMALIZAÇÃO DO SABER

Parece ser consistente afirmar que há interesse dos programas de pós-graduação em Educação da PUC-SP e USP em tratar de assuntos de domínio da teoria econômica e da Politologia. Contudo até aqui ainda não se demonstrou, de forma pormenorizada, a secundarização formal dos docentes nessas matérias.

A Tabela 1 apresentou uma noção inicial, contudo a Tabela 4 apontará dados de uma forma mais detalhada. Dessa forma será possível estabelecer um critério estatístico de ponderação sobre o conhecimento formal dos docentes. Os dados pormenorizados que fundamentam a Tabela 4, encontram-se disponíveis no Apêndice 1. A última coluna da Tabela 4 delimita as áreas dos cursos frequentados.

Pensando em tornar a visualização mais elucidativa, sem perder de vista as grandezas que se quer demonstrar, optou-se em apresentar essas mesmas informações consolidadas num gráfico. O que difere é que nesse caso, os dados além de melhor visualizados, representam formações agrupadas por categorias, ou campos do saber.

Esses números demonstram que, em termos formais, a Economia e a Ciência Política foram secundarizadas. De antemão, não é possível responsabilizar diretamente os docentes, uma vez que cabe aos programas definir as exigências de formação requeridas.

Bastaria que nos editais de contratação de pesquisadores se requeresse formação nas áreas mencionadas em nível diferente do doutorado, ou mesmo de doutores numa escala que não fosse superior aos vinte e cinco por cento de margem concedida pela CAPES⁴⁵. Portanto, essa secundarização, a princípio, parece dizer mais respeito aos programas do que aos professores.

Ainda assim, do ponto de vista de Kuhn e Bourdieu, explicações sobre a estratégia dos programas não só alcança como também co – responsabiliza os acadêmicos. Em princípio, os responsáveis finais por decidir, elaborar ou fazer valer as normas de contratações de docentes nesses programas, costumam ser membros antigos, ou intelectuais que por alguma razão, gozam de prestígio e consideração de seus pares.

⁴⁵ No quarto capítulo deste trabalho há um tópico específico tratando de repercussões das diretrizes da CAPES sobre a secundarização aludida.

Tabela 4

**Mapa com a discriminação total de cursos frequentados pelos docentes, da
graduação aos eventuais pós-doutorados (atualizado em out/2009)**

Curso	Absoluto	Relativo	Áreas dos cursos
Antropologia	1	0,3%	Humanas Sociais
Biologia	2	0,6%	Naturais ou exatas
Ciência Política	1	0,3%	Economia ou Politologia
Comunicação Social	1	0,3%	Aplicadas
Direito	1	0,3%	Aplicadas
Educação	211	66,6%	Educação
Educação Física	1	0,3%	Aplicadas
Engenharia Mecânica	1	0,3%	Naturais ou exatas
Estatística	1	0,3%	Naturais ou exatas
Filosofia*	21	6,6%	Humanas Sociais
Física	2	0,6%	Naturais ou exatas
Fonoaudiologia	1	0,3%	Biomédicas
Geografia	1	0,3%	Humanas Sociais
História	21	6,6%	Humanas Sociais
Letras	5	1,6%	Humanas Não Sociais
Matemática	6	1,9%	Naturais ou exatas
Mímica e Dactologia	1	0,3%	Aplicadas
Não divulgou	3	0,9%	-
Psicologia	7	2,2%	Humanas Não Sociais
Psicologia Social	5	1,6%	Humanas Sociais
Serviço Social	1	0,3%	Aplicadas
Sociologia	21	6,6%	Humanas Sociais
Terapia ocupacional	2	0,6%	Biomédicas
Totais	317	100,0%	

Fonte: CNPq, PUC-SP e USP

* Considera-se Filosofia cursos não aplicados a Educação. Entende-se que os cursos de Filosofia da Educação, em especial na PUC SP, formavam educadores e não necessariamente filósofos da Educação. O próprio programa alterou seu de Educação: Filosofia da Educação, para Educação: História, Política e Sociedade. Contudo, postulados da filosofia da Educação são, ainda hoje, verificados nesses programas. (ver sites institucionais dos programas).

Sabe-se que prestígio acadêmico, por si só, não garante a nenhum professor condições de liderança suficientes para conquistar um cargo de representação sobre seus colegas. Toma-se por natural o fato desse postulante gozar de pelo menos outras duas prerrogativas tais como, reconhecimento institucional, e apoio de metade mais um de seus colegas⁴⁶.

Bourdieu (2007, p. 101) diria que esse prestígio é um “capital simbólico”. Segundo o autor, para conquistar tal capital o candidato vale-se, com recorrência, de estratégias típicas do jogo de poder. Num ambiente onde se privilegia algumas premissas teóricas, metodológicas, onde se valoriza determinados conhecimentos, e onde se preza determinados valores, o representante docente acaba por ser, em alguma medida, um representante desses valores.

Mesmo nos casos em que o postulante acene com possibilidades de mudanças, elas nunca irão contra o que pensa a maioria dos pares, pelo simples fato de que sendo assim, essa maioria não o apoiaria. Nesse sentido, a tendência é de conservação. Sendo assim, a preservação do referencial teórico, a partir do comportamento dos pares, é passível de ser entendido como paradigma Kuhniano.

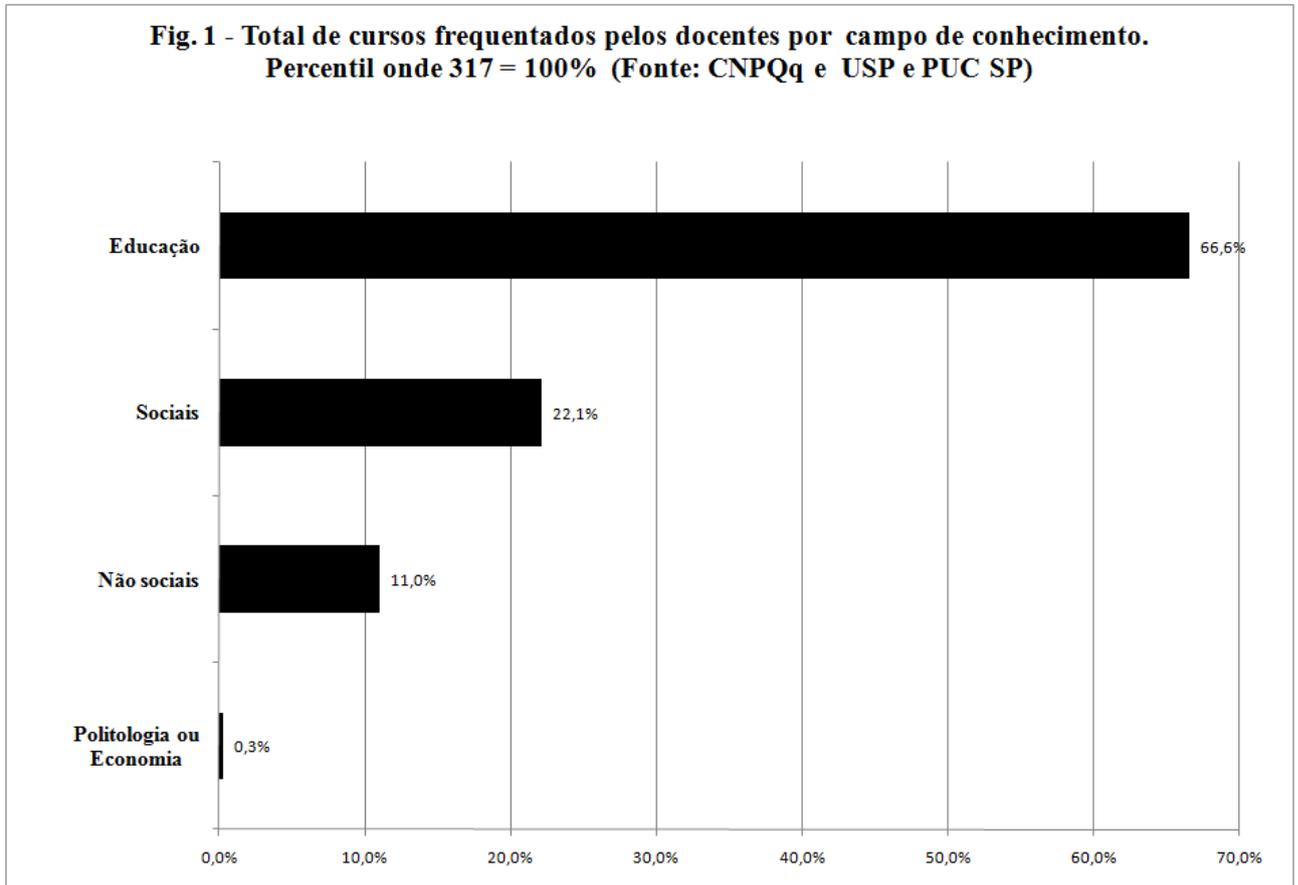
Se as teorias desses autores forem verossímeis, assim como a interpretação que delas se faz, a simples possibilidade de se contratar docentes formados em áreas diferentes das estabelecidas pelo paradigma, temeriza, em alguma medida, aqueles que isso podem decidir. Nesse caso, os docentes assumem algum grau de protagonismo na manutenção do hipotético paradigma. E essa explicação teórica começa a responder a questão chave do trabalho, que é a de tentar entender por que não há docentes formalizados em teorias que lhes seriam úteis, inclusive contrariando recomendações de pares ilustres de profissão.

Uma justificativa plausível para a secundarização formal seria alegar que o conhecimento informal sobre os temas é suficiente. Não há dúvidas que é uma resposta que merece crédito. Contudo diferentemente do conhecimento formal o conhecimento informal não pode ser medido. Mais do que isso, não há instituições que o avaliem. E isso, potencialmente agrava a suposta deficiência no alcance das pesquisas em Educação. Ou seja, a formalização de outros conhecimentos não traz em si, potencial de perda teórica, mas pode acarretar ganhos.

A julgar por impressões de autores como Campos (2009), a pesquisa na área de Educação, da forma com vem sendo conduzida nos últimos, está aquém do seu potencial. Essa autora lista alguns dos problemas, comuns aos aqui apontados, tais como o sub-uso dos métodos quantitativos, excessiva ideologização da área, e outros. A professora descreve a

⁴⁶ Em todos os programas pautados, os coordenadores dos programas são eleitos por voto direto de seus acadêmicos.

pesquisa atual na área como sendo “pouco objetiva, fragmentada e distanciada dos problemas educacionais considerados mais urgentes (CAMPOS, 2009 p. 271)”.



O diagnóstico proposto reforça a necessidade de uso de outras teorias. Faz isso também ao demonstrar que instituições não universitárias de pesquisa têm, muitas vezes, protagonizado a discussão acerca da Educação.

Segundo a autora, essas instituições não universitárias alcançam qualidades de pesquisa elevada devido a uma disponibilidade maior de recursos de diversas naturezas, o que inclui os referenciais metodológicos aqui defendidos. Parece razoável imaginar que nada se perderia com a adoção de perspectivas formais das ciências econômicas e políticas. É coerente imaginar que haveria ganhos.

No entanto, de acordo com Kuhn, a conduta institucional condizente com o paradigma será a de esperar que os docentes, por iniciativa pessoal, contornem a secundarização formal

mencionada. Em outras palavras, a não adoção de critérios objetivos de mensuração do conhecimento docente, tende a fomentar diletantismos acerca das teorias secundarizadas. Por esta razão este trabalho assume o conhecimento formal como premissa básica a apoiar o argumento de hipotética secundarização. Não por superioridade de mérito, mas pela prerrogativa de poder ser tratado como objeto de estudo, e assim ser passível de estímulos que fomentem seu desenvolvimento⁴⁷.

Com essa consideração resume-se o presente tópico, imaginando ter demonstrado ser defensável a idéia de preferir o conhecimento formal ao informal.

O principal dado a respaldar a hipótese de trabalho está no número que aponta o grau de conhecimento formal em Economia ou Politologia na Tabela 4, ou na Figura 1. Esse número é inferior a 0,4%. Em termos absolutos isso quer dizer que, de todos os cursos que todos os docentes cursaram em suas carreiras universitárias, apenas um professor cursou um único curso em Politologia⁴⁸. Nenhum outro professor nesses centros específicos possui titulação formal em qualquer curso de Econômica ou Ciência Política até a data que este trabalho foi redigido.

Imaginando que esse tema não se esgote com os números apresentados, e prevendo naturais considerações acerca de suas limitações, adotaram-se cuidados metodológicos adicionais. O próximo tópico tratará deles.

⁴⁷ Na USP e na PUC SP há verbas públicas financiando as pesquisas. Isso oferece ao Poder Público, a oportunidade de adotar políticas públicas, por exemplo, que objetivem desenvolver determinado campo científico. Ora, isso poderá ser feito adequadamente sem parâmetros formais de mensuração do conhecimento docente? Sendo mais direto, como seria possível fomentar o desenvolvimento acadêmico dos docentes com bolsas no exterior, verbas, etc., se não se sabe ao certo o que eles sabem? Nessa perspectiva se defende conhecer o que conhece o pesquisador, e isso em nada desmerece qualquer tipo de conhecimento informal.

⁴⁸ Este professor está atualmente lotado na USP, e cursou mestrado em ciência política. Ver Apêndice 1

2.4 CUIDADOS ADICIONAIS ÀS POSSÍVEIS INTERPRETAÇÕES DOS DADOS

Admite-se, de partida, que esse tema é amplo e potencialmente controverso. Os aspectos ponderados pelo argumento resumem-se a critérios de legitimidade teórica e ao método científico.

Com isso, imagina-se escapar de uma primeira polêmica, que é invocar exemplos de cientistas de uma determinada área de estudo que se tornaram notáveis em outras. Apenas para citar, dois exemplos se destacam; Charles Darwin, famoso naturalista cuja formação era em teologia⁴⁹ e Karl Marx, um advogado de formação que foi Sociólogo, Economista, além de Filósofo⁵⁰.

Defende-se a tese que o alto valor desses exemplos, e de outros possíveis, está exatamente em sua raridade. Se a regra fosse essa, provavelmente não haveria critérios para constituição de corpo docente em nenhum nível de aprendizado, uma vez que a formação original do acadêmico estaria desassociada de sua atuação final⁵¹. Em termos ilustrativos, resume-se o argumento com a seguinte pergunta: Qual o ganho oriundo de abrir-se mão de um educador para ensino da Educação, ou de um médico para a medicina, e assim por diante?

Outra delimitação importante está na especificidade da qual se refere o problema. Os argumentos que tentarão validar a premissa básica como plausível, serão passíveis de uso tão somente para os casos de estudos na Economia e na Politologia.

Ainda como último esclarecimento, essa discussão não perpassa a problemática entre Educação Formal ou Informal, entendida como escolar ou não escolar em níveis não universitários de aprendizado. A fronteira aqui proposta é a de legitimação teórica e metodológica do saber formal em Economia e Politologia.

Nesse sentido, novos argumentos partem de perguntas de natureza lúdica, mas que a rigor, representam a questão central dos próximos sub-itens deste capítulo. Questiona-se o seguinte: Uma pessoa sofrendo um enfarte iria preferir ser atendido por um hepatologista com prática em enfartes ou por um cardiologista? Ora, sabe-se que ambos são médicos. Mas fica a

⁴⁹ Ver More e Desmond (2007)

⁵⁰ Ver Aron, Raymond (2005)

⁵¹ No primeiro capítulo desta dissertação há uma passagem que aborda critérios de formação para delimitação da atuação docente. Destacou-se que os critérios institucionais da Capes, convergem com critérios esperados, ou não institucionais, de formação e atuação, em especial ao que toca o ensino. A idéia geral foi expressar que não faz sentido esperar que alguém ensine aquilo no qual não é formado.

pergunta: podendo-se escolher sobre qual especialista recorrer, seria mais prudente esperar um hepatologista hipoteticamente autodidata em cardiologia ou preferir direto um cardiologista?

Com essa ilustração, além das respostas presumivelmente lógicas, é possível raciocinar nos termos pretendidos. Será que o cardiologista podendo socorrer o enfermo permaneceria inerte frente à ação do hepatologista? Cumpriria ele seu dever profissional fazendo isso? Por outro lado, o hepatologista, mesmo empenhando o seu melhor esforço técnico, atenderia o paciente com a mesma precisão que seu colega cardiologista?

Traduzindo o teor lúdico desta situação para outra mais específica, teríamos a seguinte proposição: os pesquisadores de Educação satisfazem-se quando percebem que o assunto ao qual dedicaram suas carreiras está sendo debatido sem o devido aprofundamento teórico, por exemplo, por um economista? Se a resposta for negativa, a causa será muito provavelmente a impressão de que estão subestimando aspectos relevantes para a compreensão do assunto sobre o qual se discorre. Dependendo do caso, o risco de morte é análogo e real tanto quanto no exemplo médico, com o agravo que aqui, o que pode estar em jogo é mais do que uma vida; eventualmente uma geração inteira delas. Uma reação contrária a superficialidade com a qual, hipoteticamente, um economista ou politólogo retratam o tema da Educação, será algo esperado de um educador formalmente instruído e especializado nessa ciência.

Se essa reação é esperável de um pesquisador de Educação, quando o assunto é a Educação, por que ela não seria esperável de um economista ou politólogo, quando da abordagem de assuntos específicos de sua área do conhecimento⁵²?

Insistindo no exemplo, é seguro afirmar que Hepatologia e Cardiologia são especialidades científicas diferentes que investigam um mesmo corpo, mas não um mesmo órgão. Mesmo assim guardam diversos pontos comuns. Contudo, a necessidade de uma jamais exclui a da outra. O cardiologista continuará tratando do coração ao passo que o hepatologista continuará tratando do fígado. Porém, informações sobre os hábitos alimentares do paciente, seus níveis hormonais, grau de sedentarismo, herança genética, e outras informações, serão de grande validade para os dois especialistas.

Em suas práticas profissionais, diagnósticos precisos de ambos os lados dependerão de aprofundadas noções sobre a especialidade da qual não se ocupam. Parece inescapável supor

⁵² Esse trabalho refere-se a Educação, ou seja, seus objetivos miram ganhos para este campo. Parece pouco contestável o fato de que muitos economistas e politólogos não tomam a devida atenção a aspectos importantes da teoria da Educação quando abordam esse tema em seus estudos. Contudo, o eventual fato do economista ou politólogo não se atentar a tais aspectos faz dele um teórico menos preciso. Imitá-los, passionalmente, não é uma escolha justificável sob critérios acadêmicos. Portanto, o fato de possivelmente haver um vício nas teorizações sobre Educação na Economia e na Politologia, não justifica qualquer consentimento vicioso sobre Economia ou Politologia na Educação.

que um dependerá sempre do outro em vários aspectos o que os obrigará ao menos conhecerem anatomicamente os funcionamentos dos órgãos dos quais não se dedicam com exclusividade. Imagina-se que fazendo isso, tornem-se melhores profissionais, o que em termos práticos implica em mais vidas preservadas ou potencializadas em sua plenitude.

Quanto ao aspecto formal, basta pensar que quando os hospitais, que são os centros que contratam os médicos e que também por isso são co-responsáveis pelos procedimentos preservadores da vida, naturalmente optam por profissionais que demonstrem capacidade teórica aprofundada.

É razoável admitir, que salvo poucas exceções, essas demonstrações de capacidade técnica deverão ser formais, como por exemplo, tempo de residência médica comprovada, formação acadêmica, dentre outras.

O que se espera, ao sugerir esse exemplo é demonstrar que conhecimentos interdisciplinares, úteis na medicina, são potencialmente benéficos também no campo da Educação.

Evidentemente que educação, escassez e poder são temas distintos, que merecem estudos especializados. Contudo parece inequívoco supor que suas problematizações e seus desdobramentos afetem todo o corpo social. Por esta razão, consoante a diversos autores da área anteriormente citados, defende-se um conhecimento plural. Mais uma vez, a formalização seria um condicionante de sua qualidade, pois traz consigo a possibilidade de mensuração perene.

Uma eventual indiferença a essa lúdica reflexão pode ser um indicativo de diletantismo, ou ainda de um relativismo estéril pouco afeito ao compromisso da ciência, em qualquer área. Justificar o aprofundamento teórico formal do educador em Economia e em Politologia, com outros argumentos, é o assunto que se seguirá nos próximos tópicos.

2.5 APONTAMENTOS SOBRE A NÃO FORMALIZAÇÃO

Imagina-se que o caminho mais curto rumo à formalização do conhecimento em Economia e Politologia para os programas de pós – graduação em Educação na USP e PUC-SP seja a contratação de quadros docentes formados em algum dos níveis universitários, em tais ciências. Uma alternativa seria incentivar os docentes já contratados a buscarem conhecimentos formais nas áreas. Isso demandaria tempo, e interesse por parte dos docentes. Pode-se aventar ainda uma terceira opção. Nela, ao invés de conhecimento formal, preferir-se-ia conhecimento informal, ou seja, os docentes recorreriam a um procedimento comum, conhecido como autodidatismo.

Interpretando as teorizações de Kuhn e Bourdieu, a última opção tende a ser preferida tanto pelos programas quanto pelos docentes, uma vez que não gera indisposições políticas internas frente a novas exigências, e nem fere diretamente a matriz teórica que os docentes comungam. Contudo, essa escolha implica em dificuldades elevadas para os envolvidos, mas em especial para os docentes. Essa maior dificuldade será o tema dos próximos tópicos. Cada uma das pautas receberá um tratamento isolado, e por fim exemplos de inter-relações entre elas serão destacados.

2.5.1 Autodidatismo em Economia. Um não atalho

Este tópico se valerá de menções a história do pensamento econômico tentando com isso demonstrar que o aprendizado informal de Economia parece não ser um atalho para sua compreensão.

Por ocasião do lançamento de seu livro de memórias, o economista John Maynard Keynes, afirmou que numa hipotética reunião entre dez economistas, ao menos onze opiniões emergiriam. Esse comentário estava ilustrando a heterogeneidade do pensamento econômico. Esse mesmo autor dá a sua opinião quanto a formação ideal do profissional desta área.

O economista deve ser matemático, historiador, estadista, filósofo (...) deve entender os símbolos e falar com palavras. Deve contemplar o particular nos termos do genérico, e tocar o abstrato e o concreto na mesma revoada do pensamento, deve estudar o presente à luz do passado com objetivos futuros. Nenhuma parte da natureza humana ou das instituições deve ficar completamente fora do alcance de sua visão. Ele deve ser decidido e desinteressado com a mesma disposição; tão distante e incorruptível quanto um artista, e ainda assim algumas vezes tão perto da terra quanto um político (KEYNES, 1951, p. 141).

Baseado no ideal de Keynes, Mendes (2006) comparou a atividade de um economista com a de um ornotorrinco, aludindo ao hibridismo desse animal com as múltiplas tarefas do profissional da Economia.

Além de Keynes, Mendes se ampara em outros autores tais como Popper, e Kuhn. Juntos, alegam que a teoria econômica evoluiu a patamares não alcançados por outras ciências sociais, muito por causa do difundido uso estatístico e matemático em suas elaborações teóricas. Tais disciplinas empreenderam, segundo esses autores, ir além das postulações filosóficas e históricas, comuns a todas as ciências humanas.

A propósito, a evolução da ciência econômica começa a ser escrita formalmente em meados de sec. XVII com David Hume. Perpassa os séculos XVIII, XIX e alcança os dias atuais. Os primeiros seguidores de Hume são Smith, Malthus, Ricardo, dentre outros, que vão até Karl Marx. Em comum estes autores tinham o enfoque histórico em suas abordagens, bem como uma clara ascendência sobre a pauta política. Não à toa, até este momento a Economia como ciência era conhecida como Economia Política (DENIS, 2000).

Seguem-se a estes economistas chamados clássicos, uma infinidade de outros novos clássicos, ou neoclássicos. Destaques cabem a Alfred Marshall, a Stanley Jevons e Leon Walras e alguns mais. Além de seguidores da doutrina liberal, essa nova escola de pensamento econômico limitou o uso de seus preceitos a um escopo menos amplo e definiu que seu objeto de pesquisa seria a escassez de recursos produtivos, comerciais e financeiros, portanto deixando de contemplar a política como um agregado geral. Se muito, a política seria um agregado particular, assim como os recursos naturais, humanos etc.. Nessa vertente econômica a matemática ganha status de instrumento fundamental de trabalho.

O uso de modelos abstratos passa a ser recorrente e amplamente aceito pelos centros universitários de maior prestígio, tanto na Europa quanto na América. A principal herança teórica dessa vertente ficou conhecida como microeconomia. Sobre ela se erigiram a boa parte das demais teorias econômicas. Por traz delas, residem extensos tratados filosóficos, e contra

ela, não menos bibliografia.

Entretanto, a força dessa vertente será abalada com o que se entende ser outro passo na evolução da ciência econômica. Keynes, formado no referencial neoclássico, rompe com essa tradição e propõe uma metodologia de análise que, em algum grau, subverte preceitos filosóficos centrais da escola anterior.

Com sua obra *Teoria Geral* lançada oficialmente em 1936, Keynes, valendo-se de seu conhecimento formal em filosofia e matemática, questiona a abrangência do referencial teórico de sua época. Propõe então uma nova visão sobre os fenômenos econômicos tomando por base, não mais os agentes econômicos isoladamente, mas sim os seus agregados. Cria com isso o que se convencionou chamar de macroeconomia.

Pouco tempo depois, suas idéias enfrentaram rivais intelectuais importantes. Desses, duas escolas merecem destaque; a escola de Chicago cujo líder foi Milton Friedman e os Austríacos, cujo principal nome é Friederich Von Hayek. Contudo, nessa mesma época, algumas economias socialistas desenvolveram sistemas de produção planejadas, onde cabia ao Estado provisionar a alocação de recursos. Essa vertente econômica foi, talvez, a que mais se valeu de instrumental matemático. Seu principal expoente foi Wassily Wassilyovitch Leontief, prêmio Nobel de Economia em 1973. Segundo Hunt (2000), seu sistema econômico só foi desprestigiado no final dos anos oitenta, com a queda do muro de Berlim.

Os monetaristas, como ficaram conhecidos os egressos da Universidade de Chicago, faziam uso de matemática de forma mais intensiva que os Keynesianos ou qualquer um de seus antecessores liberais. Os economistas Austríacos, diante de Hunt (2000) não recorriam à matemática em seus escritos, simplesmente porque duvidavam da possibilidade de quantificar comportamentos humanos.

Conforme aponta Hunt (2000), nos anos posteriores ao trabalho de Keynes, Friedman, e Hayek, surgiram inúmeras outras escolas, baseadas nesses autores ou ainda em alguns de seus pares. Essas vertentes, para denominar seu grupo diferenciando-os dos demais, cunhavam para si prefixos “pós” ou “neo” seguidos das escolas sobre as quais se baseavam.

Em outros casos, sobre o mesmo raciocínio, escolas rivais cunhavam expressões para designar, pejorativamente, seus opositores. Apenas para citar alguns exemplos, tem-se os neo-keynesianos, os pós-keynesianos, os neo-liberais, os neo-marxistas, os pós-marxistas, os neo-institucionalistas, os neo-shumpeterianos, os neo-malthusianos, etc.. Essas novas vertentes costumam ser representadas por teóricos consagrados, professores ilustres em alguma universidade reconhecida mundialmente e, não raro, cientistas laureados com prêmio Nobel.

Recentemente, a Economia passou a contar com aporte cada vez maior, ainda que

incipiente, da Teoria da Complexidade, cuja sofisticação matemática supera o já alto uso que se fez dela até aqui. Mais uma vez, abordagens filosóficas se prestam a ancorar premissas econômicas sobre as quais se postulam novas teorias fortemente formalizadas, como afirma Schelling (1996).

Como se tal aridez não bastasse, Arida (1984) cria dois conceitos, referendados por outros autores como McCloskey (1983) e Fernandez (2009), sugerindo que a Economia possui em suas pesquisas, categorias retóricas bem colocadas e defendidas. Na primeira delas, pesquisadores se aprofundam em estudos de vanguarda sobre a teoria econômica.

Essa categoria pouco releva a história em seus trabalhos. Trata a Economia como uma espécie de ciência potencialmente exata. Arida os chamou de pesquisadores “*hard-science*”. Em contra partida, há aqueles que revisitam sistematicamente as escolas do pensamento econômico tentando, a partir da história, construir suas teorias. Arida os chamou de “*soft-science*”. Sua preocupação central não era julgar se uma ou outra categoria tem uma melhor técnica científica, mas sim demonstrar que o uso que se faz da teoria econômica obedece, na prática, a um critério de retórica, ou seja, de convencimento dos pares através de demonstração de eloquência erudita ou sofisticação formal. Em qualquer hipótese, apesar da dificuldade em se dominar a contento todos os recursos disponíveis, esses expedientes acabam por elevar a qualidade teórica da referida ciência.

Soma-se a isso o fato de que o argumento construído até aqui, pontua basicamente sobre os aspectos mais tradicionais das ciências econômicas. No campo da heterodoxia, caberiam diversos outros exemplos. Portanto, essa é uma breve descrição do cenário que um candidato a estudante de Economia autodidata terá pela frente se quiser dominar o assunto que pretende discorrer.

Ao insistir no autodidatismo, parece inescapável que o candidato faça escolhas. Mas como poderá fazê-las adequadamente sem conhecer, minimamente, quais são suas alternativas? Supondo, por um hipotético critério assertivo, que escolha uma alternativa adequada; será que, de forma voluntária se prestará a aprofundar-se em suas premissas, quer sejam nas distantes passagens históricas, quer sejam nos cálculos diferenciais integrais, álgebras lineares ou matrizes insumo-produto? Não seria fundamental e elementar conhecer também as principais idéias antagônicas incidentes sobre a tal escolha?

A esses questionamentos seguem-se outros. Quanto tempo despenderá um estudante autodidata na busca de conhecimento econômico suficientes a suas análises? Citando um exemplo, um curso de graduação regular em Economia, nas duas universidades retratadas

neste trabalho, varia de 3000 a 3500 horas⁵³.

Para a pós-graduação, existem diversos programas de especialização, mestrado e doutorado que se dedicam exclusivamente a conhecer apenas uma das vertentes abordadas. Isso considerando apenas USP e PUC-SP.

Keynes é um dos autores, em que ambas as instituições dedicam disciplinas semestrais isoladas, da pós - graduação lato senso ao doutorado, apenas para retratar sua obra. Portanto, a secundarização de normas formais de aprendizado em Economia pode abrir um flanco teórico possibilitando, ao menos potencialmente, o surgimento de análises constituídas sobre impressões pouco amparadas teoricamente, quando não de diletantismo. Não há garantias formais de que as abordagens sigam critérios minimamente embasados sobre os temas.

Isso pode ainda criar, segundo Bourdieu, um ciclo vicioso na medida em que novos mestrados ou doutorandos se formam, e por consequência, reproduzam apenas a informação teórica que receberam⁵⁴. Dito de outra forma, que garantia um ingressante dos programas de pós-graduação em Educação terá de que será adequadamente orientado sobre o tema Economia, se seu orientador não possui meios formais de fazê-lo? No papel de orientando, imagina-se difícil questionar o conhecimento do tutor. Por premissa tácita, o orientando deve confiar no conhecimento de seu orientador. Uma eventual confiança, ainda que sem dolo, pode estar sendo construída sobre uma base teórica menor do que a ideal. Mesmo que se admitam casos de orientadores excepcionais, que dominam a Economia será que esses serão maioria?

Portanto, apesar de ser possível adquirir informalmente o conhecimento em Economia, suficiente para respaldar pesquisas cuja consequência prática pode ser, eventualmente, a adoção de medidas sócio-econômicas que resultarão em influências diretas sobre a vida de milhares de pessoas, acredita-se que tal empreitada será raramente percorrida a contento.

Os poucos exemplos que existem, continuarão, em tese, se repetindo, e ainda assim sendo vistos como importantes. Contudo sua importância será em função de sua raridade e não de sua recorrência, fato que empobrece a adoção escalar desse critério.

⁵³ De acordo com as definições sobre a carreira em cada uma das universidades.

⁵⁴ Ver Bourdieu, 2005

2.5.2 Autodidatismo em Politologia. A política e suas abordagens

O argumento deste tópico será construído sobre a premissa de que há vasto conhecimento dos docentes retratados sobre política. No entanto, de acordo com os autores que se seguirão, esse conhecimento é oriundo da prática política, inerente a Educação, e de postulados da Sociologia de tradição marxista e da Filosofia Política⁵⁵, também influenciada por Marx.

Uma primeira aproximação da Educação com a Sociologia foi descrita por Gouveia (1971). Em sua descrição, já comentada aqui no primeiro capítulo, ela afirma que os estudos da Educação, em sua segunda fase constitutiva como campo de conhecimento no Brasil, foram pautados pela Sociologia. De acordo com suas descrições, referendadas por Cunha (1979) e Campos (2006):

O segundo período inaugurou-se oficialmente com a criação no INEP do CBPA em 1956. (...) Do noticiário do CBPE relativo a 1956 constam, como objeto de pesquisa em andamento, tópicos tais como: educação e mobilidade social em São Paulo; relações de raça no Brasil meridional; relações entre o processo de socialização e a estrutura de comunidade em Itapetininga, São Paulo; e estrutura social da escola; indicações sobre o processo educacional fornecidas pelos estudos de comunidade; estratificação social no Brasil. A ênfase deslocava-se, assim, para estudos de natureza sociológica (GOUVEIA, 1971, p. 03).

Através do texto de Gouveia, referendados por outros textos dos demais autores citados, é possível identificar proximidade da Educação com temas políticos, e de ambos com a Sociologia. Desde sua origem, a área aborda o tema. A inerência política da Educação é aceita por seus principais teóricos, tanto nos programas de Educação da PUC-SP quanto na USP.

Contudo, em Politologia, confiando nos dados demonstrados pela Tabela 4, insiste-se na hipótese secundarização formal, pois somente um docente destes programas concluiu um

⁵⁵ Atualmente, a Filosofia da Educação é um tipo de abordagem teórica que incide sobre os referidos programas. Contudo, essa abordagem já foi determinante nos cursos, chegando até mesmo a nomear um programa na PUC SP. Diferentemente do que acontece com Economia e Politologia, os docentes que lecionam essas disciplinas foram, ou são, nelas formados, em alguns casos, em mais de um nível universitário.

curso universitário na área.

De todas as eventuais perdas disso decorrente, será destacada uma compreensão potencialmente menor sobre a lógica de funcionamento dos processos de Políticas Públicas, algo cujos estudos concentram-se na Politologia, principalmente em função de sua característica descritiva⁵⁶.

Como estratégia para entender o conhecimento dos docentes mencionados em aspectos da política concomitante a secundarização da Politologia, julga-se necessário dimensionar ação política de estudo da política. Em tese, isso permitirá esclarecer a aparente incongruência entre a politização inerente dos intelectuais pautados com uma suposta secundarização teórica naquilo em que lhe é cotidiano. Esse será aqui o ponto de partida.

Sobre a idéia de proximidade inerente da Educação com a política, Máximo (2008) oferece uma oportuna síntese. Em suas entrevistas realizadas entre 1993 e 1996 com importantes educadores pautando um suposto nível ideal de engajamento político partidário, ele conclui que: “no que diz respeito ao caráter intrinsecamente político da Educação não há discordância. A Educação tem uma dimensão política que lhe é inerente (MAXIMO, 2008, p. 227)”⁵⁷.

Portanto, na visão de representantes teóricos da Educação, a ação política é uma prática esperada dos educadores em geral. Sendo isso aceito, é possível concluir que o educador, em termos teóricos, é um sujeito do qual se espera uma ação política.

Essa suposição promove uma pergunta: A ação política de um indivíduo faz dele um conhecedor teórico de Politologia? Apenas para iniciar o dimensionamento pretendido, e ilustrá-lo, alude-se a outra pergunta de teor análogo: Lecionar faz de qualquer professor universitário um teórico da Educação?

Para a Ciência Política a resposta é não, mas para a Filosofia Política e para a Sociologia a objetividade da resposta dependerá de diversos outros entendimentos. Essas possibilidades de interpretações são, aparentemente, fontes da mencionada incongruência. O núcleo do problema parece residir nas normatizações possíveis da Sociologia e da Filosofia Política, algo menos tolerado na Politologia contemporânea.

A inerência política da Educação, segundo os autores mencionados por Máximo, coloca o educador como um indivíduo potencialmente ativo, alguém que deve ver na política

⁵⁶ Ver Souza (2006)

⁵⁷ Quando Máximo diz que não há discordância, ele está se referindo a um suposto consenso na Educação sobre o tema. Essa hipótese de consenso se constrói em função da relevância dos entrevistados, uma vez que o grupo por ele escolhido foi constituído de representativos nomes, tais como Carlos Roberto Jamil Cury, Dermeval Saviani, Jose Carlos Libâneo, Moacir Gadotti, Mario Sergio Cortella, Paulo Freire e Selma Garrido Pimenta, além de outras citações que aparecem no texto.

uma forma de se manifestar e, no sucesso de sua ação, assistir vigir seus ideais. O trabalho de Máximo é eloquente nessas demonstrações, mas releva-se como significativa o simples fato dele ter sido elaborado como estudo cujo propósito foi encontrar um suposto ideal de participação engajada na política por parte dos educadores. Parece justificável entender que o educador defende a prática ativa da política, o que sugere algum conhecimento do tema.

Nesse caso, é consequente imaginar que quanto melhor for o conhecimento de causa, melhor a qualidade da ação sobre o Poder Público e melhor o grau de satisfação dos interesses reivindicados. Tem-se com isso uma relação causal que implica em alguma constatação de que os docentes em pauta conhecem o tema política, o que ainda não quer dizer que se atentem formalmente a Politologia.

Esse conhecimento do tema mostra-se herdeiro de uma tradição marxista, seja via Sociologia, seja via Filosofia Política. Essa relação é observada em níveis formais. A Tabela 4 demonstra que pelo menos 6,6% dos docentes em questão possuem formação em Sociologia, o que não parece muito. Contudo, soma-se isso mais 6,6% de filósofos sobre o qual se deve acrescentar vários professores egressos do antigo curso da PUC-SP de Educação: Filosofia da Educação. Nesse curso, havia preocupação central com aspectos filosóficos, entendida já em seu próprio nome⁵⁸.

Apesar dessa soma ser maior do que a observada em Politologia, ela ainda não seria por si só suficiente para amparar a relação pretendida. Outro indício subsidia a hipótese de relação dos docentes com a política via postulados filosóficos ou sociológicos de Marx. Esse indício parte de uma idéia lógica.

Segundo Nogueira (1990), não há nos textos escritos por Marx, qualquer sistematização sobre educação, portanto Marx não é um educador. Sendo assim, como então poderia ele fornecer as bases do paradigma teórico da Educação? A resposta passa necessariamente por outras pautas que não a Educação.

Sendo assim é plausível supor que a herança marxista na Educação advém de outras teorias. A Economia, a Sociologia, a História e a Filosofia Política, seriam algumas das quais se poderia creditar essa influência. Usando o entendimento que Aron (2005) faz de Marx, pode-se dizer que em sua teoria econômica encontra-se o que o seu pensamento tem de mais descritivo. Inclui-se aí a teoria da mais-valia, sua contraposição a teoria do valor de Smith, e

⁵⁸ O Programa de Educação: História Política e Sociedade chamava-se anteriormente Programa de Educação: Filosofia da Educação. Na Tabela 4 assinalou-se como Educadores os egressos desse primeiro programa, uma vez que “Educação”, aparecia como precursora da “Filosofia da Educação nomeando o programa. Assume-se nessa escolha que a Filosofia da Educação era um elemento teórico necessário mas não suficiente para formar mestres e doutores em Educação. Contudo, postulados filosóficos fizeram e ainda fazem parte da matriz disciplinar do programa.

mesmo a compreensão dual do capitalismo, lembrando que até então a Economia tinha por principal método o histórico. Os demais postulados, segundo Aron, estariam categorizados na Sociologia e na Filosofia Política.

Disso postula-se a idéia de que os educadores usam Marx não como educador de referência, algo que ele não é, mas sim o Marx pensador social, que tem na Sociologia talvez a mais importante sistematização de seu pensamento⁵⁹. Convém, portanto, relacionar a Sociologia de corte marxista com a Educação. Antes disso, justifica-se compreendê-la um pouco mais.

Martins, quando escreve seu livro “O que é Sociologia”, diz que:

Este livro parte do princípio que a Sociologia é o resultado de uma tentativa de compreensão de situações sociais radicalmente novas, criadas pela então nascente sociedade capitalista. A trajetória desta ciência tem sido uma constante tentativa de dialogar com a civilização capitalista, em suas diferentes fases. Na verdade, a Sociologia, desde o seu início, sempre foi algo mais do que uma mera tentativa de reflexão sobre a sociedade moderna. Suas explicações sempre contiveram intenções práticas, um forte desejo de interferir no rumo desta civilização (1994, p. 77).

A definição desse autor é contemporânea, na qual a influência de Marx sobrepuja demais fundadores da Sociologia, tal qual Comte, Durkheim, Webber, dentre outros.

De acordo com Bobbio (1998), muitas definições são possíveis para descrever a Sociologia. Contudo, ele mesmo sugere que o elemento comum nessas definições reside na característica própria da Sociologia de teorizar a partir de cenários idealizados⁶⁰. Isso acaba por incidir nas metodologias de pesquisa da área, dando a pauta um caráter mais normativo do que o percebido na Ciência Política e na Economia⁶¹.

⁵⁹ Aron credita a Marx um caráter mais sociológico do que filosófico, apesar de não excluir inter-relações. Para ele, o diagnóstico de Marx sobre o capitalismo é econômico e histórico, mas seus prognósticos são filosóficos e sociológicos. Ver Aron (2005)

⁶⁰ Essa idealização, segundo Popper (1975), é diferente dos modelos econômicos neoclássicos, portanto, menos passíveis de serem entendidos como normatizações. Na Economia neoclássica, os modelos reduzem a realidade a cenários hipotéticos, mas estatisticamente passíveis de verificações empíricas na qual a previsão do que provavelmente ocorrerá é a meta. Na Sociologia, modelos são construídos como parâmetros para que se perceba o quanto a realidade está defasada desse ideal. Um exemplo deste caso pode ser um corpo humano absolutamente são. Apesar dele não existir de fato, serve como medida padrão de saúde, sobre o qual pode-se apontar enfermidades.

⁶¹ Não é consensual essa definição. Para os metodólogos do Realismo Crítico, ou Realismo Ingênuo, o caráter normativo é implícito a todas as ciências humanas, não sendo possível mensurar grandezas dessa característica. (Abbagnano, 1998) Contudo, para o argumento aqui colocado, toma-se como normativo o sentido empregado

Segundo Bourdieu (2005), de posse de um ideal é consequente que o teórico busque estabelecê-lo como realidade. A assertividade dessa busca, que é uma ação, garante, em alguma medida, a reputação da teorização e consequentemente dos teóricos que a postulam.

Portanto, considerando aspectos normativos da Sociologia marxista que empresta postulados a Educação, pode-se dizer que é esperado do educador uma conduta política ativa, e não somente descritiva. Deduz-se que sua atuação profissional seja política, ora em função de seu caráter social, ora por esperar engajamento na defesa de valores pertinentes ao seu grupo.

Esses valores aludem a uma ação política militante, que potencialmente altere a sociedade para algo próximo ao entendido como ideal. E isso os coloca no centro da definição de Sociologia de Martins, ou seja, os educadores, tanto quanto os sociólogos, buscam “algo mais do que uma mera tentativa de reflexão sobre a sociedade moderna (1994, p. 77)”. Esse “algo mais”, de acordo principalmente com a tradição sociológica marxista, é a possibilidade de racionalizar sobre um ideal transcendendo a mera observação com atitudes que visem o alcance desse ideal.

Essa aproximação se exemplifica pelo próprio Marx, e permite um retorno a questão a pouco mencionada sobre ser o um professor universitário um educador por extensão. Uma resposta positiva deduz-se do fato de Marx não ser, em sentido estrito, um educador, mas sê-lo em sentido sociológico uma vez que sua ação, enquanto teórico atingia aspectos sociais via sua influência, tal qual a de um professor, mas também devido sua prática engajada que dispunha das teorias, nas quais acreditava para alterar tanto quanto possível a realidade que o cercava.

De acordo com esse exemplo, a defesa consciente de valores professados por educadores, faz do professor universitário, um potencial educador mesmo que ele não tenha conhecimentos em ciências da Educação de maneira formalizada, uma vez que o princípio maior pautado não é a técnica, mas sim mérito da Educação.

De acordo com o raciocínio, e nesse mesmo sentido os docentes seriam agentes políticos, uma vez que o mérito da ação política, ou seja, a ação política engajada voltada para a transformação social é alcançado.

De maneira mais simples, a resposta afirmativa para as questões que se colocam se estabelece a partir da noção de política com uma causa, ou um ideal a ser conquistado. Na

por Bobbio (1998) que diferencia postulações idealizadas, chamando-as de formulações de como a realidade “deveria ser” contra outras amparadas em algum empirismo, tratadas como a realidade “que é”. Reconhece-se aqui que essa definição é limitada. Contudo, em alguma medida, ela exemplifica e diferencia tipos de pesquisas realizadas nos campos sociológicos e politológicos.

medida em que se conhece o ideal e se age por ele, se é também um conhecedor dos méritos de seus postulados. Nesse caso, o “saber como é” é menos importante que o “saber como deve ser”⁶².

Como reforço a este raciocínio evoca-se uma passagem já citada, em que o professor Saviani reconhece que sociólogos, dentre outros reclamam para si o título de educador, inclusive por que deles partiria a teoria balizar das formulações pretendidas:

A não consideração dessa categoria acaba por situar os chamados “especialistas em Educação”, grosso modo, em dois extremos. Num extremo estão aqueles que dominam com relativa segurança determinada área do conhecimento (Sociologia, psicologia, filosofia, história, Economia...) e a partir dela, à luz de sua estrutura conceptual, abordam a Educação (1996, p. 96).

Saviani destaca o fato que outros profissionais reclamam o título de educadores uma vez que, em suas atividades, transmitem a terceiros alguns postulados conceituais de suas próprias teorias, o que promove, de alguma forma, enriquecimento do patrimônio intelectual, algo que é um dos méritos da Educação. Fazem isso mesmo sem se deterem as especificidades da Teoria da Educação. Na mesma razão, os educadores reclamam o conhecimento em política, não por conhecerem formalmente as teorias que amparam o “como ela é”, mas sim pelo fato de que, em seus méritos a praticam, tanto quanto os demais profissionais praticam a Educação.

Gadotti quando explica a função política do educador vale-se também de Saviani. Sua explicação corrobora o que até aqui se pretendeu mostrar:

A função política da Educação se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica; a importância política da Educação reside na sua função de socialização do conhecimento”. É, pois, realizando-se na especificidade que lhe é própria, que a Educação cumpre sua função política (GADOTTI apud SAVIANI, 1988, p. 98).

⁶² Aron afirma que “Marx queria transformam o mundo e não apenas pensá-lo. Inevitavelmente apareceram e se desenvolveram escolas ou movimentos marxistas que quiseram e querem transformar o mundo e não só pensá-lo (2005, p. 33)”.

Essa evocação da prática parece ser ainda insuficiente para compensar uma hipotética secundarização formal da Politologia dos educadores, tanto quanto para compensar a ausência de conhecimentos formais em Educação por parte dos demais profissionais, sociólogos, economistas, etc.. Em nenhum dos casos, o conhecimento formal nas pautas secundarizadas acarretaria perdas. No entanto, o argumento não acaba aqui.

A adesão à Sociologia de Marx, embora imbuída de especificidades de grande alcance teórico, esbarra num questionamento que do ponto de vista da Politologia, se mostra relevante. Nas teorias, politológica, sociológica ou filosófica, excetuando-se postulados anunciadamente utópicos, pode-se assumir que ao fazer política, indivíduo ou grupos, buscam, de alguma forma, acesso ao poder ou ao menos aos seus recursos, de forma que isso lhes assegure atendimento de seus interesses⁶³.

Diante disso pergunta-se: Saber o que se busca basta como meio de alcançá-lo? Aplicando a pergunta; a Politologia, em sua específica qualidade de meio, sendo menos normativa e dada ao estudo da política “tal qual ela é”, não seria de relevante importância para o alcance dos pretendidos méritos dos agentes políticos, dos quais os educadores fazem parte?

Ao estudar a política como ciência, o pesquisador tenta dissecar o modo de ação de quem busca o poder, inclusive o de seus eventuais concorrentes.

Numa sociedade como a brasileira, onde diversos grupos sociais buscam, via política, assegurar o alcance de seus interesses, onde, da luta por esses interesses surge a necessidade de intervenção pública da qual a consecução das políticas públicas é um resultado, é de menor relevância tentar conhecer a política como ela realmente parece “ser”? Esse tipo de conhecimento, posto aqui como secundarizado, é o mesmo do qual parte a fração mais significativa dos estudos sobre a consecução de políticas públicas⁶⁴.

Portanto, a hipotética secundarização da Politologia pode acarretar teorizações pautadas pelo idealismo, por idéias cujas quais não necessariamente guardem correspondência com a factibilidade. Não seria isso reputável como perda?

É possível respaldar essa última afirmação no estudo de Gonçalves, que ao planilhar as publicações mais relevantes da Educação nas principais revistas acadêmicas da área entre 1970 a 2000, perceberam que:

⁶³ Ver Bobbio, 2003

⁶⁴ Ver Souza, 2006

Foi identificada uma forte tendência à repetição de idéias. Alguns problemas são levantados, discutidos e abordados repetida e incansavelmente, com poucas diferenças ou lentos avanços em seu entendimento. Também, são recorrentes os “deveria” ou “deve” ser assim, acompanhados de princípios gerais, mas não de, ao menos, indicações ou proposições mais elaboradas sobre como alcançar aquele objetivo (2008, p. 162).

A filosofia da política, ou Filosofia Política é outra vertente que atesta aos educadores pautados a condição de agentes políticos, ativos e conhecedores de suas causas. Contudo, ainda não atesta conhecimento formal em Politologia. Por diversos motivos é mais difícil relacionar a Filosofia Política com a ação política dos docentes.

Entretanto, buscaram-se indícios que permitam aproximações. A primeira delas está no fato de que parte dos docentes mencionados são filósofos, e por consequência, possuem alguma relação formal com a Filosofia Política, mesmo reconhecendo de antemão a distinção entre as duas pautas.

Diversos filósofos da ciência, mesmo os que mais radicalmente defendem o afastamento do fator humano nas postulações filosóficas ou científicas, atestam ser impossível eliminar a formação do teórico na teoria, sendo essa formação entendida como um conjunto de valores assumidos pelo humano teorizante⁶⁵. Portanto, é esperado que a formação de filosofia de parte significativa dos tais educadores, sobretudo na PUC-SP, se reflita em suas teorizações.

Em textos de referência da área de Educação buscou-se outra forma de aproximação, talvez menos direta. Lembra-se aqui que o que está em discussão é a diferença entre o caráter menos normativo e mais instrumental da Politologia, frente características mais normativa e menos instrumental da Filosofia Política e da Sociologia.

Bobbio (1998) mesmo reconhecendo a dificuldade em definir as pautas, entende que a Ciência Política e a Filosofia Política podem ser diferenciadas. Em seus termos:

⁶⁵ Refere-se aqui aos neopositivistas, que mais radicalmente que seus pares, buscam metodologias que tentam afastar juízos de valor de qualquer espécie. Esses mesmos teóricos admitem que tal intento é impossível uma vez que inescapavelmente o meio influenciará o pesquisador, direta e indiretamente. Ver Kragh, 2003.

Em sentido mais limitado e mais técnico, abrangendo uma área muito bem delimitada de estudos especializados e em parte institucionalizados, com cultores ligados entre si que se identificam como “cientistas políticos”, a expressão Ciência Política indica uma orientação de estudos que se propõe aplicar à análise do fenômeno político, nos limites do possível, isto é, na medida em que a matéria o permite, mas sempre com maior rigor, a metodologia das ciências empíricas (sobretudo na elaboração e na codificação derivada da filosofia neopositivista). Em resumo, Ciência Política, em sentido estrito e técnico, corresponde à “ciência empírica da política” ou à “ciência da política”, tratada com base na metodologia das ciências empíricas mais desenvolvidas, como a física, a biologia, etc. (...) Neste sentido mais específico de “ciência”, a Ciência Política vem cada vez mais se distinguindo da pesquisa, voltada não mais para a descrição daquilo “que deve ser”, pesquisa esta à qual convém mais propriamente dar o nome de “Filosofia Política”, usado comumente. (...) Embora não seja o caso de deter-se sobre o conceito de “Filosofia Política”, enquanto diferente da Ciência Política, é conveniente, pelo menos, advertir que voltam a fazer parte da noção de Filosofia Política como estudo orientado deontologicamente, tanto as construções racionais da ótima república, que deram vida ao filão das “utopias”, quanto as idealizações ou racionalizações de um tipo de regime possível ou já existente, características das obras dos clássicos do pensamento político moderno (como Hobbes, Locke, Rousseau, Kant, Hegel). Mais do que distinguindo entre projeção utópica ou idealizante e análise empírica, Sartori individualiza a diferença entre Filosofia Política e Ciência Política, na falta de operatividade ou aplicabilidade da primeira, pois “a filosofia não é “um pensar para aplicar”, um pensar em função da possibilidade de traduzir a idéia no fato, “enquanto a ciência” é a teoria que reenvia à pesquisa, tradução da teoria em prática, “afinal um projetar para intervir (BOBBIO, 1998, p. 164).

Essa citação permite assinalar como diferença básica entre Ciência Política e Filosofia Política o grau de instrumentalidade entre ambas. Enquanto a primeira permite ser um instrumento teórico, a segunda pretende ser uma reflexão sobre a idéia que motiva a ação. E a motivação dos educadores, apoiados pela Filosofia Política, aparece em muitos textos da área.

Há uma temática específica cujo uso exemplifica o que aqui se pretende. Essa temática guarda relação direta com possíveis causas da secundarização em Politologia e Economia e pode ilustrar idéias motivando as ações. O exemplo surge da relação de oposição que os educadores progressistas⁶⁶, têm contra o sistema político - econômico vigente. Ora, tal sistema é um assunto político que, permite, provavelmente demande, reflexões filosóficas sobre suas causas e consequências.

A idéia político-filosófica que corresponde à concepção alternativa de mundo para os educadores, é em alguma medida, marxista. Portanto, em algum nível, esses postulados seriam elementares para “pensar” a realidade, não por sua eventual assertividade descritiva, mas sim pela influência que seu modelo social exerce sobre os programas mencionados⁶⁷. Seu

⁶⁶ Que em alguma medida vêem seu pensamento associado a Marx. Ver Gadotti, 1998

⁶⁷ Para reforçar a idéia, repete-se uma citação anterior do texto, na qual Silva (2009, p. 147), um autor pós-crítico, ou seja, menos entusiasta do marxismo expressa uma impressão sua acerca desse autor: “Nesse contexto,

pensamento tem nessa manifestação um exemplo de força paradigmática.

Marx tem com um dos poucos pontos consensuais de seu pensamento a afirmação de que o capitalismo é uma construção histórica, portanto social e política que de uma forma ou de outra foi pensada pelo homem⁶⁸.

Logo, é possível imaginar que quando se pensa a Educação, se pensa em seu contexto econômico, social e conseqüentemente político. Nas palavras de Saviani: “É, pois, realizando-se na especificidade que lhe é própria, que a Educação cumpre sua função política (1983, p. 92)”. Justifica-se então entender que filosofia da Educação é, em alguma medida, uma manifestação da Filosofia Política, e a Filosofia Política aqui colocada se expressa, em alguma medida, através de Marx.

Gadotti (1988) estabelece essa relação de uma maneira mais clara. Em uma de suas mais conhecidas obras, este autor compila o pensamento pedagógico nacional, onde para cada aspecto teórico relevante ao tema Educação, ele vale-se do principal, ou principais autores que dela tratam. Parece útil citá-lo, ao invés dos próprios autores, uma vez que a seleção de Gadotti é por si mesma, um respaldo teórico adicional. Ao falar de filosofia e de política, ele fala também de Saviani. Uma passagem de seu livro, explicando o assunto através desse autor, propõe a seguinte síntese:

A filosofia, no entanto, não é qualquer reflexão; é apenas aquela reflexão que é radical, rigorosa e de conjunto. Para que ela possa ser considerada filosófica, torna-se necessário cumprir três requisitos básicos: a radicalidade (deve-se proceder a uma reflexão em profundidade, indo as raízes da questão); o rigor (a reflexão deve considerar o conjunto do contexto no qual ela se insere). A filosofia da Educação consiste na reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas da realidade educacional. Assim, Saviani distingue “filosofia” de “filosofia da vida”: considera esta última como norma, como princípio orientador da vida das pessoas, e utilizando-se da expressão de Gramsci, prefere chamá-la de “senso comum”; já a filosofia, no sentido que ele desenvolve, é um estágio superior ao senso comum. A superação do senso comum pela filosofia segue a seguinte seqüência: 1 – Ação (fundada na filosofia da vida) suscita: 2 – Problema (exige reflexão: a filosofia) que leva à: 3 – Ideologia (conseqüência da reflexão), que acarreta: 4 – ação (fundada na ideologia), que suscita: 5 – Novos problemas (exige reflexão: filosofia), que levam à: 6 – Reformulação da ideologia (organização da ação) que acarreta: 7 – Reformulação da ação (fundada na ideologia reformulada). O que conhecemos normalmente pelo nome de filosofia da Educação não o é propriamente, mas identifica-se como a filosofia da vida, ou com a ideologia. Saviani identifica a Educação revolucionária como aquele que opera a passagem do senso comum à consciência filosófica (GADOTTI apud SAVIANI, 1998, p. 94).

nenhuma análise textual pode substituir as poderosas ferramentas de análise da sociedade de classes que nos foram legadas pela Economia política marxista.”

⁶⁸ Ver Aron, 2005

O texto acima é classificado por Gadotti como obra da filosofia da Educação⁶⁹. Para reforçar ele cita autores, como Severino e Cury, onde ambos corroboram com poucas diferenciações a tese de Saviani.

Não há muitas dúvidas sobre a perspectiva marxista nela contida. Com ela, é possível tomar por certo que na formação política dos docentes estudados, a filosofia é uma pauta. Mais do que isso, parece ser possível entender que essa pauta é também herdeira de postulados marxistas. Lembra-se que Marx não sistematizou sobre Educação, portanto não faz sentido imaginar que suas influências viessem de outras áreas diferentes da Filosofia Política, como a aqui descrita, e da Sociologia a pouco apresentada, ou ainda da Economia.

Em outra passagem, a expressão normativa da Filosofia Política praticada é mais evidente. Saviani diz que:

Trata-se, pois, de uma tarefa que deve ser realizada. Isto nos permite perceber a função da valoração e dos valores na vida humana. Os valores indicam as expectativas, as aspirações que caracterizam o homem em seu esforço de transcender-se a si mesmo e à sua situação histórica; como tal, marcam aquilo que deve ser em contraposição àquilo que é. A valoração é o próprio esforço do homem em transformar que é naquilo que deve ser (2003, p. 38).

O tom ativo dessa filosofia tem na militância de Marx sua maior expressão, pois ele mesmo alega que “a filosofia está terminada, é preciso realizá-la (ARON apud MARX, 2005, p. 33)”. Essa expressão, ao incitar a ação, pressupõe um alvo ideal a ser alcançado. Não cabe aqui julgar méritos ou deméritos de tal alvo. Ela se mostra oportuna apenas como ilustração do caráter normativo da Filosofia Política de Marx.

Dessas informações podem-se extrair indícios que amparam a premissa de que os educadores aqui pautados conhecem a temática política. No entanto, esse conhecimento, formalizado em algum nível, origina-se na Sociologia e na Filosofia Política, ambas com representativa influência marxista.

Esse conhecimento parece privilegiar aspectos normativos do pensamento sobre política, algo que na origem dos programas mostrava-se salutar frente aos desafios sociais enfrentados pelo país na ocasião.

⁶⁹ A propósito, o texto chama-se “Do senso comum à consciência filosófica”, de 2002.

Contudo, de 1970, ano que surge o programa da USP até 2010, passam-se quarenta anos, nos quais os contextos econômico, social e político, interno e externo, enfrentaram conhecidas transformações.

Nessa recente ambientação, imagina-se útil acrescer ao pensamento filosófico, alguma instrumentalidade, inclusive por que o Brasil parece trilhar caminhos democráticos. Esse cenário é solo fértil para o surgimento de grupos organizados, entendidos como da Sociedade Civil, cujas demandas não coincidem necessariamente em seus propósitos.

Sendo isso verdade, disputas democráticas se verificarão exigindo do Poder Público, mediações com o propósito de equilibrar forças. De acordo com Souza (2006, p. 33), em situações assim o estudo politológico acerca das políticas públicas é “fundamental” uma vez que auxilia os analistas na compreensão sobre a forma na qual, demandas políticas dessa natureza se operacionalizam.

Segundo esta autora, o estudo das políticas públicas é também importante por que:

O pressuposto analítico que regeu a constituição e a consolidação dos estudos sobre políticas públicas é o de que, em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser (a) formulado cientificamente e (b) analisado por pesquisadores independentes. A trajetória da disciplina, que nasce como subárea da Ciência Política, abre o terceiro grande caminho trilhado pela Ciência Política norte-americana no que se refere ao estudo do mundo público (SOUZA, 2006, p. 22).

Essas demandas, impulsionadas pelo equilíbrio (ou desequilíbrio) de forças é objeto de estudo do sub-campo da Politologia entendido como estudo de Políticas Públicas. Laswell, Simon, Lindblom e Easton, são autores “pais da matéria”⁷⁰ e jamais foram exigidos na bibliografia dos programas aqui listados⁷¹.

Isso é mais um indício de que houve secundarização do tema pelos docentes. A perda que aqui se presume está na redução do alcance teórico analítico, algo que de outra forma auxiliaria educadores a compreender a realidade tal qual essa parece se apresentar.

Com isso, valendo-se do conhecimento político filosófico que já dominam seria consequente proporem alternativas factíveis para políticas públicas pertinentes aos anseios

⁷⁰ Ver Souza, 2006

⁷¹ O Apêndice 3 apresenta uma lista completa de autores exigidos pelos programas em pauta como bibliografia. O critério para constar na lista é ter mais de uma obra selecionada. Contudo esses autores não apareceriam, mesmo se o critério comportasse a população dos textos.

sociais mensuráveis acerca da Educação.

2.5.3 Autodidatismo nos métodos da Economia e da Politologia

Este subitem tentará demonstrar possíveis perdas com a secundarização formal das teorias econômicas e politológicas, especificamente nos campos metodológicos. Será dado destaque ao enfoque quantitativo, presente nas duas áreas e raro na Educação.

O argumento segue a linha de que tais teorias ofereceriam aos decentes pautados, uma instrumentalidade analítica complementar as teorias da Educação. A estratégia aqui adotada será a de destacar os pontos comuns nas abordagens metodológicas das duas áreas. Em outras palavras, pretende-se demonstrar onde essas duas disciplinas se confundem, sendo um dos pontos o metodológico, se bem que não o único. Pretende-se com isso oferecer um panorama dos possíveis ganhos do uso desse instrumental dentro do campo da Educação.

De partida, retoma-se a idéia de que problemas econômicos potencializam problemas sociais, dentre os quais os políticos. Contudo, problemas políticos também desencadeiam problemas econômicos. São pautas mutuamente dependentes, embora a tese de origem econômica seja preponderante.

O primeiro tópico deste capítulo tratou dessa relação, amparando-se em diversos humanistas, dentro e fora da Educação, como Saviani por exemplo. Burdeau (1975) adensa a tese e afirma que Economia e Politologia são ciências mais do que interdependentes, na verdade são consangüíneas, portanto, para ele, seria impossível estudar uma sem conhecer a outra.

Consoante a esta idéia, alude-se oportunamente aos indícios apresentados até aqui, que corroboram o predomínio da influência marxista sobre as escolhas teóricas dos programas em pauta.

Como já dito, Marx postula seu pensamento assumindo que os problemas políticos e sociais surgem no campo econômico. Para o argumento neste tópico é preciso demonstrar que os docentes lotados atualmente nos programas da PUC-SP e USP auto declaram-se influenciados por essa idéia geral professada por Marx.

A Tabela 5 apresenta isso de forma direta e indireta. Nota-se nas respostas apresentadas, que os autores que mais aparecem, quando não o próprio Marx, são autores que dele se valem primordialmente em seus pensamentos, ou até mesmo em seu engajamento

profissional e político. Ou seja, é plausível supor que Marx ampara boa parte das convicções teóricas dos docentes em pauta, das quais a causalidade entre Economia e demais problemas sociais é fundamental.

Sendo assim, faz-se lógica uma inquietação: Por que os docentes desses programas, que declaram advir de Marx a principal influência intelectual de seus próprios pensamentos, secundariam a Economia tendo em vista que para Marx, é na Economia que nascem os problemas sociais e políticos que ele estuda e combate?

Tabela 5

**Intelectuais que mais influenciaram o pensamento individual dos professores entrevistados.
Respostas voluntárias, sem listas de opções**

Programa	Nº de Docentes	Nº de Respostas		1º autor mais citado			2º autor mais citado			Autores marxistas*	
		Bruta	Relativa	Incidência	Bruta	Relativa	Incidência	Bruta	Relativa	Bruto	Relativa
PUC CED	16	10	63%	Paulo Freire	4	40%	Karl Marx	2	20%	6	60%
PUC HPS	10	3	30%	Karl Marx	3	100%	Não houve	0	0%	3	100%
USP	107	33	31%	Karl Marx	10	30%	Focaut + Arandt	6	18%	16	48%

Fonte: Entrevista virtual feita pelo autor diretamente com os docentes

* O princípio marxista ao qual se faz menção, ampara-se nas definições apresentadas no tópico 2.1

A julgar pelo tópico anterior, é possível imaginar que o entendimento econômico dos docentes estão amparados muito mais na ação combativa que fazem às teorias econômicas tradicionais do que em seu estudo. E há indícios institucionais que tendem a reforçar essa impressão⁷².

No entanto, mesmo aludindo a essa possível causa, fato é que a preocupação de Marx com a economia não foi seguida no que se refere ao estudo de seu funcionamento.

Reputa-se isso como perda potencial, pois mesmo que a preocupação de um pesquisador esteja em problemas políticos, se os autores estiverem certos, ele não escapará de abarcar em sua análise, algum nível da problemática econômica. Portanto, em muitos casos, conhecer Politologia implica em assumir pressupostos teóricos da Economia.

Hall & Taylor (2003) reforçam a necessidade desse conhecimento demonstrando que não raro, as metodologias específicas de abordagem científica dessas disciplinas tem tornado-se cada vez mais similares, quando não idênticas.

Segundo eles, existem hoje teorias sedimentadas, ao ponto de serem reconhecidas como escolas de pensamento, mas cujo domínio não se pode creditar nem a Economia nem a Ciência Política, tal o nível de interação. O neo-institucionalismo é talvez o principal exemplo.

Esse ponto de partida faz-se importante por duas causas específicas. A primeira delas resume-se, segundo Hall & Taylor, a uma tendência à quantificação metodológica na Politologia. A segunda em função da interdependência de objetos entre Ciência Política e a Economia.

Conforme aponta Miller (1997) é esperável o fato de que a Politologia se valerá cada vez mais dos métodos quantitativos em seus escritos, bem como a Economia se valerá cada vez mais de conhecimentos acerca de instituições sociais e políticas.

Segundo esse autor, isso acaba por reforçar a tendência metodológica atual de se associar pesquisas de cunho politológico com as de cunho econômico. Em tese, boa parte do referencial teórico da atual Politologia, surge segundo Miller, na adoção do conceito econômico de agente racional⁷³, ou seja, maximizador de seu prazer e minimizador de sua dor.

⁷² Até o ano de 2010, a ANPED, que é a principal instituição acadêmica extra - universitária da área de Educação a congrega intelectuais de diversas matrizes teóricas, possuía vinte e três Grupos de Trabalho, os chamados GTS, dentre os quais o de filosofia da Educação, Sociologia da Educação e diversos outros que tocam a política. Contudo, não há GT de Economia da Educação, embora muitos dos demais GTs orbitem o tema em suas pretensões analíticas.

⁷³ O conceito de agente racional deriva de uma abstração teórica proposta, dentre outros, por Alfred Marshall que pressupõe um padrão no comportamento humano sendo este uma tendência natural de se maximizar os bônus de um dado comportamento, minimizando-se simultaneamente seus ônus. Ver Dennis (2000)

O autor descreve ainda que conceitos abstratos fundamentais de proposições econômicas como, racionalidade ou expectativas, são comuns tanto a Economia quanto a Ciência Política. Esses dois exemplos, dentre vários outros, ilustram algumas das abstrações formais presentes em ambas as áreas do conhecimento.

Miller prossegue demonstrando que os pontos comuns não se resumem apenas a conceitos, mas também a instrumentos. Seu exemplo recai sobre Teoria dos Jogos em suas múltiplas possibilidades, das quais se destaca o uso em Relações Internacionais, sub-campo da Politologia e dependente de noções econômicas.

Portanto, mesmo que o pesquisador em Educação não se interesse por Economia, na eventualidade dele se interessar por política, parece ser elementar dominar alguns de seus princípios. Isso inclui, a julgar pelo que se viu, proximidade com cálculos estatísticos, com a filosofia da área e com história econômica.

Warde (1990), Velloso (1992), Campos (2009) são autores que abordam a deficiência dos educadores em métodos quantitativos. Alegam diversas causas para esse fato, dentre elas um afastamento deliberado pelos conteúdos relacionados, em algum grau, com teorias que não fossem marxistas, em especial aquelas que aludiam as teorias do capital humano ou guardassem qualquer conotação tecnicista.

Gatti menos preocupada com causas se ocupa das possíveis consequências decorrentes do pouco uso desses métodos. Sua fala acaba por reforçar o argumento aqui proposto:

O uso de dados quantitativos na pesquisa educacional no Brasil nunca teve, pois, uma tradição sólida, ou uma utilização mais ampla. Isto dificultou, e dificulta, o uso desses instrumentais analíticos de modo mais consistente, bem como dificulta a construção de uma perspectiva mais fundamentada e crítica sobre o que eles podem ou não podem nos oferecer; dificulta ainda a construção de uma perspectiva consistente face aos limites desses métodos, limites que também existem nas metodologias ditas qualitativas os quais, em geral, não têm sido também considerados. De outro lado, dificulta a leitura crítica e contextualizada quando dados quantitativos são trazidos à discussão, seja nos âmbitos acadêmicos, seja em âmbito público (2004, p. 14).

Em outra passagem a mesma autora se coloca mais uma vez refratária ao desprezo pelos métodos quantitativos, segundo ela, recorrentes na Educação. Faz a defesa desse tipo de abordagem alegando o que também se alega aqui, ou seja, que essas abordagens

instrumentalizam teoricamente as análises oferecendo subsídios para reivindicações políticas legítimas pautadas não por conceitos preconcebidos, mas sim sobre dados empíricos, menos afeitos a contestação pelo Poder Público:

Estas análises, a partir de dados quantificados, contextualizadas por perspectivas teóricas, com escolhas metodológicas cuidadosas, trazem subsídios concretos para a compreensão de fenômenos educacionais indo além dos casuísmos e contribuindo para a produção /enfrentamento de políticas educacionais, para planejamento, administração / gestão da Educação, podendo ainda orientar ações pedagógicas de cunho mais geral ou específico. Permitem ainda desmistificar representações, preconceitos, “achômetros”, sobre fenômenos educacionais, construídos apenas a partir do senso comum do cotidiano, ou do marketing (GATTI, 2004, p. 26).

Outros autores reputam como preconceito a secundarização dos métodos quantitativos em estudos na Educação. Brandão (2001) demonstra, na prática, que o argumento aqui é plausível. Fazem isso apresentando exemplos de trabalhos de educadores, atentos aos métodos quantitativos, que conseguem com seus estudos, contestar com sucesso, formulações de economistas que minimizavam o aspecto teórico da Educação, valendo-se de estatísticas: “Cunha trabalha simultaneamente dados e indicadores econômicos e educacionais para contestar a tese (...) de que a concentração de renda no período militar teria se dado por deficiências de escolarização da população (BRANDÃO, 2001, p. 160)”.

Brandão, em seu artigo, está propondo que a visão analítica dos educadores se expanda para além daquilo que ela chama de ortodoxia da Educação. E mais uma vez oferece exemplos de educadores que, segundo ela, faz isso melhor do que seus pares. Na citação abaixo, ela inclusive sugere que essa visão menos ortodoxa algumas vezes decorre do fato de alguns pesquisadores gozarem independência de vínculos trabalhistas com universidades⁷⁴:

O mais importante periódico de pesquisa em Educação – Cadernos de Pesquisa – fundado em 1971 é um exemplo da importância das pesquisas que se utilizavam de dados quantitativos e das abordagens de caráter macro-social. Ana Maria Poppovic,

⁷⁴ Essa maior independência teórica observada fora de “vínculos trabalhistas” com as universidades, reforça a idéia de que a comunidade científica, universitária em grande medida, exerce pressão sobre seus membros em assuntos de ordem teórica ou analítica. Essa pressão é teorizada por Kuhn, como força paradigmaticante.

Fúlvia Rosemberg, Bernadetti Gatti, Guiomar Namó de Mello, Heraldo Vianna, entre outros, estavam entre os pesquisadores da equipe da Fundação Carlos Chagas que apresentavam os resultados das investigações sobre Educação utilizando-se de dados sócio-demográficos, numa perspectiva sistêmica e macro social, para interpretar os fenômenos da alfabetização, Educação fundamental, marginalidade cultural e, da desigualdade escolar, em vários níveis. Com a chegada da década de 80 (...) Os estudos de caso, a observação participante e as estratégias de pesquisa qualitativa foram gradativamente dominando a pesquisa em Educação; esta mudança se deu com tal ênfase que, em determinados fóruns a presença de estatísticas educacionais passaram a ser associadas, com boa dose de preconceito, aos “aparelhos do Estado (BRANDÃO, 2001, p. 160).

Brandão advoga a diminuição do que ela chama de “monismo teórico.” Faz isso com argumentos análogos aos aqui propostos. Em suas palavras, “A arte do pesquisador estaria exatamente na sua capacidade de escolher o instrumento de análise mais adequado ao problema de pesquisa e as possibilidades empíricas do campo de investigação (BRANDÃO, 2001 p. 164)”. Mas, para uma boa escolha, acredita-se fundamental haver plurais alternativas. Conhecimento formal em Economia e Politologia são duas delas, ou uma, se entendê-las em algumas de suas metodologias comuns.

Por fim, Warde focando, dentre outras coisas, o problema entre a dimensão normativa e objetiva da pesquisa em Educação dos anos oitenta, avalia que:

Os textos de Guiomar Namó de Mello (1982, 1983) e de Pedro Goerge (1985, 1986) são os que mais espaço abrem para essa apreensão da pesquisa em Educação, ao colocarem o problema da dupla natureza da Educação: ao mesmo tempo ela demanda compreensão e normatização; é específica e, como tal, deve ser captada; mas é múltipla, porque é produto de muitas determinações. Essa dupla natureza, segundo os autores, confunde o pesquisador e alimenta os descaminhos da investigação (1990, p. 69).

Portanto, julga-se oportuno acrescentar o conhecimento descritivo acerca da pauta política sobre a conduta normativa, aparentemente de domínio teórico do educador, sob estímulo de maior alcance analítico inclusive para os estudos da Educação. E, de acordo com a própria Warde, a desatenção a aspectos metodológicos, caros a Politologia e a Economia, “alimenta descaminhos” (1990, p. 68). A formalização, mais uma vez, se apresenta como garantia contra problemas dessa natureza.

2.5.4 Exemplo histórico sobre perdas com a não formalização

Buscou-se na história algum exemplo que pudesse ilustrar os ganhos advindos do conhecimento formal em pautas que fazem fronteira com o tema Educação.

A noção de complementaridade não é exclusiva deste século, e importantes intelectuais já se preocupavam com a necessidade de aprofundar o conhecimento teórico dos educadores, sob pena de prejuízos na compreensão integral dos fenômenos da Educação.

O exemplo que pautará a contribuição nesse sentido será a obra *Crise na Educação*, integrante do livro *Entre o Passado e o Futuro* de Hannah Arendt. Abaixo segue uma pequena citação ilustrativa:

Numa crise, por mais claro que um problema de ordem geral se possa apresentar, é sempre impossível isolar completamente o elemento universal das circunstâncias específicas em que esse problema aparece. Ainda que a crise na Educação possa afetar o mundo inteiro, é significativo que seja na América que ela assume a forma mais extrema. (...) Na verdade, a Educação desempenha na América um papel diferente, de natureza política, incomparavelmente mais importante do que nos outros países. A explicação técnica consiste obviamente no fato de a América ter sido sempre uma terra de imigrantes. Nestas circunstâncias, é óbvio que só a escolarização, a Educação e a americanização dos filhos dos imigrantes podem realizar essa tarefa imensamente difícil de fundir os mais variados grupos étnicos (2005, p. 223).

O contexto do qual se extraiu esse texto é uma reflexão maior, onde Arendt discorre sobre o que entendia serem as causas da crise na Educação que acometeu os EUA no período pós II Guerra Mundial. Ela julgou como principal fato gerador da crise, a natalidade.

Segundo ela, as pessoas nascem para o mundo e para ele devem ser preparados por quem já o habita. Enfatiza a natalidade dos filhos de imigrantes naquele país, e critica o fato de não haver uma política curricular que os preparasse adequadamente para a vida que a eles se ofereceriam dali para frente. Para a superação desse entrave, ela defendeu um currículo escolar que integrasse os alunos das diversas origens e etnias aos valores democráticos americanos, com oportunidades idênticas a todos eles, mesmo com algum sacrifício de meritocracia se isso fosse necessário. Em sua crítica ela não poupa os educadores que segundo ela, preferiam ensinar na prática, abdicando assim da teoria. O desdobramento desse ensino

prático seria um mal preparo do cidadão-aluno no enfrentamento das vicissitudes inerentes a existência humana, e uma frustração aos anseios de uma sociedade melhor mais justa.

O primeiro ponto a se destacar no exemplo está na afirmativa cuja qual a autora inicia sua exposição. Ali ela ajuda a referendar o argumento deste capítulo, que insiste na dificuldade de se tratar de temas correlacionados como Educação isoladamente sem um aporte teórico adequado, sendo o mais importante nesse caso o diagnóstico da conformação política e econômica do problema. Nessa pequena passagem é possível observar diversos conceitos que, a despeito do tema ser diretamente relacionado à Educação, a Pedagogia enquanto ciência isolada, pouco pode fazer para promover uma razoável compreensão a seu respeito.

Esse diagnóstico centra-se numa dupla de problemas; a natalidade e a imigração. Ambos constituem o segundo ponto do argumento aqui explanado. Estes são pelo menos e ao mesmo tempo questões políticas, geográficas, econômicas e antropológicas cujos desdobramentos convertem-se em outros problemas de ordem pedagógicas. Pedagógicas, afinal fala-se de Educação. Mas também em função da necessidade de se ensinar coisas iguais a pessoas diferentes. Antropológicas, pois ao se “americanizar” (ARENDR, 2005, p. 247) uma pessoa, está se admitindo algum grau de aculturação que acaba por gerar um conflito sobre a identidade cultural⁷⁵ do aluno.

Alguns reforços a tese de Arendt podem ser válidas. Segundo Michelon e Powel (2006), as causas principais da imigração ocorrida para os EUA nos anos dos pós II Guerra, muito tem a ver com as oportunidades políticas e econômicas, cadentes na América, contra oportunidades políticas, econômicas e sanitárias decadentes no resto do mundo.

Ora, se essas impressões estiverem corretas, as causas da imigração são problemas econômicos, cujos desdobramentos políticos são óbvios assim como também são as altas taxas de natalidade.

Frente a isso, Arendt afirma que o conhecimento educacional isolado não é capaz de propor ações que saneiem o problema. Critica enfaticamente algumas metodologias da pedagogia, sobre tudo as que desprezam o conhecimento teórico em favor de atividades lúdicas, práticas, alegando que isso pode até ensinar alguém a “arte da vida” (ARENDR, 2005, p. 247), mas que essa arte, proposta pelos pedagogos de então, estaria desconectada com a realidade e com a necessidade do mundo que espera o aluno após os bancos escolares. Nesse caso, o aluno exemplo era uma criança hipotética, mas mesmo assim Arendt assevera que, “fossemos responsáveis” (ARENDR, 2005, p. 248) ensinaríamos as crianças,

⁷⁵ Ver Ngai (2008)

primeiramente em termos teóricos, aquilo que elas precisaram usar no enfrentamento da realidade quando adultas. É difícil imaginar que seu pensamento se desse de forma diferente para com os adultos.

Aparentemente ela tinha razão. As análises metodológicas de enfrentamento desses problemas parecem exigir um conhecimento maior sobre as ciências aqui descritas como secundarizadas. Toma-se como exemplo, o fato de que para diagnosticar o entrave narrado por Arendt, o educador ver-se-ia as voltas de dados demográficos, amostras estatísticas setorializadas, implicações econômicas e políticas sobre a natalidade e conseqüentemente sobre a mortalidade, além de uma esperada pressão popular para ver anseios dispares relacionados ao atendimento de demandas educacionais, promovidas por interesses de grupos étnicos ou não, a revelia da disposição dos recursos. Cabe a lembrança que o cenário político da análise de Arendt é os EUA, uma democracia representativa.

Segundo Perlmann (2005) muitos dos políticos americanos dessa época eram representantes de interesses de imigrantes que conseguiam se organizar, como os judeus, italianos, irlandeses, etc.

Já aqui é possível inferir, que esses desdobramentos teóricos não foram objetos de pesquisa sistematizados das ciências da Educação, e por isso mesmo se acredita que sua ausência incorra em secundarização. Essa realidade de então parece ser análoga aos centros acadêmicos pautados nessa dissertação.

Portanto, em síntese, o que o argumento proposto sobre o exemplo tentou demonstrar foi que a superação de um problema educacional está, muitas vezes, relacionado ao enfrentamento de questões de ordem política, que por sua vez decorrem, não raramente, de aspectos econômicos, e que, portanto não podem ser tomados por menor relevância teórica.

Numa análise, a posteriori, do exemplo de Arendt, imagina-se que se os educadores de então gozassem de conhecimentos formais, teóricos e metodológicos da Economia e da Politologia, pelo menos alguns dos problemas descritos não se perceberiam.

Contextualizando o exemplo, acredita-se que o conhecimento formal nas ciências pautadas evitaria que se repetisse hoje, análises empobrecidas da realidade tal qual descreveu Arendt tantos anos atrás.

2.5.5 Consequências sobre o autodidatismo na teoria do Currículo

Apesar do exemplo de Arendt até aqui ser relevante como exemplo histórico, reputa-se oportuno valer-se dele também como ilustração teórica. Pretende-se, com isso, demonstrar que o referencial teórico politológico utilizado atualmente nas teorias do currículo, sejam as chamadas Conservadoras, Críticas ou Pós-Críticas, podem ser insuficientes à prática profissional do curricularista.

No mesmo texto citado, mas numa passagem mais conclusiva, Arendt escreve as seguintes palavras:

Não é possível educar sem ao mesmo tempo ensinar: uma Educação sem ensino é vazia e degenera com grande facilidade numa retórica emocional e moral. Mas podemos facilmente ensinar sem educar e podemos continuar a aprender até ao fim dos nossos dias sem que, por essa razão, nos tomemos mais educados. Tudo isto são detalhes que devem ser deixados à atenção dos especialistas e dos pedagogos. O que nos diz respeito a todos e, conseqüentemente não pode ser confiado à pedagogia enquanto ciência especializada é a relação entre adultos e crianças em geral ou, em termos ainda mais gerais e exatos, a nossa relação com o fato da natalidade: o fato de que todos chegamos ao mundo pelo nascimento e que é pelo nascimento que este mundo constantemente se renova. A Educação é assim o ponto em que se decide se ama-se suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para salvá-lo da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens. A Educação é também o lugar em que se decide amar suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente, as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum (2005, p. 246).

A interpretação dessa passagem, a luz das teorias recentes do currículo, sugere ser recomendável o enfrentamento da secundarização formal das teorias politológicas e econômicas. Isso pode ser considerado em função das premissas que embasam tanto a Teoria Crítica do Currículo, quanto a Teoria Pós-crítica, e mesmo a Conservadora.

Em sua fala, Arendt resume a questão central de qualquer teoria sobre currículo. O texto pode ser resumido na seguinte pergunta: o que se deve, enfim, ensinar aos alunos? Em termos filosóficos a mesma pergunta torna-se: que mundo, ou quais esperanças se quer legar

para os alunos, dos quais os filhos fazem parte? As teorias que estudam o currículo tendem a responder tais indagações conforme o que segue abaixo.

Partindo de uma premissa que o mundo, ou a sociedade atual, tal como ela está posta, é desejável, alguns grupos sociais tentarão fazer valer seu esforço de conservá-la. Segundo Moreira (1989), o Currículo ideal para este grupo seria aquele que transmitisse aos curriculandos hábitos e valores pertinentes aos atuais.

Nessa perspectiva o desenvolvimento material parece ser o objetivo social principal. Então o esforço escolar tenderá a reproduzir este valor. A competição será estimulada entre as pessoas, pois se acredita que através dela é que se alcançará níveis cada vez maiores de desenvolvimento material. Uma vez que os recursos, de qual ordem forem, tendem a ser escassos, a participação nos ganhos não será equânime.

Os defensores dessa idéia argumentam que apesar desse ônus, o bônus do avanço científico e prosperidade material valem o esforço e serão traduzidos em bem estar social. De acordo com Moreira, essa visão de Currículo é classificada na teoria do Currículo como Escola Conservadora, ou Escola Tradicional.

Este autor também descreve outros grupos que por premissa entendem a sociedade atual com indesejável. Esses grupos podem ser representados por pelo menos duas idéias. Uma a de que a sociedade deve ser reconstruída, e outra, que deve ser enfrentada.

Para o autor, o grupo que entende ser a melhor alternativa a de reconstrução, o Currículo ideal deve ter por valor principal não o desenvolvimento material, mas o desenvolvimento social. Para isso a alternativa seria a cooperação e não a competição. Logo, os esforços curriculares deverão representar estes valores. Os curriculandos seriam parte integrante e ativa na tarefa coletiva de reconstruir a sociedade.

A Escola teórica que melhor representa esta concepção de Currículo é a Escola da Teoria Crítica do Currículo, posta aqui somente como Escola Crítica. Ainda segundo Moreira, dentre os principais pensadores desta Escola, destacam-se Freire, Apple e Giroux, todos eles professos marxistas, o que os coloca como exemplos paradigmáticos segundo o argumento central deste trabalho.

No entendimento desse grupo, a adesão a sua proposta curricular legaria a sociedade sujeitos emancipados, ou seja, conscientes de seus atos, livres de dominações políticas que lhe são impostas externamente principalmente através dos mecanismos, que se entende aqui, propagadores da ideologia⁷⁶ conservadora. Esses sujeitos receberiam uma educação

⁷⁶ Nesse caso, ideologia refere-se ao conceito marxista de falsa consciência. O adjetivo conservadora é uma forma de diferenciá-la de outras passagens onde se retornará ao tema, mas com sentido diverso desse.

humanista, não tecnicista e por consequência tornar-se-iam antagônicos aos idealizados pela Escola Conservadora.

O outro grupo que entende ser a sociedade indesejável é, na verdade, uma dissidência da Escola Crítica. São os Pós-críticos. Segundo Silva (2009), apesar de indesejar a sociedade tal como ela se coloca, esse grupo não tem pretensões de reconstruí-la. Sua ambição é menor, limitando-se a enfrentá-la. Deve-se isso mais em função da frustração com as promessas iluministas descumpridas na modernidade do que por pragmatismo.

Para ele, o pragmatismo, é consequência e não causa da sua forma de ver o mundo. Ele é praticado, quase que como uma “ironia” (2009, p. 120). Essa escola segue a influência da filosofia Pós-moderna, que encontra em Foucault e Derrida dois de seus principais representantes. Para esse grupo não há algo que possa alçar a condição de valor principal. Na verdade, seu argumento central é negar que eventualmente haja algum valor que logre a condição de superioridade frente a qualquer outro. A incerteza é a regra, a certeza inexistente.

Silva diz que, para os Pós-críticos “o sujeito é resultado dos dispositivos que o constroem como tal (2009, p. 121)”. Esses dispositivos são culturais, sociais, políticos, econômicos, etc. Então, mudar a sociedade não faz sentido uma vez que os novos sujeitos terão, novamente, os contornos do novo que eventualmente se estabelecer. Os argumentos Pós-críticos na disputa pelo entendimento de sociedade concentram-se nos exemplos do quão frustrante e ineficiente foram os modelos passados e o quão incerto o mundo, e conseqüentemente a sociedade, se apresentam.

Como se viu, os pressupostos que fundamentam essas teorias são normativos. Podem ser entendidos como deliberações teóricas, apoiadas em princípios particulares de cada grupo, sobre como a sociedade deveria ser. Em outras palavras; como um determinado Currículo conservaria transformaria, ou adaptaria os cidadãos de uma sociedade?

Contudo, um problema central escapa a esses postulados: quem, quando, onde, como e por que se escolhem Currículos? Se o argumento dessa dissertação estiver correto, respostas satisfatórias a essas questões exigirão, sob qualquer prisma, uma adequada compreensão do funcionamento das sociedades o mais próximo possível de como ela ocorre, mesmo por que, a julgar pela complexidade inicial dos problemas, nenhuma resposta agradará a todos os envolvidos.

Apesar de pensarem diferente, esses grupos não se excluem enquanto concidadãos da sociedade que idealizam e pela qual potencialmente litigarão entre si para verem prevalecentes seus ideais. Numa sociedade de instituições democráticas representativas, supondo o Poder Público como o “quem” da equação, haverá escolhas a serem enfrentadas

para se encontrar meios adequados de promover a educação de todos. Numa realidade como esta, o estudo poli-disciplinar sobre potenciais desdobramentos de cada uma dessas possíveis escolhas é, aparentemente, um imperativo à compreensão mínima do problema.

Mesmo para o esforço dos grupos envolvidos, parece ser estratégico conhecer o mundo de uma maneira ao máximo aproximado da realidade, onde dados empíricos e fatos comprováveis farão das teorias algo mais sólido para a ação pretendida. Por estas razões, imagina-se que o conhecimento formal em Economia e em Politologia enriqueceria as teorizações acerca do Currículo.

O próximo tópico analisará, mais de perto, como costumam ser as respostas da sociedade as prescrições de grupos. Por hora é possível dizer que a orientação derradeira de qual sociedade se vai viver, não será proferida pela boca de Hannah Arendt, ou mesmo de um curricularista, mas sim de um complexo, negociado, quando não litigioso, arranjo social⁷⁷. Nesse caso poderá ser qualquer uma das três teorias, nenhuma das três, uma combinação delas ou ainda uma infinidade de outras que eventualmente surjam.

Nesse contexto, imagina-se elementar o conhecimento, por parte do curricularista, do maior número possível de instrumentos teóricos que ofereçam respostas científicas a possível compreensão da realidade tal qual ela pode ser percebida.

A partir disso, supõe-se, será plausível a este profissional advogar junto a sociedade, suas próprias convicções acerca de Currículo. Para isso ele deverá estar bem preparado e formalizar seus conhecimentos, acredita-se, é uma adequada forma de fazê-lo.

Ao formalizar o conhecimento em Politologia e Economia, os próprios curricularistas desenvolveriam melhores condições de inter - relacionar teorias gerais sobre sua área, afinal sua formação implicaria um número de fronteiras teóricas cujas as quais, eles mais do que outros, dominariam.

Dessa forma, a resistência de Arendt em relegar a Educação aos educadores⁷⁸ estaria superada, uma vez que esses profissionais, ao contrário do diagnóstico criticado por ela, reuniriam melhores condições de conhecer e tratar do problema político da Educação.

⁷⁷ O comentário baseia-se na tese defendida por Sacristam (2007) de que o currículo é resultado das disposições negociadas de diversos interesses sociais

⁷⁸ Aqui o título de educador substitui o de pedagogo. Contudo, a noção de educador, tal qual existe hoje, não existia quando Arendt escreveu seu texto. Aquilo que ela pauta como interesse exclusivo dos pedagogos, pode ser entendido atualmente como objeto do educador. Daí a substituição do termo.

2.5.6 Consequências do autodidatismo na gestão pública da Educação

Tentar entender um pouco do processo litigioso na sociedade, mediado pelo Poder Público, sobre os usufrutos da Educação mostra-se oportuno, uma vez que oferece condições de demonstrar que a educação é um demanda social plural, portanto, não exclusiva ao interesses dos educadores. Campos (2009) ilustra isso:

Soma-se o impacto que as recentes reformas educacionais tiveram na sociedade, (...) atraindo novos atores para o campo educacional, como profissionais de outras áreas, empresários, associações e deixando em segundo plano os atores tradicionais, como os professores e seus sindicatos, os especialistas e os intelectuais da Educação (2009, p. 271).

Seus desdobramentos interessam de maneira geral ao conjunto da sociedade, mas interessam de forma legítima e específica a grupos sociais distintos, dos quais os educadores são apenas um exemplo. Sendo demanda de diversos e distintos grupos, é razoável esperar que haja disputas, uma vez que os homens tendem a pensar diversamente e querer para si coisas diferentes.

Decorre disso a necessidade de escolher quais demandas sociais são preferíveis, quando, como e por que elegê-las, e em detrimento de quais outras. Tais escolhas serão tomadas pelo Poder Público, influenciados por processos dinâmicos próprio da política, e não pela eventual virtude de um ou outro argumento de algum grupo. Isso impõe limites políticos, sociais e econômicos, à gestão pública da Educação.

Logo, compreender a dinâmica desses problemas pode auxiliar o educador a dimensionar, com maior clareza, o alcance de sua pauta e de suas reivindicações, principalmente fora do contexto escolar ou universitário.

Interesses, de diferentes formas e de diferentes grupos não convergem necessariamente entre si, o que não os deslegitimam *a priori*. O determinante neste raciocínio é que o interesse de um grupo não exclui o mérito, ou mesmo a legitimidade do interesse de outros grupos.

Isso implica na aceitação de que o interesse pelos educadores na Educação é legítimo, contudo não quer dizer que a visão de Educação professada por eles seja a visão que a

sociedade, em suas múltiplas instâncias, queira acatar. Segundo essa idéia, a visão política da sociedade sobre Educação é construída por diversos elementos oriundos de plurais visões, e o possível híbrido conceito resultante, subordina qualquer outra visão, inclusive a acadêmica. Isso não quer dizer que o conceito resultante seja o mais acertado do ponto de vista técnico. Também não quer não seja. O que está em pauta, parece ser o alcance de longo prazo das escolhas negociadas das sociedades, que, normalmente, desagradam em alguma medida a todos os grupos envolvidos⁷⁹ no curto prazo, mas seus resultados de longo prazo tendem a ser melhores⁸⁰. Segundo Bobbio (1996), essa tônica caracteriza uma democracia.

Como acredita Souza (2006), a democracia pode ser vista como um processo que se faz negociando, cujos avanços exigem dos envolvidos muito mais disposição para ceder do que para recrudescer em suas posições.

Sen (2007) olhando para as variáveis de desenvolvimento humano das sociedades, que inclui a democracia, mas também inclui a educação e a saúde, entende que dos caminhos disponíveis, o que se mostrou mais adequado foi aquele em que a negociação entre grupos plurais se fez presente.

No argumento de Sen, quando os governos privilegiaram a visão especializada para assuntos tangentes ao desenvolvimento, do qual educação é central, os avanços foram menos inclusivos e, em média, menos eficientes do que quando não houve demasiada atenção a visão técnica⁸¹, mesmo que, em algumas ocasiões, o tempo em que se perceberam resultados foi menor. E entender como legítimas as demandas de outros grupos sociais, não carrega em si nenhum demérito acadêmico, ético ou de qualquer outra ordem.

Pelo contrário, compreender o que buscam outros grupos, e como o fazem, apura, segundo Dahl (2005), a qualidade de disputa política e potencializa a melhora de aspectos democráticos institucionais, dos quais a transparência dos litígios é um deles.

O conhecimento informal em Politologia e Economia parece não garantir aos programas, pelo menos em tese, uma compreensão mais abrangente sobre tais questões. Num cenário plural como o descrito, a militância política aludida pelos teóricos da Educação aqui

⁷⁹ Para maior aprofundamento dos aspectos de gradualismo nos avanços sociais, ver Lindblom (1981)

⁸⁰ Amartya Sen ganhou um Premio Nobel ao, dentre outras coisas, apontar que essa característica de negociação, típicas nas democracias minimamente estáveis, acaba por produzir desenvolvimento humano com maior abrangência do que os regimes que privilegiam a visão técnica de desenvolvimento, subestimando a instituição da negociação democrática. Um de seus exemplos negativos recai sobre o Brasil em mais de um momento histórico. Ver Sen 2007

⁸¹ Importante aqui diferenciar que o que Sen entende como visão técnica, nada tem a ver com tecnicismo, conceito comum na Educação. Para Sen, a visão técnica é a visão acadêmica especializada sobre determinado assunto. Essa visão, normalmente advém da burocracia dos estados na figura de assessores intelectuais dos governos, que, por serem autoridades em suas áreas, acabam gozando de maior atenção do Poder Público do que outras vozes menos “especializadas”.

já pautados⁸², pode afastá-los de uma compreensão teórica mais abrangente sobre os impactos da educação no conjunto social. Defender militantemente interesses idealizados, políticos ou teóricos, potencializa a negação de outras visões como igualmente legítimas e merecedoras de apreço popular.

Gatti (2001) mesmo falando de apenas um nível educacional, que é a pós – graduação, já permite com seus comentários amparar o que aqui se argumenta. Ela partilha da idéia de que o contexto social brasileiro de hoje, muito difere do contexto da década de 1970, quando os valores teóricos da Educação, defendidos até hoje, foram forjados:

Observadores mais aguçados têm percebido que, diante dos desafios históricos a enfrentar, a pós-graduação não pode ser mais assunto apenas do círculo restrito das universidades, ou apenas do olhar de “pares” – o que cria uma perspectiva endógena, em geral pouco renovadora. Os vários desafios que hoje se colocam à pós-graduação dizem respeito a questões sociais mais amplas, que transcendem os muros do ensino superior. (...) Não é possível mais desconsiderar, nas discussões sobre a pós-graduação, o fato de que o momento histórico hoje mostra diferenças visíveis em relação ao momento histórico em que os primeiros programas foram implementados e tiveram seus primeiros desenvolvimentos nas décadas de 1970 e inícios dos de anos 1980 (GATTI, 2001, p. 108).

Esse trabalho de Gatti apresenta quais as novas pautas que a pesquisa universitária deveria incorporar ao seu escopo. A visão da educação, como algo que vai além dos interesses da pós – graduação, perpassando uma série de grupos sociais fora da universidade, merece de Gatti destaque.

Ela afirmar que esses interesses devem estar presentes nos estudos sobre educação, o que necessariamente obriga os centros de pós – graduação a considerarem pleitos diferentes dos imediatamente identificados com seus ideais. Em outras palavras, ela defende que a sociedade como um todo, e não somente a universidade, defina os rumos da pós – graduação o que implica em alguma medida em também definir rumos da educação de maneira geral. Para sucesso neste processo, Gatti defende aproximações teóricas de “diferentes fontes” (2001, p. 108), tal qual o argumento deste tópico. Em outra passagem lê-se:

⁸² Muitos autores já foram citados defendendo essa militância. Gadotti (1988) os sistematiza.

Que sejam realizadas por diferentes fontes e com perspectivas mais críticas, no sentido construtor que tem a verdadeira crítica: aquela que é capaz de trazer novos fundamentos e dinâmica para a estrutura e o funcionamento desses cursos; aquela capaz de trazer visões diversificadas que possam criar embates e busca de consensos ampliados socialmente (2001, p. 108).

Contudo, ao não ser possível mensurar qual o tipo de conhecimento está disponível para tratar desses assuntos, não se poderá exigir dos profissionais posturas teóricas conciliadoras. Se os grupos docentes, como os retratados aqui, mantiverem a opção pelo aprendizado não formal dos temas aqui descritos como necessários, supõe-se mantido a tendência de afastamento de outras visões, uma vez que individualmente, o conflito de idéias inexistente.

Um exemplo desse argumento é extraível de uma possível consequência sobre a problemática narrada. Ele pode ser notado na oposição militante dos educadores em geral, sobre o ensino dito tecnicista. A teoria da Educação, da qual trata este trabalho, diz, de diversas formas, que esse ensino não é o melhor para o educando. Entretanto, diversos outros grupos sociais apóiam a visão tecnicista da Educação.

Ao admitir a sociedade como dotada de capacidade de deliberar sobre seus próprios rumos, não faz sentido achar que a suposta escolha pelo tecnicismo seja tão somente fruto de mecanismos propagadores de ideologia, ou de falsa consciência, como faz crer Machado (1983) em sua obra: *Estado, Escola e Ideologia*. De certa forma, é sobre isso que postula Dahl quando fala de pluralismo⁸³.

Também parece não fazer sentido imaginar que as escolhas que toma o Poder Público sejam invariavelmente acertadas⁸⁴, ou afinadas como o interesse social irrestrito. O Poder Público é um dos agentes interessado na Educação, e a qualidade da representação de que enfrenta é uma variável que trás em si, elementos determinantes das escolhas possíveis de serem tomadas.

Portanto, segundo o que se advoga aqui, entender o que quer a sociedade como um todo, e tentar demonstrar as eventuais vantagens de sua visão é um comportamento esperado e

⁸³ Ver Dahl (2005). Lobato eleva esse sentido a outra categoria. Segundo ela, a disposição de grupos em um dado interesse social em disputa, deixa de ser difuso, como no Pluralismo de Dahl, e passa ser organizado e diligente, tornado-se corporativo em alguns extremos que não são raros. Contudo, a idéia geral de litígio entre vários, e legítimos grupos, está posta no pluralismo. Outras versões são, de certa forma, tendências teóricas complementares.

⁸⁴ Isso desmereceria uma característica humana que é a de errar tentando acertar. E o erro é uma das causas da demora do desenvolvimento humano enquanto sociedade.

potencialmente útil a todos os grupos sociais, inclusive aos educadores. Aqueles que conhecerem melhor as “regras do jogo” tenderão a compreender mais adequadamente fenômenos políticos, e com isso potencializarem suas chances de sucesso nos embates das arenas políticas. Tenderão a esperar desses embates o que é factível de ser esperado e disputarão por eles na medida do que pode ser disputado. Mais do que isso, deverão estar mais preparados para denunciar vícios, compor alianças, renunciar ou insistir em teses nesse processo, o que não deixa de ser manifestações democráticas positivas⁸⁵.

Numa expressão, o conhecimento formal em Economia e em Politologia pode contribuir para desmistificar a noção de que os problemas da Educação resumem-se a falta de vontade política por parte do Poder Público, e Campos (2009) ilustra esse entendimento:

Por um lado, é importante lembrar que muitos dos problemas que vivemos na Educação, no país, não se explicam por uma falta de conhecimento sobre o que deve ser feito, mas muito mais por uma falta de condições políticas, para viabilizar aquilo que todos sabem que deve ser feito. Por outro lado, se é verdade que os resultados de nossas pesquisas poderiam ser mais bem divulgados e mais utilizados nas decisões sobre políticas e práticas educacionais, seria ilusório imaginar que apenas esse tipo de conhecimento é mobilizado em Educação. Questões mais amplas sobre valores, ética, projetos alternativos de nação, que afetam profundamente a Educação, não são resolvidas com resultados de pesquisa, mas dependem de processos sociais muito mais complexos, que se inserem no bojo da história, com todos os seus conflitos e as suas contradições (2009, p. 282).

Frente a isso é possível afastar a idéia de vontade política como condição para o alcance do ideal almejado para a Educação, por qualquer grupo que seja.

A gestão da Educação, tanto quanto de outras demandas sociais, parece exigir dos envolvidos mais do que boas idéias. Parece exigir condições⁸⁶ políticas, que vão além da vontade ou não de realizá-las. Nesse sentido, compreender a dinâmica do processo político,

⁸⁵ Bobbio (1986) diz que o conhecimento das “Regras do Jogo” constitui-se num ponto chave do aperfeiçoamento das instituições democráticas. Ele argumenta que em ambientes assim, as disputas nas arenas políticas estão mais sujeitas a fiscalização pública, e, portanto à transparência, uma vez que os “fiscais” são, potencialmente, todos os envolvidos portadores de conhecimento suficiente para julgar erros ou acertos. Contudo, ele cita que a Democracia, enquanto instituição vem falhando em sua prerrogativa de tornar público às decisões de ampla repercussão social. Ele alega que mesmo que em dias atuais, um cidadão comum tenha mais informação do que em eras anteriores, a complexidade das sociedades se elevou mais do que proporcionalmente a esse estágio de compreensão. Sendo assim, permanecem na Democracia oportunidades para vícios decorrentes do acesso privilegiados aos recursos políticos.

⁸⁶ Autores como Kingdom (1991) falam em problemas de agenda ao teorizar que tais condições materializam-se quando, por algum motivo contextual, ganham notoriedade junto a sociedade.

tal qual ele se revela, auxiliaria todas as partes a calibrarem esperanças a patamares condizentes com as condições políticas verificáveis nas democracias. Esse é, talvez, um trunfo da Politologia aqui advogada, pois tal dinâmica é nela apresentada com mais crueza do que em outras disciplinas⁸⁷.

Descartar o potencial teórico desse conhecimento pode expor o analista, contrariado em suas crenças teóricas, a formulações polarizadas, e não raro, empobrecidas⁸⁸.

Com o propósito de fazer crível essa possibilidade de polarização estéril, recorre-se a últimos dois exemplos. O primeiro se coloca na relutância paradigmática de alguns educadores contra pesquisas que se valem de dados empíricos que eventualmente contrariem seus valores políticos.

Segundo Gatti (2004), muito dessa relutância se mantém devido a indisposição dos teóricos em se valer de quaisquer outras metodologias ou pautas teóricas que confrontem as suas crenças, ou os questionem resultados esperados. Nas suas próprias palavras:

Essa dificuldade no uso de dados numéricos na pesquisa educacional rebate de outro lado na dificuldade de leitura crítica, consciente, dos trabalhos que os utilizam, o que gera na área educacional dois comportamentos típicos: ou se acredita piamente em qualquer dado citado (muitas vezes dependendo de quem cita — argumento de autoridade), ou se rejeita qualquer dado traduzido em número por razões ideológicas retificadas, a priori (2004, p. 13).

Como segundo exemplo, ainda consoante ao que diz Gatti quanto ao argumento de autoridade, vê-se rejeição ou polarização, a priori, de qualquer postulação teórica que defenda menor participação do setor público na vida privada.

Essa polarização se materializa no uso da expressão neoliberal, supostamente determinando uma opção hegemônica de regime político – econômico.

O exemplo está no hábito recorrente de rotular o Poder Público de neoliberal toda vez que ele não é o ideal. Isso ilustra o empobrecimento teórico, cujo conhecimento formal de Politologia e Economia podem arrefecer.

⁸⁷ Ver Bobbio (1996, e 1998)

⁸⁸ Essas respostas remetem mais uma vez a idéia de grupos paradigmáticos. Kuhn diz que a “comunidade científica sabe como é o mundo. Grande parte do sucesso do empreendimento deriva da disposição da comunidade para defender esse pressuposto – com custos consideráveis se necessário (2007, p. 24)” Esse custo aludido pode ser entendido como uma formulação polarizada e teoricamente empobrecida acerca da realidade.

Para reforçar este exemplo, recorre-se ao estudo de Fernandes & Borges, que analisando especificamente esse comportamento, disseram:

Ao lado de conceitos como “clientelismo” e “populismo”, o termo “neoliberalismo” é talvez um dos mais amplamente utilizados (e mal-utilizados) nas pesquisas que tratam da problemática das políticas sociais no Brasil. Na medida em que o estudo de políticas governamentais, nas ciências humanas e sociais aplicadas, se desenvolveu e se desenvolve em uma fronteira tênue entre, de um lado, a análise acadêmica e distanciada dos fenômenos sociais e, do outro, a militância política e a defesa de determinadas agendas de reforma, a crítica ao “modelo neoliberal” tornou-se lugar comum nas teses e dissertações defendidas em áreas como Educação, Serviço Social e Saúde Pública (2008, p. 14).

É possível que uma das causas dessa resistência decorra da forma idealizada que, em alguma medida, os educadores têm da política, algo já verificado em estudos aqui citados⁸⁹.

É freqüente encontrar textos que criticam o neoliberalismo, não por que se faça dele uma avaliação sobre seus malefícios, mas sim por se acreditar, idealisticamente, que ele é ruim pelo simples fato de contrariar premissas balizares do possível paradigma marxista.

Em síntese, esse tópico tentou demonstrar a necessidade de conhecimento formal em Economia e Politologia como forma de compreender aspectos da Educação que sobrepujam sua dimensão universitária, ou escolar, ou seja, como incidem sobre o conjunto da sociedade.

Em alguma medida, é desse prisma que o Poder Público a vê. Compreender as motivações decorrentes disso tende a calibrar anseios, alcances e demandas pela educação por parte dos grupos que não sejam o Poder Público. Com isso, imagina-se pertinente postular que as ações diretas do Poder Público estão muito menos sujeitas a determinação teóricas acadêmicas do que faz crer estudos que privilegiam aspectos normativos.

A descrição dos fatos aponta para elementos reais, que obrigam construções de consensos políticos na sociedade e que, portanto dão ao gestor público menos possibilidades de ação, mesmo frente a problemas graves e conhecidos como os da educação.

Ressalta-se que este capítulo teve como objetivo apresentar argumentos que reforçassem a importância do conhecimento formal em Economia e em Politologia. Para tanto, precisou demonstrar que esse conhecimento era pertinente, uma vez os programas aqui

⁸⁹ Além das observações feitas em tópicos anteriores é possível amparar a afirmação com o estudo de Campos e Fávero sobre a pesquisa educacional no Brasil a partir dos anos de 1970. Ver Campos & Fávero, 2009.

estudados manifestavam publicamente interesse em abordá-los em seus estudos. Feito isto, procurou demonstrar que a opção pelo conhecimento formal expõe os programas a menores problemas teóricos.

Segundo Kuhn e Bourdieu, o custo dessa opção seria um potencial de embates políticos internos maiores. Reconhecendo esta dificuldade, o esforço do capítulo seguiu numerando algumas das possíveis perdas teóricas analíticas decorrentes da escolha pelo menor potencial conflituoso.

Nesse sentido buscou demonstrar que o conhecimento formal oferece garantias adicionais ao não formal. Foi possível reconhecer que os docentes pautados possuem elevado conhecimento sobre política, no entanto tal conhecimento parece advir da Sociologia e da Filosofia Política, de recorte marxista e não da Politologia. Pautou-se nesse sentido reflexos sobre a teoria do Currículo, uma vez que nela uma específica dinâmica política é demandada, uma vez que a pergunta que motiva sua investigação é uma questão aberta, cuja resposta não pertence a nenhum grupo isoladamente. O que se deve ensinar?

Partindo do potencial litigioso esperado de postulações teóricas para respostas a essa questão, buscou-se entender um pouco mais sobre a dinâmica de funcionamento político da sociedade, inclusive tentando entender as condições na qual o Poder Público delibera sobre suas políticas públicas.

De todos os ganhos supostamente extraíveis, reputa-se a perda de uma visão idealizada da ação do poder público como a mais relevante. Um meio para alcance disso pode ser a proximidade formal com tipo de estudo realizado na Economia e na Politologia.

3 RETROALIMENTAÇÃO IDEOLÓGICA. INDÍCIOS

“É perigoso considerar alguém infalível; a consequência é necessariamente a super simplificação. A inspiração verbal, que é a tradição da Bíblia tornou os homens demasiado propensos a procurar um livro sagrado. Mas esse culto a autoridade é contrário ao espírito científico”

Bertrand Russel

Este capítulo tentará apontar elementos adicionais que permitam estabelecer o marxismo como referência paradigmática nas abordagens tangentes aos temas políticos e econômicos nos estudos dos programas de pós – graduação em Educação na PUC-SP e USP.

A preocupação será demonstrar como a aparente secundarização formal das teorias econômica e politológica concorreu para resultar numa monotonia teórica, promovendo dentro do campo educacional uma maciça adesão aos postulados marxista⁹⁰.

Nas palavras de Bobbio (1996) o comportamento monotemático pode ser entendido como ideologia epistemológica. Requer-se, portanto, diferenciar conceitos, propondo uma compreensão que vislumbre algo diferente da ideologia enquanto falsa consciência.⁹¹

Antes disso, acredita-se relevante dispor de alguns parágrafos que afastem do escopo da análise, pontos potencialmente polêmicos tais como neutralidade científica, predileção teórica, bem como delimitar termos de categorias que serão abordadas. Por fim, caberá uma reflexão sobre a importância profilática do conhecimento formal em Economia e Ciência Política.

⁹⁰ O diagnóstico acerca de supostos ideológicos incidindo sobre os professores formados nas principais universidades do estado de São Paulo, não é exclusividade deste trabalho. A Secretaria de Educação de São Paulo já se manifestou mais de uma vez apontando essa tendência. Transcreve-se aqui a fala do titular dessa secretaria em artigo publicado no jornal Folha de São Paulo em 04 de março de 2010: “A equipe que assumiu a Secretaria da Educação desde o início do atual governo considera que os professores são vítimas de um sistema de formação docente que privilegia o teórico e o ideológico em detrimento do conteúdo e da didática”. O artigo de Campos (2009) representa na prática um diálogo crítico com essas conclusões. Outra evidência está em Gonçalves (2008). Essa autora faz um levantamento sobre as publicações acadêmicas em Educação que versam sobre o Estado no período compreendido entre 1970 a 2000. Segundo ela: “A compreensão e discussão a respeito do Estado brasileiro, nos trabalhos analisados, privilegiam as questões estruturais, internas e externas ao país, caracterizando uma abordagem teórica em especial, o materialismo histórico” (GONÇALVES, 2008 p. 162)

⁹¹ Faz-se aqui alusão ao entendimento de Marx acerca da Ideologia. Sua definição de ideologia, de forma geral, é compreendida como uma Falsa Consciência. (ver Chauí, 1983).

3.1 A NÃO NEUTRALIDADE DO CIENTISTA ABSOLVE VÍCIOS IDEOLÓGICOS?

Nos estudos contemporâneos das ciências ditas humanas parece pacificado o consenso sobre a impossibilidade de se construir teorias neutras ou desinteressadas socialmente⁹². Isto implica na admissão de que essas teorias carregam, em algum grau, algum viés, constituído pelas convicções pessoais dos autores que as propõem.

Apesar de nos dias atuais essas impressões usufruírem ares de obviedade, o tema foi pautado séculos a fio até que se chegasse ao suposto óbvio hipotético. Pode-se dizer que realmente alcançou-se consenso, pois mesmo nos círculos acadêmicos que mais prezam o rigor metodológico quantitativo como subterfúgio contra eventuais contaminações viesadas, há concordância de que não é possível exogenizar o fator humano do pesquisador⁹³.

Contudo, a superação do litígio arou o terreno para outra dúvida, que se mostra tão impertinente quanto sua antecessora. Se as teorias das ciências humanas são, em algum grau, carregadas de viés, então todas elas estão, de alguma forma, corrompidas.

Isso promove a necessidade de escolha entre teorias, o que dificulta o trabalho do pesquisador, afinal como e qual teoria deverá ser escolhida? Quais critérios seriam os melhores nessa escolha?

Weber (1992), consciente da dificuldade dessa opção, tentou driblar o problema defendendo uma idéia utópica, pela qual os pesquisadores, por deliberação própria, deveriam neutralizar-se de todo e qualquer arbítrio humano em suas abordagens científicas, logo, suas teorias perderiam, por boa vontade do pesquisador, o viés analítico. Não convenceu, embora sua idéia tenha sido defendida por algum tempo⁹⁴.

Frente ao impasse, a questão sobre como escolher uma teoria científica humanista eficiente e legitimamente adequada à compreensão do seu objeto de estudo prosseguiu. Mais

⁹² Para citar exemplos da própria Educação, ver Severino (2007), Freire (2007), Gadotti, (1988), dentre outros. Fora da Educação, há uma eloquente defesa da não neutralidade da ciência num texto de Herbert Marcuse escrito em 1966 e só publicado em 2009. Ali, Marcuse diz que “somos confrontados com uma ilusão, pois o cientista já não é o pesquisador dissociado e isolado, mas se tornou o esteio das políticas e das instituições estabelecidas” (2009 p. 163)

⁹³ Os egressos do Círculo de Viena, representantes do que se convencionou chamar de neopositivistas ou positivistas lógicos, em função de sua defesa do empirismo verificacionista, admitiam que não é possível determinar as motivações preliminares de uma pesquisa. Acabaram por concentrar suas proposições metodológicas nas hipóteses do trabalho científico e não em seus objetivos. Para uma melhor compreensão desse assunto, ver Caldwell (1994)

⁹⁴ Ver Marianne Webber (2003)

do que isso, ela mostrou-se tão arguta que os conhecimentos acumulados sobre o tema foram sistematizados sob a alcunha da Filosofia da Ciência, tornando-se assim um campo exclusivo do saber (CALDWELL, 1994).

Entretanto, questões metodológicas não arrefeceram o ímpeto criativo dos pesquisadores. Abordagens teóricas humanistas de diferentes matizes e vieses tem se multiplicado e não diminuído. Mas a pergunta metodológica central persiste: como distinguir qual teoria seria supostamente “a melhor”? Orbitam essa dúvida questões sobre legitimidade, eficiência, ética, praticidade, viabilidade, dentre outras.

Morin (2007) irá concluir que a essa pergunta parece não haver uma resposta direta, única e objetiva. Contudo, sua recomendação repousa num meio, pelo qual seria possível alcançar melhores, no plural, alternativas teóricas. Esse meio não é outro senão o empenho profissional de conhecer todas as alternativas quanto for possível, inter-relacionando-as, inclusive. Sua tese reconhece os limites humanos bem como tantos outros, contudo observa que o conhecimento sistematizado não se perde.

É possível, deste ponto em diante, argumentar que esse meio, apresentado por Morin (2007) foi aparentemente secundarizado pelos pesquisadores da área de Educação nas universidades das quais se dedica este trabalho⁹⁵. Aparentemente, a julgar pelos indícios apresentados nos capítulos anteriores, os docentes em pauta contentaram-se em adotar uma única matriz teórica, ainda que multifacetada. Essa matriz parte do marxismo, mas aparentemente não vai muito além dele.

A Tabela 5, no capítulo anterior, reforçou as impressões já assinaladas. Ele apresentou alguns dados sobre os quais é possível admitir que haja inclinação em seguir majoritariamente as perspectivas teóricas marxistas nos trabalhos que tangenciem os temas secundarizados formalmente, ainda que essa tendência se mostre indireta muitas vezes.

A Tabela 6 consolida um levantamento estatístico onde estão compreendidas todas as bibliografias, básicas e complementares, exigidas nas disciplinas dos programas de pós-graduação na USP e na PUC-SP, em todos os cursos que versam diretamente sobre aspectos sociais. Foram excluídas deste levantamento disciplinas aplicadas a áreas das Ciências Naturais, Matemática ou de Psicologia não social.

Todas as demais disciplinas foram contempladas. Os critérios acerca do que se entende por influência marxista estão apresentados logo abaixo. Contudo, cabe o reforço que o

⁹⁵ É possível, talvez provável, que os economistas e politólogos também negligenciem as ciências da Educação em suas análises teóricas sobre o tema. Mesmo que se prove isso, tal fato jamais serviria de argumento acadêmico e científico para justificar a atitude dos educadores.

argumento dessa tabela é complementar aos dados da Tabela 5. Ou seja, ela oferece mais um indício de que há uma predileção pelas teorias de Marx, haja vista que esse autor foi o que mais influenciou o pensamento dos docentes em questão.

O diagnóstico dessa tendência não é original deste trabalho. Warde (1990), Velloso (1992) Campos & Fávero (1994), Gatti (2004), Campos (2006), Pereira (2007), Gonçalves (2008), Campos (2009), Silva (2009), são alguns dos autores que dedicaram alguma atenção a esta ocorrência. Além deles, a admissão dessa tendência entendida como um problema do campo educacional foi manifestada em pronunciamentos de membros da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo⁹⁶.

Outro indicativo pode ser sentido por exclusão. Nas bibliografias listadas na Tabela 5, não aparece de forma significativa, teóricos consagrados que tenham se destacado com interpretações teóricas diferentes das teses marxistas. Desses, excetua-se poucos nomes, como o de Norberto Bobbio que aparece listado em cinco ocasiões na USP e em uma na PUC, Raymond Aron, Karl Popper e Max Weber, que aparecem listados uma única vez também em cursos da USP.

Para que se possa ter uma medida dessa grandeza, o total de bibliografias pesquisadas soma dois mil, oitocentos e treze obras, das quais trezentos e onze pertencem ao programa de Educação: Currículo, seiscentos e cinquenta e seis obras no programa de História Política e Sociedade, ambos da PUC-SP, e mil oitocentos e quarenta e seis obras foram listadas no programa de Educação da USP.

Esse número não representa o total de autores, mas sim o de obras que são requeridas em disciplinas, sendo sua contagem repetida quando exigidas em mais de uma disciplina. Mesmo com a oportunidade de se repetirem, o volume de incidências desses exemplos é baixo.

Outros autores expressivos, contrários as teses marxistas são ainda mais raros, e isso pode ser identificado através de uma análise no apêndice 2. Há ainda um agravante. Os índices de adesão marxista não são maiores por que muitos autores assinalados são desconhecidos do autor dessa dissertação. Em função do alto volume de obras, os nomes que não guardavam informações seguras de alguma aproximação ao referencial materialista histórico, foram considerados não marxistas.

⁹⁶ Ver nota 89.

A aproximação da tendência a qual diz respeito a Tabela 6 foi constituída da forma mais respaldada possível, preferindo o erro para a negação do argumento central do que para seu aceite. Logo, se alguma correção for feita posteriormente, o nível de adesão deverá subir.

Ainda assim, os números que revelam, por inclusão, a adesão marxista em ambos os programas da PUC-SP são significativos, como também são os “por exclusão”. Na USP o raciocínio deve se reforçado pelo princípio da exclusão.

Tabela 6

Mapa da incidência de autores cujas obras convergem com princípios marxistas* sobre o total geral de textos exigidos nas bibliografias dos programas de pós-graduação em Educação na PUC SP e USP. (Jan/2010)

	PUC: CED		PUC: HPS		USP	
	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo	Absoluto	Relativo
Total de autores	178	100%	272	100%	1063	100%
Total de Obras	311	100%	656	100%	1846	100%
Total de autores com mais de uma obra relacionada	57	32%	139	51%	304	29%
Total de obras de autores reincidentes	184	59%	524	80%	1087	59%
Obras com alguma convergência ao marxismo	133	72%	163	31%	63	6%

Fonte: Sítios institucionais dos programas de pós - graduação na PUC SP e USP

* O princípio marxista ao qual se faz menção, ampara-se em definições que serão apresentadas ao longo deste tópico

A partir dessas considerações, parece ser razoavelmente seguro admitir que os desdobramentos das teorias marxistas, referenciam a maioria da bibliografia da área de Educação. É razoavelmente lógico aceitar que essa mesma bibliografia também respalde a maior parte dos trabalhos de teses ou dissertações apresentados no triênio compreendido entre 2007 a 2009, quando estes trataram sobre os problemas econômicos e políticos.

Contudo, na expectativa de uma vez mais reforçar o argumento, optou-se por apresentar alguns indícios dessas mesmas impressões através de conclusões de outros autores. Nesse sentido, dos trabalhos pesquisados, o mais conclusivo foi a de Gonçalves (2008). Em função da objetividade de suas conclusões e da imediata relação que ela traz a essa dissertação, preferiu-se transcrever os comentários abaixo.

Apenas como reforço, o objeto de pesquisa da autora foram as publicações acadêmicas em Educação de textos que versasse sobre o Estado, de 1971 a 2000. Em síntese, suas conclusões são:

1) (...) A década de 1970 caracteriza-se como de {publicações de} denúncia, principalmente, da atuação do Estado sob diretrizes capitalistas, seguido de longe pela referência a seu perfil autoritário e centralizador; na de 1980, há predominância da referência à ineficiência e omissão do Estado, seguida por várias outras como ao capitalismo, ao neoliberalismo e aos problemas de planejamento; e na de 1990 há mais referências ao Estado neoliberal, e à sua ineficiência e omissão (agora entendidas como desresponsabilização), centralização de controle e poder, e descentralização de responsabilidades, além de seu processo de crise e reforma. 2) Uma suposição confirmada foi a de que o contexto que envolve as décadas acabou por dar o tom dos discursos presentes na produção acadêmica; ou seja, o contexto permitiu um viés comum de abordagem quanto ao tema. Acredita-se que o resgate desenvolvido sobre o período e os trabalhos selecionados contribuíram para essa percepção e para a compreensão mais ampla das relações existentes entre a história e a construção das interpretações sobre ela, no que diz respeito ao tema abordado. (...) 3) Em cada década analisada, e mais notadamente a partir da de 1980, observou-se um curto espaço de tempo entre as ocorrências políticas e econômicas e sua discussão nas publicações, relacionadas à Educação. Assim, uma das características que se pode indicar sobre a produção é sua atualidade. Se essa atualidade gera a positiva contribuição a respeito do debate sobre os problemas e rumos da Educação, por outro lado, pode significar também o embaçamento na visão dos autores a respeito deles, sem o distanciamento que permitisse maior objetividade no tratamento do tema. Essa questão exigiria um estudo e discussão específicos. 4) Foi identificada uma forte tendência à repetição de idéias. Alguns problemas são levantados, discutidos e abordados repetida e incansavelmente, com poucas diferenças ou lentos avanços em seu entendimento. Também, são recorrentes os “deveria” ou “deve” ser assim, acompanhados de princípios gerais, mas não de, ao menos, indicações ou proposições mais elaboradas sobre como alcançar aquele objetivo. 5) A compreensão e discussão a respeito do Estado brasileiro, nos trabalhos analisados, privilegiam as questões estruturais, internas e externas ao país, caracterizando uma abordagem teórica em especial, o materialismo histórico (GONÇALVES, 2008, p. 162).

A passagem corrobora impressões já destacadas aqui. Dentre elas as mais evidentes falam sobre a monotonia teórica além de seu conseqüente embaçamento das versões analíticas apresentadas.

O foco da autora não foram os programas de pós-graduação da PUC-SP e da USP. Mas não é incorreto admitir que essa tônica converge com as motivações discutidas. Seria mais difícil imaginar que não há textos de docentes da PUC-SP e da USP na população de artigos que a autora estudou do que o seu contrário. Sendo assim, toma-se isso como mais uma evidência do interesse dos educadores nos temas Economia e Politologia, bem como válida a tendência ao marxismo, ou nas palavras da autora, materialismo histórico.

Entender possíveis causas desse comportamento ajudará a entender seus principais efeitos. Essas conseqüências constituem o principal interesse aqui. Como primeiro argumento, faz-se oportuno recorrer a uma impressão destacada por Aron (2008):

A conjunção desses dois elementos (teoria da exploração e teoria da mais valia) deu ao marxismo uma influência incomparável. Os espíritos racionais encontraram nela uma satisfação, e os espíritos idealistas ou revoltados também. Esses dois tipos de satisfação se multiplicavam um pelo outro (2008, p. 290).

Com esse comentário, Aron descreve um pouco do fascínio que a teoria marxista exerceu e exerce sobre mentes e corações, dentro e fora do campo da Educação. Esse autor merece destaque por diversos fatores. Talvez o mais importante resida no fato dele ter tido uma formação marxista e ser francês.

Essa nacionalidade o faz *sui generis* frente aos demais intelectuais de sua época, pois a França foi, e em certa medida ainda é, um reduto intelectual fortemente identificado com causas sociais, não raro apoiadas em perspectivas marxistas⁹⁷.

Portanto, é alguém que de certa forma “nadou contra a maré”. Mais do que isso, muito de sua carreira foi dedicada a entender e criticar as teorias marxistas. O próprio Aron declara paixão ao “gênio” (2008, p. 285). Marx, o que não o impede de duvidar de suas análises. Essa postura crítica, embora às vezes exagerada, é aqui salutar, uma vez que pouco adiantaria demonstrar a adesão excessiva ao referencial marxista usando Marx, ou ainda usando algum antimarxista que não o conhecesse profundamente.

⁹⁷ Ver Aron (2005)

Em um estudo mais completo sobre o marxismo, Aron reforça sua tese argumentando que:

O destino póstumo do pensamento de Marx comporta três aspectos, ou pode ser estudado a partir de três pontos de vista. 1º) Primeiro, a história da marxologia ou, mais precisamente, a história e o desenvolvimento do conhecimento e da interpretação do pensamento de Marx e de Engels, fazendo-se abstrações das opiniões políticas e sociais. Existe uma história da marxologia, como existe uma história das interpretações do pensamento kantiano. Pode-se distingui-la, pelo menos em tese, do devir marxista. 2º) Isso quer dizer distingui-la da história das interpretações do pensamento de Marx por aqueles – indivíduos, grupos ou partidos – que se declaram marxistas, que afirmam sua adesão ao pensamento de Marx e que têm deste uma certa interpretação, inevitavelmente ligada à ação que empreendem ou querem empreender. (...) Marx queria transformar o mundo e não apenas pensá-lo. Inevitavelmente apareceram e se desenvolveram escolas ou movimentos marxistas que quiseram e querem transformar o mundo e não só pensá-lo. Elas ou eles pensaram o próprio Marx ou, eventualmente, transformaram sua obra, interpretando-a de maneira a adaptá-las a suas próprias ações. 3º) Existe, finalmente, uma história dos movimentos políticos e sociais, até dos Estados que se filiam ao pensamento de Marx (2005, p. 505).

Frente a isso, correndo riscos típicos das reduções, pode-se alegar que um dos motivos pelos quais o marxismo se tornou tão profícuo em interpretações e tão difundido em teses eventualmente rivais, assenta-se na possibilidade de legar ao marxista em questão, um grau de protagonismo histórico inédito em qualquer outra teoria acadêmica anterior ou posterior fora dessa tradição. As palavras do próprio Marx (2001) ajudam no argumento: “a filosofia está terminada, é preciso realizá-la” (ARON apud MARX, 2005, p. 33).

Somam-se a isso duas particularidades no campo da Educação. Na primeira, historicamente foi imputado ao professor a prerrogativa da transformação⁹⁸. Na segunda, de

⁹⁸ Essa discussão é presente e recorrente na literatura educacional, e mesmo fora dela. Uma pequena evidência disso está na afirmação de Milton Santos (SEVERINO apud SANTOS, 2007, p. 139): “o trabalho do professor (...) é o trabalho de interpretação do mundo, para que este um dia não nos trate mais como objetos e para que sejamos povoadores do mundo como homens”. A outra passagem trás uma reflexão de Severino (2007) que diz que: “Se a substância da Educação é ser uma prática, é fundamental referir-se aos seus agentes. Ainda que a prática se faça mediante a conceituação, a realidade a expor é a própria ação que acontece na concretude histórica. A práxis educacional realiza-se na ação concreta e singular dos educadores agentes. (SEVERINO, 2007, p. 139)” Contudo a prerrogativa de transformação do agente educador, ou professor, já está presente nos escritos de Comenius, séculos antes: “Acerca desta arte (a de ensinar), desde há pouco tempo, alguns homens eminentes, tocados de piedade pelos alunos condenados a rebolar o rochedo de Sísifo, ousaram-se a fazer investigações (...) (2001, p.13)”.

acordo com o que foi dito no capítulo anterior, a ação política é inerente ao educador, ou seja, de alguma forma, o educador sempre terá uma papel político ativo a desempenhar⁹⁹.

Portanto, seria razoavelmente natural esperar que o marxismo, tomado por hora como lato senso, que desfrutou da adesão de parte significativa da intelectualidade mundial, além de ampla catalisadora de movimentos sociais que em comum reivindicavam melhorias das condições de vida, seduzisse, em algum grau, o professorado, inclusive os lotados nos programas de pós-graduação na USP e PUC-SP.

Ressalva-se a tempo o fato de que, como diz o próprio Aron, muito da força do marxismo assentar-se nos méritos “inigualáveis” do seu diagnóstico acerca do capitalismo do século XIX. A crítica que se faz dessa teoria diz muito mais respeito aos seus prognósticos. O uso político dessa tese, no entanto, se deu em larga escala sobre tais prognósticos.

Pode-se agora prosseguir usando as conclusões de Aron como uma das possíveis causas da adesão dos docentes dos programas da USP e PUC-SP em Educação ao marxismo lato senso. O mais relevante não é justificar um comportamento, e sim tentar concluir algo sobre suas consequências. Entender suas causas obedecem somente a esse critério.

Para tanto, carece-se tornar o termo marxismo, ate aqui admitido em lato senso, como algo menos evasivo. Além de Aron, Bobbio auxiliará a delimitar o termo marxismo:

Entende-se por Marxismo o conjunto das idéias, dos conceitos, das teses, das teorias, das propostas de metodologia científica e de estratégia política e, em geral, a concepção do mundo, da vida social e política, consideradas como um corpo homogêneo de proposições até constituir uma verdadeira e autêntica “doutrina”, que se podem deduzir das obras de Karl Marx e de Friedrich Engels. A tendência, muitas vezes manifestada, de distinguir o pensamento de Marx do de Engels surge dentro do próprio Marxismo, ou seja, ela própria se constitui numa forma de Marxismo. Identificam-se diversas formas de Marxismo, quer com base nas diferentes interpretações do pensamento dos dois fundadores quer com base nos juízos de valor com que se pretende distinguir o Marxismo que se aceita do Marxismo que se rejeita: por exemplo, o Marxismo da Segunda e da Terceira Internacional, o Marxismo revisionista e ortodoxo, vulgar, duro, dogmático, etc. Nesta seção nos limitaremos a expor as linhas da teoria marxista do Estado e, em geral, da política, notando que ter-se-ão em vista principalmente as obras de Marx e, só subsidiariamente, as de Engels, que geralmente, representando as teses de Marx em polêmica contra os detratores e os deturpadores, acaba às vezes por torná-las mais rígidas. (...) Para reconstruir o pensamento de Marx sobre o Estado é preciso, portanto, recorrer àquelas idéias esparsas que se encontram nas obras econômicas, históricas e políticas: (...) É óbvio que, por causa dessa fragmentaridade e devido ao fato de que estes fragmentos estão disseminados ao longo de um período de mais de trinta anos e de que as teses que estes apresentam concisamente são expostas

⁹⁹ Esse papel ativo está respaldado nas falas de diversos autores da Educação, sobre os quais tratou o tópico 2.4.2. do capítulo anterior.

frequentemente de forma ocasional e polêmica, toda reconstrução rigorosa da teoria marxiana do Estado corre o risco de ser deformante ou, pelo menos, unilateral. É preferível, porém, assumir este risco, aceitando uma ambigüidade insuperável ou relevando a presença de duas ou mais teorias paralelas (BOBBIO, 1998, p.738).

Ou seja, assume-se como controverso definir a contento a abrangência do termo marxismo. Se um autor, da estatura intelectual de Bobbio não conseguiu, seria uma temerária pretensão ambicionar tal feito numa dissertação.

Contudo isso não desautoriza categorizar um tipo de pensamento político, econômico, metodológico e filosófico tão difundido com um título, que nada mais é do que o marxismo¹⁰⁰.

Aron, também, em todo seu esforço investigativo sobre Marx não logrou tal êxito. Propõe, enfim, um recorte do que entendia ser o essencial do pensamento de Marx. Algo que, no limite, estaria presente em quase todos diagnósticos que se pretendem marxistas, e menos comum nos prognósticos. Ele afirma que:

A questão mais importante: de tudo isso, resulta não possuímos senão fragmentos da obra de conjunto que Marx quis escrever, e posso dizer que talvez a questão mais importante colocada pela interpretação do pensamento de Marx se resume na seguinte interrogação: o que significa a fórmula “crítica da Economia política”? (...) Ele (Marx) parte da filosofia hegeliana, vê nela o termino da filosofia clássica e considera que, daí para frente, a verdadeira filosofia está no pensamento ou na interpretação do mundo a partir da Economia, para realizar o que chama de filosofia. Essas proposições, apesar de ouvidas tantas vezes, não deixam de ser extraordinariamente obscuras, talvez nunca cheguemos a encontrar uma interpretação satisfatória (ARON, 2005, p. 27).

Portanto, já se sabe que definir marxismo com precisão é temerário.

¹⁰⁰ Pereira (2009) apresenta um estudo sobre as variantes marxistas que mais influenciaram o pensamento educacional brasileiro entre os anos 70 e 80. Nesse texto, é possível verificar alguns dos distintos caminhos dentro do marxismo lato senso, que teóricos da Educação, alguns dos quais ainda ativos nos programas aqui pautados, seguiram em suas trajetórias acadêmicas. O autor, citando Pécaut (1990), denomina essa tendência como “triunfo do paradigma marxista, tornando-se um meio de obtenção de uma identidade coletiva (1990, p.1)” Ao longo de seu texto, ele ressalta que, apesar de variantes diferentes, foi o marxismo uma teoria “hegemônica (...) alcançada graças a um conjunto de fatores de ordem conjuntural (1990, p. 1)”. Ainda que não seja possível afirmar que todos os docentes comungavam os mesmos ideais marxistas, é possível admitir que, em comum, eles de uma forma ou de outra, seguiam princípios marxistas.

Seguindo o que foi postulado por Bobbio e Aron, limita-se o marxismo como uma teoria que tenta responder as inquietações de Marx acerca dos problemas oriundos na Economia política de sua época. Seu diagnóstico mirava o capitalismo, e seu prognóstico contemplava uma nova sociedade política. Sua tese principal, cuja qual acreditava responder satisfatoriamente a suas inquietações críticas as teorias da Economia política¹⁰¹ de então e supostamente comum a todas as análises ditas marxistas inclusive as feitas na USP e PUC-SP, assenta-se na idéia de sociedade cindida. Nela, um grupo pequeno de pessoas domina um grupo grande e esse domínio decorre do fato do grupo pequeno deter o controle total dos meios de produção, conseqüentemente, do capital.

O grupo dominado tem no trabalho sua única condição de sobrevivência, portanto acaba se sujeitando ao domínio do dominante. As condições de trabalho, a exploração e o excesso de oferta de mão-de-obra determinam uma infra-estrutura de produção na qual escapa ao proletário ser sujeito de seu destino, tornando-o alienado. Soma-se a isso o fato de que as instituições sociais, tais quais as leis, a forma do regime político, a polícia etc., serem estruturas, superestrutura nas palavras de Marx, dirigidas pela classe dominante, o que a faz ainda mais poderosa. De forma geral, esse é o diagnóstico sobre a qual a teoria marxista se expandiu.

Os prognósticos partem da idéia de que, com o tempo, revoltas dos populares explorados, crescidas de taxas de lucros decrescentes, em função da pauperização da sociedade e do esgotamento das possibilidades de acréscimos de produtividade, enfraquecerão a classe dominante, ao ponto de promover conflitos dos quais emergirá uma nova sociedade, a princípio dominada pelos antigos dominados, mas que fluirá para um novo estágio onde não haveria classes sociais e nem homens alienados. Ou seja, o capitalismo, pelo próprio capitalismo cairá.

Consoante ao proposto por Bobbio e Aron, esse é o núcleo do pensamento marxista. Sobre a adesão a esse núcleo trata este trabalho quando descreve a influência de Marx. É fato que existem variações na interpretação do seu pensamento, mas elas concentram-se basicamente nos prognósticos dos problemas sociais. Em seu diagnóstico há indícios de unidade. Daí a insistência.

Pontua-se aqui, que a força da adesão dos docentes desses programas parece ter a ver com a noção de paradigmas no sentido proposto por Kuhn (2006). Valendo-se das teorizações

¹⁰¹ Quando se fala de Economia Política, fala-se da influência exercida por economistas ingleses precedentes a Marx. Esses economistas foram os fundadores formais da teoria da Economia política, cujos nomes mais representativos são Adam Smith e Davi Ricardo. Ver Hunt e Shermman (2001)

de Bourdieu (1976, e 2005) para os educadores, a “verdade científica” (1976, p. 88) estaria contida em postulados marxistas.

Aderir a este conhecimento é fundamental para pertencer ao campo no qual tal “verdade” representa um capital simbólico. Portanto, imbricam-se os conceitos permitindo entender que conhecer o marxismo é mais do que adotar uma teoria para suas próprias análises científicas. Há uma preocupação em pertencer a um grupo que seja valorizado entre os pares ou, como já visto no primeiro capítulo, que mereça distinção social.

Por hora, basta dizer que ao elegerem para si uma única matriz teórica, os pesquisadores acabam por diminuir o alcance do saber que professam, uma vez que deixam de lado alternativas teóricas.

Nesse caso, ainda que não seja possível excluir das análises o fator humano, que invariavelmente enviesa abordagens científicas, é possível expor-se a um número maior de versões dos fatos. Dessa forma imagina-se que o próprio viés será parametrizado por possibilidades que enfraqueçam posturas unidimensionais.

E é nessa lógica que se pretende apontar os riscos de uma ideologia, ou mais especificamente de monotonia teórica marxista. Não pelo mérito de ser marxista, mas pelo demérito de ser única.

3.2 MONOTONIA TEÓRICA COMO IDEOLOGIA. POR QUÊ?

Neste tópico a pretensão será associar o hábito teórico monotemático a uma possível ideologia. Contudo, aparentemente essa não é uma relação causal, e sim uma espécie de ciclo retro-alimentável onde a monotonia teórica causa a ideologia que causa a monotonia teórica e assim por diante.

Na eventual assertividade dessas impressões, tem-se outro exemplo de paradigmas kuhniano, complementados pela tendência reprodutivista de Bourdieu. A tentativa de manter válidas as “verdades científicas” de um determinado grupo gera uma tendência de reprodução. Kuhn (2007) aponta que as comunidades científicas tendem a valorizar seu próprio tipo de ciência, o que inclui suas conclusões, mesmo que com “custos consideráveis (p. 24)”.

Esses custos são identificados pelos dois autores como um afastamento de melhores possibilidades de explicações científicas para os fatos estudados. Contudo, quem os paga, não é quem os gera. Segundo ambos os autores, o prejuízo afeta a ciência. Presume-se que esse prejuízo é social, uma vez que toda sociedade perde quando se desconhece causas e efeitos sobre sua própria existência, fim último da ciência a qual toda pesquisa, no limite, parece estar ligada¹⁰².

Segundo as mesmas concepções de Kuhn e Bourdieu, Bobbio (1986) reconhece ser comum haver certa resistência dos acadêmicos em geral de adotarem em seus trabalhos abordagens teóricas distintas das quais eles foram formados. Acredita que isso concorre para a incidência monotemática de abordagens, em especial nas disciplinas sociais. Ele mesmo enfatiza essa impressão para as pautas que retratam a política e a economia.

Em termos distintos ao de Marx, nomeia isso de ideologia. A rigor, de “ideologia em sentido fraco (BOBBIO, 1998, p. 585)”, uma vez que a distingue do conceito de ideologia enquanto falsa consciência, denominando essa como “ideologia em sentido forte (BOBBIO, 1998, p. 585)”. Entretanto, seu juízo qualitativo não subordina o fraco ao forte. Sua classificação segue outra ordem.

¹⁰² Marcuse (2009) defende que o fim último da ciência é libertar o tanto quanto possível o homem da morte ou de sua destruição. Segundo ele “A ciência como um esforço humano continua a ser a mais poderosa arma e o instrumento mais eficaz na luta por uma existência livre e racional. Esse esforço estende-se para além do estudo, além do laboratório, além da sala de aula, e visa a criação de um ambiente, tanto social quanto natural, no qual a existência pode ser libertada de sua união com a morte e a destruição. Tal libertação não será um objetivo externo ou subproduto da ciência, mas antes a realização da própria ciência (2009, p. 164).

Em síntese, ideologia fraca se refere a ideologia epistemológica que é essencialmente universal, uma vez que incide sobre os pesquisadores de qualquer área, credo ou convicção política, bastando que o cientista tenha alguma convicção teórica metodológica influenciada por questões pessoais.

Nos termos deste trabalho, ideologia fraca implica em viés teórico analítico. Já ideologia forte refere-se a uma idéia negativa, descrita como falsa consciência.

Para Bobbio, essa conceituação forte não é neutra por dois motivos principais: i – ela não incide sobre todos os grupos, mas apenas sobre aqueles que negam o marxismo.

Conscientizar-se de que há uma suposta falsa consciência seria o antídoto contra a alienação, algo que naturalmente leva ao segundo motivo. ii – não marxistas, em tese, adotam uma idéia geral de sociedade descasada com a suposta realidade histórica dos fatos, portanto condizentes com os interesses da classe dominante. Fazem isso, ou por suposta falsa consciência, ou por interesses de classe.

Esse interesse estaria de acordo com o pressuposto marxista, segundo o qual a sociedade está, em geral, vitimizada pelos meios superestruturais dominados pela burguesia que se presta a propagar a falsa consciência com o único propósito de assegurar o domínio dos meios de produção e perpetuar seu domínio.

O próprio autor afirma que, não raro, essas idéias se confundem e em alguns casos uma determina a outra.

Com essa distinção será possível embasar as reflexões aqui pretendidas. Dessas, a principal consideração recai sobre a ideologia epistemológica, uma vez que ela tem concorrido para circunscrever as análises da Educação a um referencial teórico menor do que seu potencial, gerando assim o paradigma Kuhniano.

Como destacou Bobbio, o embaralhamento desses conceitos pode explicar algumas causas de suas incidências. Por esta razão a ideologia forte será abordada, pretendendo-se com isso tão somente demonstrar que a ideologia fraca é decorrente do aceite na suposta veracidade da tese de ideologia forte.

Observações quanto aos juízos morais do aspecto político das teorizações marxistas não são objetos deste debate¹⁰³. Insiste-se na tese de ideologia fraca, pois considera-se que do ponto de vista teórico, ela tem causado prejuízos ao entendimento acerca da Educação em função de sua limitação monotemática.

¹⁰³ No entanto, eventuais desvios do autor nessa pretensa conduta decorre de sua humanidade falível.

Uma impressão razoavelmente lógica decorrente dessa idéia, está na hipotética consequência de ser a teoria marxista um referencial realmente maior que os demais. Ora, se isso for verdadeiro, todas as demais teorias que não partirem do marxismo, visa interesses do “outro” grupo social, portanto prestam-se a criação da falsa consciência.

Sendo assim, o pesquisador crédulo e bem intencionado enfrenta o seguinte dilema: aceitar a tese marxista e “libertar” sua própria consciência, ou filiar-se ao grupo dominante¹⁰⁴. A julgar pelos números apresentados a pouco, e pelas razões já apontadas por Bobbio e Aron, os docentes da Educação nos programas em questão tenderam a optar pela primeira alternativa do dilema.

Soma-se a essa explicação, importantes fatores contextuais que contribuíram para alta adesão ao marxismo. Desses, o mais representativo foi o fato de que houve, no Brasil, um regime político repressivo.

Isso ocorreu numa época em que o país está solidificando suas instituições de ensino. Esse regime inibiu, inclusive de forma violenta, a autonomia de grande parte dessas instituições educativas. Mais do que isso, inibiu a liberdade individual de muitos alunos e educadores, dentre outras arbitrariedades, o que naturalmente comoveu o profissional educador de ojeriza a qualquer menção a aprovação dos métodos ou méritos que tal regime tenha eventualmente logrado¹⁰⁵.

Portanto, consoante ao que foi dito, pode-se sintetizar uma explicação ao problema da ideologia fraca da seguinte forma: O professor em pauta, um intelectual por profissão, acredita que sua função social está associada ao esclarecimento e a superação de mazelas do mundo.

Para isso goza inclusive de respaldo teórico dentro de seu campo de conhecimento. O contexto político mundial não é muito claro, e o nacional que lhe cerca é conturbado. Há problemas de ordem militar, econômico, social e político inclusive ameaças, algumas

¹⁰⁴ Uma abordagem alternativa ao dilema apresentado, mas que deságua numa conclusão similar, pode ser a descrita por Claudio Salm. Numa palestra, o autor afirmou que: “Marx, quando tem profunda admiração por um autor, é de tal forma impiedoso, que aqueles que lêem as suas críticas, tem a tendência de nem pegar o autor criticado (...). Se Marx critica muito alguém, é porque esse alguém é bom. Então vale a pena ler o autor como é, por exemplo, o caso de Adam Smith – nitidamente (criticado) por parte das pessoas que nunca o leram, a não ser através de Marx – e vale a pena, pois ele tem páginas belíssimas sobre Educação. Então, vamos ser justos e ler aqueles que também foram criticados pelos críticos da Economia política” (SALM, 1985 p. 32). Essa passagem reforça o argumento de que não é incomum ver marxistas, evitarem textos contrários ao marxismo pelo simples fato de saber que Marx os criticou.

¹⁰⁵ Muitos estudos foram feitos discutindo o impacto da regime militar brasileiro sobre a Educação. Um relato conciso sobre alguns desdobramentos desse período está na recente obra do Prof. Dermeval Saviani. Ver Saviani (2008)

efetivadas, contra a vida de pessoas próximas quando não dele próprio. Essas ameaças duram períodos longos.

Nesse contexto as teses marxistas ganham muito mais força, pois o mundo ao redor parece tão empenhado em combatê-las que qualquer intelectual se questionaria dos aparentemente óbvios porquês.

Tais teses gozam de racionalidade científica tanto quanto despertam paixão pelas promessas de dias melhores. Isso condiz com valores primordiais da Educação, teorizados por importantes nomes. Preconizam uma revolução na qual os excluídos e violentados de hoje seriam os agentes governantes de amanhã, o que nas palavras de Aron, representa protagonismo social disponível a todos que se empenharem pela causa. Nas palavras de Saviani, ação política como prerrogativa do ato educativo:

Os objetivos indicam os alvos da ação. Constituem, como lembra o nome, a objetivação da valoração e dos valores. Poderíamos, pois, dizer que se a valoração é o próprio esforço do homem em transformar o que é naquilo que deve ser, os objetivos sintetizam o esforço do homem em transformar o que deve ser naquilo que é. (...) objetivos educacionais dependem das prioridades ditadas pela situação em que se desenvolve o processo educativo (SAVIANI, 1996, p. 39).

Evidentemente, tal processo é construído nos anos compreendidos entre 1960 e 1990, onde os movimentos políticos e econômicos são marcados pela instabilidade. Remetendo novamente a abordagem a Kuhn e Bourdieu, as gerações de educadores vão se formando, e tendendo a reproduzir o comportamento teórico de seus mestres antecessores, inclusive, no caso em pauta, nutrindo uma reação passional contra qualquer ato associado ao regime militar, independentemente de qualquer avaliação de seus méritos.

Durante o regime militar, a Educação esteve associada a teorias que privilegiavam os aspectos econômicos, ditos tecnicistas¹⁰⁶. Em muitos casos, mesmo sem compreender bem as teorias que cercavam essas teses, grande parte do referencial teórico utilizado durante o regime militar passou a ser combatido, quando não, descartado.¹⁰⁷. Esse fatores associados, oferecem explicações acerca da incidência da ideologia fraca sobre os docentes de Educação na PUC-SP e USP.

¹⁰⁶ Ver Saviani (2008)

¹⁰⁷ Ver Pires (2005)

Kuhn e Bourdieu demonstram que dilemas acerca de filiações doutrinárias, estão na raiz de problemas teóricos e metodológicos, o que corrobora a tese de monotonia teórica. São comuns situações em que, confirmando também as impressões de Bobbio, teóricos que ainda estão se consolidando como tal, tendem a aderir a escola de pensamento na qual estão sendo formados.

Essa conclusão, apesar de insipiente, é oportuna nesse tópico por que consegue mostrar o quão difícil é tentar seguir caminhos teóricos diverso dos próprios pares. Por mais banal que pareça, tal lógica acaba por impingir aos intelectuais em começo de carreira, medo na escolha de seus próprios caminhos teóricos.

Esse ciclo acaba por se retroalimentar de forma viciosa, onde a inflexão aparentemente residiria na oportunidade de escolher o próprio caminho a partir de um portfólio mais variado de alternativas teóricas. Essa é a tese de Kuhn, aqui complementada por Bourdieu. No limite, tal visão reduz o problema a embates polarizados, opondo não alienados e alienantes, e com isso potencialmente desperdiçando uma gama muito maior de teorias que possibilitam ao teórico apurar suas análises.

Para ilustrar a problemática trazida nesse capítulo, seus apontamentos e suas proposições, serão apresentados trabalhos de pesquisa em Educação. Trata-se de análises que se tornaram teses, sendo uma da USP e duas da PUC-SP, uma de cada um dos programas aqui descritos. Acredita-se com isso, ser possível visualizar algumas potenciais perdas analíticas com o uso de referenciais teóricos que secundarizem teorias econômicas e politológicas.

Tais trabalhos, tomados em seu conjunto, não são estatisticamente representativos sobre a secundarização formal que aqui se alude. Em seu conjunto ou isoladamente as três teses não possuem caráter amostral. Com isso nega-se qualquer intenção de generalizá-las. A lógica dos exemplos é outra.

O que se pretende, é demonstrar que é possível encontrar em teses da Educação indícios de secundarização. Reputa-se errôneo afirmar que, a partir dessas três teses, seja possível generalizar a secundarização da Economia e da Politologia na Educação. Esses indícios são apenas indícios que, eventualmente, podem ser encontrados em teses da Educação. Apenas isso.

O máximo que se pode inferir a partir deles é uma suposta plausibilidade, não quantificada, de encontrar indícios semelhantes em outros textos do mesmo tipo, uma vez que em três deles foram encontrados. Para uma inferência segura a esse respeito, seria necessário investigar um número maior de trabalhos, algo que aqui não será feito. Estes apontamentos

servem tão somente para ilustrar, pela ausência, o potencial de ganho analítico e teórico que se alcançaria a partir de estudos multidisciplinares de fato.

3.3 INDÍCIOS EM TRÊS TESES NÃO AMOSTRAIS

Os trabalhos de doutoramento que exemplificarão o argumento pretendido serão apresentados em seus resumos integrais de onde se imagina possível extrair as principais pretensões analíticas.

Após essa transcrição, serão identificados indícios de monotonia teórica, bem como apontamentos que podem ser entendidos como desdobramentos da secundarização formal das teorias econômicas e politológicas dos orientadores das instituições em questão. Serão comentários que tentarão demonstrar a plausibilidade do argumento dessa dissertação.

O que está sendo ilustrado não é o mérito pessoal dos autores. Como se trata de ilustrações não representativas a preocupação maior na escolha das teses foi com o potencial que cada ilustração detém sobre aspectos da secundarização.

A proximidade de sua temática com os problemas aqui anunciados foi o primeiro critério de escolha. Ainda assim, buscaram-se outros parâmetros para nortear as escolhas, fugindo do risco de eleger estudos que pudessem ser invalidados em seu teor ilustrativo por alguma technicalidade.

Pensando assim, além do critério já anunciado, impuseram-se outros seguintes: i – os trabalhos deveriam ser de anos diferentes, escapando assim de condicionantes conjunturais; ii – os orientadores deveriam ter titulações equivalentes nas áreas e no tempo, pois isso os colocaria em patamares formais de igualdade quanto a experiência formal de docência a partir de seu último título. Os três orientadores possuem pós – doutorados concluídos entre 1989 e 1990, o que lhes confere ao menos vinte anos de docência sobre usufruto de títulos de pós - doutores. De acordo com informações disponíveis na Plataforma Lattes, os três orientadores possuem a Educação como área de conhecimento em todos os seus cursos universitários, da graduação ao pós – doutoramento.

Cada trabalho retrata um ano, sendo um de 2007, outro de 2008 e um último de 2009. Outros parâmetros poderiam ter sido impostos, contudo, em termos técnicos, as diferenças de formação, experiência, quantidade de publicações, atuações, dentre outras, eram bastante próximas. Quando não, um critério acabava por compensar outro, assim, se um professor fosse mais antigo na instituição, por exemplo, isso era compensado por outro com um volume de produção acadêmica relativamente equivalente, ou ainda, com uma formação muito próxima, etc.. Julga-se que a maior relevância dessas escolhas residam no fato de que os

professores pautados foram aceitos pelos programas através de critérios técnicos comuns, via concurso aberto ao público interno ou externo de cada universidade.

Em tese, todos eles enfrentaram critérios de avaliação nos quais se destacaram frente a pares, o que lhes conferiu legitimidade de representarem, como potenciais teóricos, a ciência na qual se dedica os programas. Mesmo com possíveis variáveis subjetivas, objetivamente todos esses docentes possuem um denominador comum que é a prerrogativa de atuarem nos centros mencionados por escolha deliberada desses centros. Com isso em mente é possível prosseguir.

Serão transcritos os resumos integrais e trechos representativos das conclusões das teses. Esses trechos serão destacados na medida em que sejam suficientemente explícitos em suas proposições e tenham capacidade de sintetizar a idéia geral do trabalho. Finalmente, após cada exemplo serão acrescentadas algumas respostas alternativas as de cada autor, nesse caso, valendo-se das teorizações que aqui se reputa secundarizadas formalmente.

3.3.1 Ilustração 1: Programa de Pós Graduação em Educação: História, Política e Sociedade – PUC-SP

O título do primeiro trabalho, de autoria da Dra. Irene Domenes Zapparoli e orientação da professora Dra. Alda Junqueira Marin, é: Política Educacional e Ações Universitárias: Um Estudo Sobre os Cursos Sequenciais, defendido em 2007.

Esse trabalho traz uma particularidade em relação aos demais. Sua autora cursou Economia na graduação, na especialização e no mestrado¹⁰⁸.

Como será apontado, seu trabalho abdica de teorizações econômicas mais profundas em diversas ocasiões. Quando o faz, por alguma razão, não se afasta dos valores teóricos comuns aos programas em questão.

Essa particularidade corresponde ao teorizado por Bourdieu, Kuhn e Bobbio, quando dizem que a força do paradigma, capital simbólico ou ideologia fraca situam-se principalmente na influência do meio no qual o estudo é produzido.

Segundo os autores, essa abdicação tende a ser uma forma do pesquisador preservar seu prestígio profissional, capital simbólico para Bourdieu, dentro do campo acadêmico no qual está inserido, cujo qual dispõe de meios, efetivos e simbólicos, para aceitá-lo ou rejeitá-

¹⁰⁸ Os demais autores respectivamente são: sociólogo, mestre e doutor em Educação, e profissional de Educação física, mestre em Educação física e doutor em Educação.

lo como membro. Prevalecendo a segunda opção, o prejuízo direto é do pesquisador. Também por esta razão este trabalho foi escolhido. Segue o resumo:

A proposição de cursos seqüenciais pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, provocou alterações no campo educacional, especificamente na assimilação por parte dos agentes envolvidos com o ensino superior brasileiro. Esses cursos são modalidades do ensino superior, estando envolvidos como agentes o governo, as instituições de ensino superior, as organizações de classe, toda a comunidade universitária e o entorno. Este estudo orientou-se pela problematização sobre a criação, implantação e implementação de tais cursos no ensino superior brasileiro. Desdobram-se desta preocupação os objetivos de mapear a legislação, a conformação e a operacionalização desses cursos. Para tanto, operou um estudo documental, durante os anos de 2004 a 2006, resgatando 762 documentos incluindo a legislação ampla com toda a seqüência do ordenamento geral, assim como os documentos disponibilizados por duas universidades para análise das reações particulares quanto a tais prescrições e possibilidades legais. Analisa algumas passagens com o conceito de campo proposto por Bourdieu para apreensão e compreensão de objetos de disputas. Alguns resultados podem ser enunciados sinteticamente: a) pela legislação há imperceptível relação entre mercado de trabalho, cursos seqüenciais e órgãos representativos de classe; b) a legislação educacional é interpretada de forma díspar na realidade universitária em sua função social; c) as universidades sob estudo mais detalhado atuam de modo diverso internamente, uma dela debatendo o tema e a outra, não; d) as relações entre universidade e sociedade são diversas entre elas, sendo que a instituição que deu anuência se apresenta mais porosa às possibilidades embora tenha desencadeado o processo sem discussão. O desenvolvimento do estudo permitiu detectar que há diferentes elementos ordenadores da criação dos cursos e sua implementação. A legislação analisada na sua letra e também nos argumentos de sua proposição e decorrências permitiu gradativa detecção do que está subjacente: a diversidade e complexidade da vida atual; interferência de modelos historicamente constituídos em âmbito internacional; necessidade de atendimento às prioridades do Banco Mundial e ampliação da lógica mercantil no ensino superior, sobretudo pelo imenso percentual de instituições privadas que implantam os cursos seqüenciais; necessidade de manter, pela desigual escolaridade, as desigualdades sociais também no âmbito superior e não apenas nos graus anteriores. As instituições não ficam passivas; os agentes se movimentam em face das possibilidades caracterizando formas de organização universitária que mesclam modelos diversificados (2007, p. 03).

No início do resumo lê-se: “estando envolvidos como agentes o governo, as instituições de ensino superior, as organizações de classe, toda a comunidade universitária e o entorno”.

Na Ciência Política, contextos de disputa envolvendo diversos atores constituem um típico tema para abordagens pluralistas. Não que essa teoria seja a melhor ou algo parecido. O fato é que dela partem a maioria das análises que tocam no tema da disputa entre atores

sociais diversos, com interesses diversos. Inclusive por que foi ela que primeiramente sistematizou cientificamente o funcionamento das disputas entre interesses incomuns dos diversos atores políticos, organizados ou não. Essa perspectiva simplesmente não consta no trabalho nem mesmo como referência. A palavra pluralismo não aparece no trabalho. Robert Dahl muito menos. Ainda assim, a conclusão final que chega a tese, tem suas perspectivas muito aproximadas do que seria a tese de Dahl.

Na seqüência: “A proposição de cursos seqüenciais pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, provocou alterações no campo educacional (...). (...) por duas universidades para análise das reações particulares quanto a tais prescrições e possibilidades legais” Percebe-se, de saída, um problema metodológico comum as análises qualitativas, já identificadas por Campos (2009). De um dado se infere conclusões gerais.

Outra ocorrência se mostra no trecho “pela legislação há imperceptível relação entre mercado de trabalho, cursos seqüenciais e órgãos representativos de classe”. Pergunta-se: imperceptível para quem? O adjetivo “imperceptível” designa uma qualificação de ordem pessoal, ou seja, um juízo de valor não passível de generalização.

O artigo § 2º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 diz em seu início: “A Educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Está transcrição é literal e, supostamente correto semanticamente, o que sugere alguma compreensibilidade de seu enunciado. Acrescenta-se a este argumento o fato de que esse é o principal documento analisado na tese. Supor que a letra da lei fosse “percebida” tratando das ações dos órgãos de classe ou da regulação do mercado de trabalho é desconhecer o funcionamento de ambos, ou defender ingerências públicas sobre instituições privadas representativas.

Os órgãos de classe são instituições que, em tese, não devem estar vinculadas a qualquer governo inclusive para que se preserve a representatividade de sua atuação. Se órgão de classe gozar de “perceptível relação” com qualquer governo, ele deixa de ser um órgão de classe, salvo nos casos em que represente o governo.

Sendo assim, reputa-se incorreto esperar que conste em lei algo que delimite a atuação dos órgãos de classe em sua representatividade junto aos representados. Aparentemente o entendimento da autora demonstra certo desconhecimento de teoria politológica. O raciocínio é análogo ao que diz respeito a mercado de trabalho. Os cursos foram criados para “vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, mas não cabe ao governo dizer quando nem como. Presume-se ser para isso que também funcione o mercado, cujo sistema político em

vigor o assume como componente cotidiano da vida social brasileira¹⁰⁹. É plausível supor que tais imperfeições teóricas decorram do desconhecimento sobre alguns princípios conceituais próprios dessas disciplinas. Disso, imagina-se, resulta uma perda.

Em algumas passagens a autora cita o corporativismo. Contudo, o sentido empregado obedece a uma lógica dual, percebida em seu contexto como marxista. Nas palavras da autora, as disputas estavam “polarizadas” entre entes supostamente corporativistas e todos os demais¹¹⁰. O uso recorrente do termo corporativista não implicou no uso de sua teoria, contudo as respostas marxistas, teoricamente mais distantes da realidade pesquisada aparecem. Reputa-se nisso um exemplo de força do paradigma.

Adiante a autora irá recorrer a outro juízo de valor em sua qualificação do argumento: “a legislação educacional é interpretada de forma díspar na realidade universitária em sua função social”. Ao longo da tese, ela ampara o termo “função social da universidade” nas palavras do ministro da Educação¹¹¹. Pergunta-se: Qual é a função social da universidade? A palavra do ministro encerra a questão? Há algum consenso sobre isso?

Aparentemente, incorre-se num vício comum às análises qualitativas, quando essas desprezam o recurso a análise de dados objetivos ou empíricos. Isso num primeiro momento parece fugir ao do escopo do trabalho, contudo a conclusão final que a autora chega, leva em conta o seu juízo acerca do que ela entende como função social da universidade. E parece não haver dúvidas que a função social por ela acreditada, diga respeito também a outros diversos setores da sociedade que provavelmente discordarão do juízo da autora. Ora, quem então estaria com a razão?

Mais uma vez percebe-se a necessidade de se recorrer a teorias da Politologia que abarquem tais disputas. Esse tipo de entendimento não se constitui como objeto da ciência da Educação. Teorias como as já citadas, além de outras dentro da Politologia permitiriam explicar tais fenômenos sem necessidade de adjetivações morais como hipótese de trabalho.

Em outra passagem a autora diz que as relações entre universidade e sociedade são diversas entre elas, sendo que a instituição que deu anuência se apresenta mais porosa às possibilidades embora tenha desencadeado o processo sem discussão. Isso talvez ocorra por que elas gozam da liberdade de pensar diferente; “sendo que a instituição que deu anuência se

¹⁰⁹ Este trabalho adota a concepção de que Mercado não é um ente social, mas sim um lugar, abstrato em algumas circunstâncias, em que ofertantes e demandantes, ambos cidadãos, trocam por dinheiro serviços e mercadorias entre si.

¹¹⁰ Essa impressão pode ser ratificada nas páginas em que tal palavra aparece. As páginas são: 38, 40, 69, 92, 97, 106, 107 e 148.

¹¹¹ Ver página 88, em que a autora cita pela primeira vez o termo “Função Social” e ampara com uma fala do ministro da Educação em atividade.

apresenta mais porosa às possibilidades embora tenha desencadeado o processo sem discussão.” A julgar por suas conclusões, imagina-se que ser poroso as possibilidades descritas represente o ideal, ou um ideal. Outra vez, um juízo de valor desamparado da teoria e corroborado pela hipotética necessidade de “discussão”. Quem seriam os atores da discussão? Os professores? Os empresários? Os alunos? Os órgãos de classe?

Consoante ao conjunto da tese, todos esses seriam atores da discussão desejada. Mais uma vez se perde a oportunidade de entender teoricamente os desdobramentos dos comportamentos de grupos políticos diversos lutando por interesses diversos, recorrendo-se exclusivamente a um referencial que, anunciadamente, elege como pólos de disputa tão somente dois grupos. Essa tese dual divide a sociedade entre membros de uma suposta elite de um lado e excluídos do outro.

Contudo os mesmos atores que a autora destaca, somados representam algo inferior a dez por cento dos brasileiros¹¹², ou seja, uma fração da população. Não é simples aceitar o fato de que esses dez por cento sejam diferente do que se entende como elite, mas é também difícil dizer que qualquer pessoa que cursa um ensino superior seja representante da elite. Ao se atentar para particularidades sociais e econômicas próprias da realidade brasileira, perceber-se-ia que o grau de desigualdade social não está amparado tão somente no nível de Educação da população.

O último censo do IBGE aponta para uma população economicamente ativa e com renda média típica de classe média muito acima dos dez por cento dos graduados. Isso sugere carência de uma compreensão melhor sobre classes sociais ou sociedade polarizada. Por esta razão dados quantitativos são, em muitos casos, base sólida para análises¹¹³. Essas informações são disponíveis e os próprios órgãos que as divulgam, oferecem explicações técnicas sobre suas conclusões. Secundarizações nesse sentido sugerem monotonia teórica.

Seguindo, a autora argumenta de que há “interferência de modelos historicamente constituídos em âmbito internacional”. A expressão “modelos historicamente constituídos” é reconhecidamente marxista. Pela primeira vez no texto, portanto, encontra-se um indício direto de ideologia fraca. Contudo, como será visto boa parte das demais conclusões da tese se pautarão sobre essa expressão elevando o que aqui é um indício a uma provável evidência de monotonia teórica nessa tese.

¹¹² Segundo o PNAD de 2009, a população que cursou a escola tempo suficiente para chegar à universidade equivale a 6,5% da população. Mesmo considerando que a tese foi concluída em 2007, portanto não passível de usar dados de 2009, no PNAD de 1997 os números são ainda menores, o que reforça o argumento. (ver: www.ibge.gov.br)

¹¹³ Esse argumento é reforçado por Gatti (2004)

Uma demonstração disso está no parágrafo seguinte: “(...) necessidade de atendimento às prioridades do Banco Mundial e ampliação da lógica mercantil no ensino superior, sobretudo pelo imenso percentual de instituições privadas que implantam os cursos seqüenciais.”

Não há ao longo do texto nenhuma indicação que permita o leitor entender minimamente os objetivos políticos dessa instituição. Subentende-se que ela seja nociva por hipoteticamente não respeitar a soberania nacional. Há citações diretas e indiretas ao Banco, mas o argumento geral remete a tese marxista de imperialismo, numa interpretação também passível dos apontamentos secundarizantes que se propõe a fazer essa dissertação.¹¹⁴

Perguntas intuitivas como: por que os países seguem, se é que seguem, as determinações do Banco Mundial, não são objetos de dúvidas. Se aceita passivamente a tese monotemática de que tal banco representa interesses do capital internacional, como uma entidade abstrata potencialmente ruim. Como, por que, e se isso acontece, são temas intocados.

Supõe-se que se houvesse por parte da autora um entendimento sobre os objetivos do Banco Mundial, sobre a funcionalidade deste órgão, sobre as adesões voluntárias dos países e alguma idéia sobre organização econômica internacional que extrapolasse a alusão resumida a Bretton Woods, tal conclusão seria mais precisa.

Problemas de política externa, como barreiras comerciais, ajuda internacional, acesso a recursos políticos e outras influências internacionais, que dizem respeito aos trâmites das instituições vinculadas a ONU, tal qual o Banco Mundial, apesar de serem variáveis fundamentais para a compreensão da atuação desses organismos no Brasil, não compõem a análise. Não seria necessário entender por que existe influência do Banco Mundial, ou de qualquer outro organismo internacional no Brasil? As teses acerca do imperialismo oferecem respostas definitivas? As ciências da Educação dão conta, isoladamente, de responder tais questões? Elas têm esses assuntos como objeto teórico de pesquisa?

A autora prossegue em suas conclusões e alcança um raciocínio característico dos diagnósticos marxistas mais ortodoxos. Afirma que existe, de caso pensado, uma “necessidade

¹¹⁴ A explicação mais detalhada sobre o Banco Mundial está na nota 13. Apesar de ser um assunto eminentemente vinculado a Economia ou as relações internacionais, sub-grupo da Politologia, as referências que amparam a nota são de autores de outras áreas. Esses autores são: a pedagoga Maria Carolina Cossi Soares; Jose Dias Sobrinho que é bacharel em lingüística e doutor em Educação, e Nelson Cardoso Amaral, que é físico e educador. Essa informação denota forte influência do meio na escolha da bibliografia que amparou a tese, inclusive nos pontos em que ela toca a Economia. Por alguma razão ela abdica de valer-se de autores especialistas na área, cujo conhecimento ela provavelmente detinha uma vez que cursou graduação, especialização e mestrado em Economia. Esses especialistas provavelmente a respaldariam com maior legitimidade teórica do que os utilizados. Ver pag. 54, nota 13 da tese em questão.

de manter, pela desigual escolaridade, as desigualdades sociais também no âmbito superior e não apenas nos graus anteriores”.

Como será visto nas conclusões da própria autora, aqui se refere a uma decisão de política pública deliberada pelo Poder Público cujo propósito real seria o de, supostamente, sustentar a desigualdade social.

Em Marx essa análise é plausível pelas questões conhecidas. Pergunta-se: Nos dias atuais, há razoabilidade empírica para esse tipo de conclusão? Outra pergunta intuitiva se coloca: Todos os demais esforços públicos, estatais, civis, coletivos etc. que são amplamente apontados como processos inacabados, mas bem sucedidos, de melhorias institucionais e de combate a desigualdade social no Brasil seriam então fruto do que¹¹⁵? De iniciativas pessoais, ou personalistas de pessoas alheias ao sistema político, incontaminados com as supostas injustiças da superestrutura? Seriam os dados, que comprovam o contrário da conclusão apresentada, uma inverdade midiática ou dos órgãos de pesquisa, com intenção de propagar uma falsa consciência?¹¹⁶ Ou mera influência monotemática de uma dada teoria?

Na seqüência de sua fala anterior ela sugere como causa nociva das Políticas Públicas implementadas na “ampliação da lógica mercantil no ensino superior, sobretudo pelo imenso percentual de instituições privadas que implantam os cursos seqüenciais”. Essa conclusão expressa secundarização de teoria econômica elementar, tal como lei da oferta e demanda¹¹⁷.

Tomada como exemplo, seria como proibir as pessoas de atravessarem a rua pelo risco de serem atropeladas, ao invés de se exigir que atravessassem na faixa. O que se imagina como questionável é o porquê da permissividade pública com a má qualidade do ensino.

Outra coisa é concluir, baseado em valores pessoais que ele é bom ou ruim por que é público ou privado. Essa alusão não se sustenta. Dados do INEP¹¹⁸ mostram que há universidades públicas com alta qualidade e com baixa qualidade.

O mesmo ocorre com instituições privadas. Mais do que isso o INEP aponta que a renda per capita local não é determinante para essa boa ou má qualidade¹¹⁹.

Contudo, esse tipo de questionamento aparentemente lógico, mas assentados em dados públicos e disponíveis não foi feito.

¹¹⁵ Os estudos do IBGE realizados ao longo da primeira década do ano 2000, que estão disponíveis em sítios virtuais, são consistente ao apontar tendências fortes de melhorias importantes na desigualdade. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 15 mar 2010.

¹¹⁶ Idem

¹¹⁷ Mais uma vez reputa-se a autora a abdicação de usar seus conhecimentos teóricos em Economia.

¹¹⁸ Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/acessar.htm> Acesso em: 17 mar 2010.

¹¹⁹ Idem

Essa passagem merece ainda alguma atenção maior, afinal ela esbarra em problemas tanto econômicos quanto políticos. A lógica mercantil aludida, diz respeito à oferta de cursos sequencial por parte de instituições privadas. Ora, o regime econômico cujo qual o Brasil está inserido é capitalista, e goza da aprovação de sua população. Basta ver que tal população jamais se manifestou contrariamente a isso, e só muito recentemente favoreceu partidos políticos que se declaravam contra tal regime¹²⁰.

Mesmo assim esse movimento só se deu quando tais partidos moderaram seu discurso de ruptura institucional. Ou seja, se democracia é um valor defendido pela autora da tese e não há motivos para duvidar disso, a lógica mercantil está de acordo com o que a população, da qual ela faz parte, entende como adequada. Sendo assim, a tese de doutorado em Educação, de acordo com o tema que ela pretendeu tratar, parece não ser um fórum adequado a discussão sobre regimes político-econômicos, embora tal postura esteja plenamente respaldada pela teoria da Educação que pressupõe o ato educativo como ação política.

Se uma tese de doutoramento é um ato educativo, nesse ato espera-se do educador uma ação política. Essa ação política, de acordo com os valores da teoria seguida, deve ser crítica ao modelo político econômico entendido como capitalista. Entretanto, essa realidade está, ao menos por hora, assentada sobre instituições, que bem ou mal, são democráticas.

Portanto, o objeto da crítica seria os desdobramentos de possíveis injustiças sociais ou econômicas, potencialmente nocivas a educação eventualmente decorrente de imperfeições nesse sistema. Isso supõe que, mesmo que não se concorde com o sistema, se aceita a decisão soberana da sociedade.

Segundo a teoria politológica, essa decisão foi negociada e sofrerá processos lentos, graduais e inconstantes de avanços para os quais a tese dos educadores é uma, das várias, possibilidades a serem seguidas. Esse tipo de análise não é feita. Ignorou-se, por exemplo, que a oferta de cursos universitários no Brasil é insuficiente à demanda por eles. Ignorou-se ainda que não há recursos públicos suficientes para tornar acessível a todos os brasileiros acesso ao ensino superior gratuito. Será que se houvesse esse recurso algum mandatário eleito se negaria a oferecer isso? Numa economia carente de mão de obra especializada, será que o

¹²⁰ Pode-se argumentar contrariamente a esse raciocínio, alegando que a população não desfruta de informação ou formação suficientemente consolidada para julgar qual seria, de fato, o melhor regime para si mesma. Contudo, aceitar essa tese, além de desmerecer a democracia, é mais uma vez demonstrar um conhecimento precário de Politologia, uma vez que jamais foi possível afirmar que um país é melhor do que outro em função apenas de suas votações. Os indicadores sociais podem sugerir uma tendência de acerto, mas não categorizar uma resposta como verdadeira. São recorrentes as análises politológicas em que as conclusões que ressaltam algum sucesso social, revelado em indicadores sociais formais, acontecem de forma lenta e processualmente. Esse processo crescente e gradual é mais comum aos países que respeitam liberdades civis, mesmo por que as decisões nesse contexto são negociadas e não impostas. Ver Lindblom (1981) e Sem (2007)

empresariado se oporia a educação maciça e de qualidade da população? O que ganhariam com isso, senão custos com treinamentos? Fora do marxismo, quais outras teorias amparariam idéias como tais?

Pode-se dizer que essas dúvidas partem de intuições politológicas e econômicas simples e estão respondidas em inúmeros trabalhos publicados nessas áreas, nas próprias universidades pautadas. Parece possível imaginar que, se houvesse um uso maior de noções da Politologia e da Economia além do referencial marxista, tais conclusões se dariam em bases mais profundas.

Nesse aspecto, mais uma vez percebe-se, ou secundarização por parte dos envolvidos na pesquisa, pois se limitaram a apenas uma versão dos fatos, ou adesão demasiadamente crédula ao referencial teórico utilizado. Possivelmente, uma combinação desses fatores o que de uma forma ou de outra aponta para a incidência de monotonia teórica.

Essas primeiras exemplificações incorreram sobre o resumo de seu trabalho. Em especial por que esse resumo apontava algumas de suas conclusões. Com o propósito de deixar os argumentos aqui pretendidos mais claros, prosseguir-se-á com alguns comentários sobre as conclusões da autora da tese em questão. Trechos serão transcritos e depois comentados da forma anunciada.

Cabe, neste momento do trabalho, retomar as questões iniciais e seus desdobramentos nos capítulos para fechar o estudo e apontar a consecução dos objetivos e da tese, desde a fundamentação legal detalhada até as ações das universidades como reações às possibilidades apresentadas por essa expressão da política educacional. (...) O desenvolvimento do estudo permitiu detectar que há diferentes elementos ordenadores da criação dos cursos sequenciais. A legislação analisada na sua letra e também nos argumentos envolvidos na sua proposição e todas as decorrências me permitiu ir gradativamente detectando que estão subjacentes à criação desses cursos: a diversidade e complexidade da vida atual; a interferência de modelos historicamente constituídos em âmbito internacional; a necessidade de que a ação político - educacional atenda as prioridades do Banco Mundial e ampliação de nível educacional acrescentando-se índices de população universitarizada; a presença da lógica mercantil no ensino superior e a necessidade de auferir lucros e especulação financeira, sobretudo devido ao imenso percentual de instituições privadas que implantam os cursos sequenciais; a necessidade de manter, pela desigual escolaridade, as desigualdades sociais também no âmbito superior e não apenas nos graus anteriores.

Entretanto, para a criação diante de tantas interferências, muitos embates ocorreram (...) travados no âmbito dos órgãos governamentais, a mescla de porosidade destes sob interferência dos interesses de instituições privadas e órgãos de representação de classe. (...)

De um conjunto de argumentos favoráveis destacam-se: cumprir a função social da universidade; manter a característica de empreendedora com vistas ao futuro; atender as necessidades de mercado; seguir tendências de mercado para ofertar e

cancelar cursos; utilizar espaços e outros recursos ociosos; enfrentar a concorrência com outras universidades e instituições de ensino superior; acenar com a possibilidade da ausência de regularidade e de adjetivação como (curso) técnico ou superior; destacar a duração pelo fato de os outros cursos serem de apenas dois anos; apontar a oportunidade de estudos superiores para quem não a teve anteriormente, atendendo a população excluída. (...) Foi possível apontar que as instituições universitárias, sobretudo a pública, constituem instâncias de interna disputa de modelos universitários de organização bem como apresentam respostas as ações político – educacionais. Os agentes dessas instituições reagem ao ordenamento explicitando as bases em que se assentam a sua existência social, ou seja, não há reações únicas, nem homogêneas por parte das instituições, entretanto, revelam que há vencedores e vencidos como resultado dos embates em seu interior (2007, p. 218).

Imagina-se que uma conclusão alternativa, partindo dos mesmos pressupostos apontados pela autora, deva começar justificando algumas impressões. Para que isso fique mais evidente, faz-se oportuno transcrever o enunciado de seus objetivos:

Nesta pesquisa, estudam-se os cursos sequenciais, e adota-se como objetivo geral, o estudo de ações universitárias, como respostas as ações político – educacionais sobre eles. Entre os objetivos específicos estão: identificar na literatura disponível os pressupostos teóricos e práticos para implementação da política educacional dos cursos sequenciais como resposta a política educacional e a documentos institucionais no contexto da universidade; mapear a oferta quantitativa de cursos sequenciais; identificar reações dos órgãos representativos de classe frente a implementação ou não dos cursos sequenciais bem como outras ações de órgãos governamentais (2007, p. 19).

A julgar pela conclusão, fica mais ou menos claro que a autora enxerga diversos interesses na criação, manutenção e regulação dos cursos sequenciais. Dentre os interessados, ela destaca a classe empresarial ofertante desses cursos bem com instituições públicas de ensino superior.

Além desse, constam os alunos, o Poder Público, órgãos de classes representantes de setores vinculados a Educação sem necessária conexão entre si, o mercado de trabalho e, segundo palavras da autora, o Banco Mundial.

Sua análise se pautou pelo enunciado da lei, sem se preocupar com a forma política com a qual elas se tornam leis. Embora o diagnóstico de que há diversos grupos envolvidos,

por si só enfraqueça a tese marxista de luta dual de classes, ela insiste nessa abordagem, alegando causas “históricas” para os interesses do Banco Mundial. Não foi dito o que seriam tais causas. Presume-se inferências baseadas em argumentos marxistas como críticas ao neoliberalismo, imperialismo, etc..

Finalmente, ela alegou que os tais cursos cumprem o que ela chama de função social da universidade, que mantêm dinâmica o processo de criação tecnológica, e em contradição com muito do que tinha alegado antes, sintetizou sua conclusão positiva dizendo que os cursos atendem as demandas do mercado quanto a agilidade processual, a necessidade conjuntural, inclusive possibilitando a inclusão na universidade de públicos outrora excluídos.

Ressalta o caráter de lutas internas e afirma que alguns ganham quando outros perdem. Não ficam claro na conclusão quais foram as motivações do Poder Público em propor as políticas públicas analisadas, salvo a rápida menção das causas históricas de manter a desigualdade social. Resumidamente, essa foi a resposta aos objetivos gerais e específicos da pesquisa.

Na forma como está escrito no texto, os objetivos configuram-se em “identificar na literatura disponível os pressupostos teóricos e práticos para implementação da política educacional dos cursos sequenciais como resposta a política educacional”. Se o texto foi entendido da maneira correta, os pressupostos serviriam para dar uma resposta a política educacional, ou seja, para refutá-la de alguma forma. Com algum esforço, pode-se deduzir que “as respostas” seriam as lutas que ela descreve, contudo essa é uma afirmação que corre algum risco de imprecisão, pois a autora não oferece subsídios diretos dessa ilação.

Agora, uma conclusão alternativa, que levasse em consideração princípios mínimos da Politologia e da Economia poderia buscar entender primeiramente por que, em anos recentes, surge a demanda por cursos seqüências. Por que isso se torna objeto de disputa entre grupos, ao ponto de ter precisado haver uma política pública que o regulasse.

Outra pergunta imediatamente derivada disso é como se dá esse embate e quais os principais efeitos dessa disputa sobre a oferta desses mesmos cursos. Os pressupostos teóricos aqui seriam usados como instrumentos de análise, e não como instrumentos de refutação de políticas públicas.

Nesse sentido, uma possível conclusão seria algo similar ao que se segue.

Em anos recentes, devido a uma dinâmica inédita nas comunicações, observou-se uma forte alteração nas exigências profissionais. O setor de serviços em especial, demanda cada vez mais trabalhadores com habilidades antes desnecessárias.

Contudo nem sempre há tempo suficiente para que os trabalhadores se preparem em cursos universitários regulares. Então, seguindo uma tendência comum a países desenvolvidos, tais quais EUA e Reino Unido, o Poder Público brasileiro, movido por interesses políticos e sociais, alguns dos quais articulados na Sociedade Civil, decidiu desenvolver categorias de cursos sequenciais, cujo tempo de duração, dinâmica curricular, estrutura de funcionamento fossem ágeis o suficiente para atender tal demanda.

Como de praxe, os grupos envolvidos se manifestaram tentando moldar o funcionamento das novas instituições da maneira mais alinhada possível aos próprios interesses. Como os interesses não são iguais entre os envolvidos, os embates acabaram por propiciar uma legislação que, em sua íntegra, não agradou a ninguém.

Segundo teóricos da Politologia, tais quais os que versam sobre o Pluralismo, ou mesmo dos que tratam de políticas públicas como uma arena de disputas, esse tipo de resultado é esperado. E essa reação é razoavelmente lógica. Em primeiro lugar, devido ao fato do governo não dispor, ele mesmo, de meios para ofertar esses cursos aos demandantes, criou-se de imediato um mercado.

Nesse mercado, os agentes demandantes, dentre outros são, os alunos, os professores, as empresas que comprarão o serviço (conhecimento dos egressos), as empresas que venderão o serviço, órgãos de classes, o governo que ganhará popularidade ao propiciar meios de elevação da qualidade de vida, etc..

Nesse contexto, os grupos mais influentes, ou seja, com maior capacidade de mobilizar recursos de diversas ordens, tenderão a ter suas demandas mais plenamente satisfeitas. Portanto, parece ter sido o caso de mobilização política mais bem sucedida a dos empresários ofertantes do serviço.

Contudo, as demandas dos demais grupos, aparentemente lograram algum êxito, afinal foram mantidas propostas de curta duração dos cursos, o caráter dinâmico de sua estrutura e a maior facilidade de acesso a públicos que habitualmente não frequentam a universidade.

As disputas nesse campo ainda não estão esgotadas e há indícios de que a legislação a respeito tenda a se aperfeiçoar na medida em que as disputas democráticas, diga-se de passagem, entre os envolvidos sintonize em níveis razoáveis para o conjunto da sociedade as benesses de um sistema universitário eficiente.

A julgar pelo calor das disputas esse caminho não se mostra retilíneo, mas há indícios que sugerem que os grupos interessados, mesmo os mais frágeis, seguirão em seus pleitos

Poder-se-ia ainda, apontar outros ganhos dos envolvidos, como por exemplo acréscimos de popularidade ao governo identificado como promotor de maior inclusão

universitária, ou casos semelhantes. Contudo esse não era objetivo do trabalho em questão sendo assim, encerra-se aqui o primeiro exemplo de tese apresentada sob maior perspectiva teórica da Politologia e da Economia.

Cabe ainda a ressalva, que a conclusão alternativa proposta, refere-se apenas a um complemento sobre a conclusão apresentada, cujo escopo respaldou-se exclusivamente nas teorias da Educação. O que se pretendeu mostrar foi alguns limites da Educação, enquanto ciência isolada, no entendimento de questões da política e da Economia. Se a perspectiva principal fosse a Economia ou a Politologia, tomada sem aporte da Educação, provavelmente o resultado também seria deficitário.

3.3.2 Ilustração 2: Programa de Pós Graduação em Educação da USP

O título do segundo trabalho, de autoria da Dra. Flávia da Cunha Bastos e orientação da professora Dra. Lisete Regina Gomes Arelaro sob o título: Gestão Democrática e Política Municipal de Esporte: O Caso de Santana do Parnaíba, defendido em 2008.

A primeira observação que se faz a este trabalho é que ele não diz respeito diretamente à Educação, embora tenha sido defendido num centro de Educação. Sua autora é bacharel e mestra em Educação Física. No corpo do texto, todas as menções a Educação são indiretas, e mesmo a bibliografia utilizada apresenta pouca relação com este tema.

O trabalho relata um estudo de caso sobre a funcionalidade de um conselho consultivo municipal que em tese, deveria ser um órgão indutor de políticas públicas para o fomento de práticas esportivas.

Não há passagens no texto que permitam relacionar objetivamente políticas públicas de Educação com políticas públicas sobre práticas esportivas no sentido em que a autora as apresenta.

Para ela, o esporte deve ser encarado como uma manifestação cultural, que expresse prazer e integre socialmente os cidadãos de determinado local, independente da escola. As políticas públicas para o esporte, segundo a autora, devem se afastar da visão “funcionalista” cujas quais costumam atrelar a prática esportiva com a Educação privilegiando a competição.

Em seu resumo ela diz que:

O processo de descentralização das políticas sociais no país, implantado pela Constituição federal do Brasil de 1988, levou a reformulações na gestão dessas políticas em estados e municípios, em termos da cultura gerencial, da estrutura administrativa e da abertura de canais de participação da Sociedade Civil na construção, acompanhamento e avaliação das ações. Nesse processo, as relações entre Estado, Mercado e Comunidade deveriam atingir um equilíbrio, a partir de políticas baseadas no modelo de consenso político (OFFE, 1998). No contexto da gestão de políticas públicas municipais, o Conselho Gestor é considerado um canal de participação da comunidade e condição para o município ter acesso a verbas estaduais e federais para programas sociais locais. No esporte, a prevalência dos interesses do Mercado se reflete nas normas legais e nos planos de desenvolvimento do Esporte implantados nas duas últimas décadas no País. O registro da existência de conselhos Municipais de Esporte ou congêneres é muito recente no país, e o conhecimento sobre o seu papel e desempenho, no sentido de viabilizar a participação da comunidade da formulação e desenvolvimento de políticas locais é bastante limitado. Esta pesquisa foi desenvolvida com o intuito de verificar se o Conselho Municipal de Esportes se constitui efetivamente em espaço de definição de políticas e de discussão e articulação entre os interesses dos diferentes segmentos da ordem social – Estado, Mercado e Comunidade – em uma política de Esporte local. Para tanto, foi desenvolvido estudo de caso sobre o Conselho Municipal de Esporte, Lazer e Atividade Física de Santana do Parnaíba – SP, referente ao período da sua criação em 2003 até 2006, a partir da análise de fontes documentais, complementadas por depoimentos de membros do conselho e do representante do Executivo Municipal da área de esporte, com base na metodologia da História Oral. As análises realizadas sobre o processo de implantação e a atuação do conselho levaram a não confirmação da hipótese do estudo. Foi constatado um distanciamento entre a proposta participativa do governo municipal e o que ocorreu no âmbito da política de Esporte e do Conselho, não havendo incentivo a participação da Sociedade Civil no processo de formulação e acompanhamento da Política de Esporte. Considerações e perspectivas quanto à superação das lacunas identificadas na ação do Conselho são levantadas no sentido de contribuir para a reflexão teórica e o aprimoramento da atuação desse mecanismo de gestão democrática em outros municípios brasileiros (2008, p. 05).

Em seu resumo a autora apresenta uma idealização acerca do que entende ser um Estado. Todo o restante do trabalho será pautado pela comparação entre esse ideal, e uma crítica ao que dele destoa¹²¹.

Sua fala inicial remete a Constituição de 1988 e, respaldando-se em Offe (1998), afirma que tal constituição deveria promover consensos políticos de forma a equilibrar relações entre mercado, Estado e comunidade. Ao supor que deveriam, pressupõem que não o façam. Esse indício remete a idéia argumentada no capítulo dois dessa dissertação onde se

¹²¹ É possível que o ideal de Estado proposto pela autora seja realmente melhor que o atual. Contudo, não é comprovável que o seja. Em outras palavras, não há garantias disso, como não há garantias de que qualquer outra idealização seja melhor ou pior do que a proposta pela autora. Disso decorre a insistência dessa dissertação em se formalizar conhecimentos teóricos de possíveis, e diversas, propostas de interpretação dos fatos. Acredita-se que de posse de um número maior de informações, seja alcançado um juízo melhor amparado sobre a realidade dos fatos.

aponta o caráter normativo frequentemente utilizado nos estudos da Educação, sob respaldo teórico da Sociologia de recorte marxista. Nesse caso, o sociólogo marxista é Claus Offe.

Uma primeira análise alternativa ao argumento inicial da autora é remeter a idéia de que a simples necessidade de haver uma constituição expressa, em termos objetivos, a dificuldade de haver equilíbrios entre interesses políticos. Até onde se sabe, a lei foi à forma humana de não relegar o homem as suas próprias expressões desiguais de força. Nesse caso, o Poder Público, entendido pela autora como Estado, representa um mediador dos interesses, que tenta minimizar o desequilíbrio das forças litigantes.

A Constituição de 1988 foi uma clara tentativa nesse sentido, pois sua proposta não era outra senão atualizar o arcabouço legal vigente, entendido pela sociedade como defasado, portanto, injusto.

Para um político, o processo em que se formaram as leis, das quais aqui se exemplifica com as de 1988, constituem objeto de análise sendo fonte para se identificar litígios, negociações, vícios e virtudes de humanos políticos que, como tais agem em busca de seus propósitos.

Para a Sociologia, as leis são analisadas não como um processo, mas sim no quanto se aproximam ou se afastam de um determinado arquétipo ideal. E é isso o que a autora faz. Nesse caso, o ideal é uma sociedade não capitalista¹²², o que está de acordo com o paradigma aqui aludido.

Segundo a autora, a Constituição de 1988 teve o mérito de promover uma maior participação social nas decisões acerca de políticas públicas, uma vez que abriu “canais de participação da Sociedade Civil na construção, acompanhamento e avaliação das ações” do Estado.

Como exemplo dessa abertura ela cita o Conselho Gestor, uma instância municipal criada pelo Poder Público federal cujo propósito seria o de incentivar municípios a protagonizarem debates acerca de demandas locais, das quais se originariam políticas públicas de interesses da comunidade.

Alguns recursos federais, de uso dos municípios, têm sua liberação condicionada ao funcionamento dos Conselhos Gestores. Em Santana do Paranaíba, segundo a hipótese da autora, o Conselho Gestor, que para assuntos desportivos foi chamado de Conselho Municipal de Esportes, foi criado com o propósito eminente de dar acesso a recursos federais, uma vez que a orientação das políticas públicas para o esporte respondeu somente as demandas do

¹²² Ver páginas 28, 30, 36, 40, 43 e 44.

Estado e do mercado. A autora associa diretamente esses interesses, sem, contudo apontar relações causais que possam ter. Ela relata o mercado como um “segmento da ordem social.”

No mesmo resumo, ela pressupõe problemas com sua legitimidade: “No esporte, a prevalência dos interesses do Mercado se reflete nas normas legais e nos planos de desenvolvimento do Esporte implantados nas duas últimas décadas no País.” Essa fala revela contradição, além de simplificações acerca dos temas econômicos e politológicos.

A contradição está em tratar o mercado como segmento da ordem social, conferindo-o ali legitimidade social, e ao longo do texto considerá-lo como “manipulador”, “opressor”, “alienante” cujo alcance “distorce a ordem social”¹²³ e que por esta razão deve ser combatido pelo Estado. Pergunta-se: o mercado está apartado da sociedade? Se, segundo ela, ele é um segmento da ordem social suas demandas não seriam legítimas? A sociedade, como tal, é contrária a idéia de mercado? A autora gostaria de ver, em sua idealização, um Estado que refutasse o mercado, pois dele derivariam os problemas da não consecução das políticas públicas requeridas¹²⁴.

Segundo ela, impulsionado pelos interesses do mercado, que não são identificados ao longo do texto, o Poder Público local, chamado por ela de Estado, também contribuiria para o fracasso das políticas públicas almejadas.

Em outras palavras, o único grupo que não contribuiria para tal fracasso é o grupo que ela entende por “comunidade”, “populares” ou “Sociedade Civil” desde que atreladas a esses dois grupos anteriores. Pergunta-se: quem são, e onde estão essas pessoas? Podem ser todos em geral, como pode não ser ninguém em específico.

O que se sabe é que, independente de quem sejam, foram elas que escolheram, por razões pessoais legitimadas em lei, o Poder Público local. Tal poder, no uso de suas prerrogativas constituídas, das quais a representação popular é a maior, deliberou também de forma legítima, atender as demandas do grupo social mais articulado. Isso é justo, do ponto de vista social? Provavelmente a solução política encontrada pelo Poder Público local não seja, socialmente, a mais equitativa.

Dá a necessidade da sociedade se organizar almejando alcançar seus direitos. Contudo, isso não confere a tese em questão condições de supor o que essa sociedade entende como justo, inclusive por que não se tem meios seguros de fazê-lo. Se for considerado o

¹²³ Ver p. 28

¹²⁴ Ela não cita, por exemplo, a possibilidades de, em algum grau, o Estado ser regulador do mercado. Isso ofereceria a análise contornos mais teóricos. A noção de que o Estado deve, em algum grau e em alguns momentos, regular o mercado é corrente estudos da área econômica. A fonte da polêmica, inclusive ideológica, é dada pela dimensão dessa regulação. Há grupos que defendem intervenções maiores e outros menores, e nisso discordam bastante. Ver Dennis, 2000.

resultado dos pleitos eleitorais, nos quais a população aprovou as propostas do Poder Público em questão como indícios quantitativos da vontade popular, a autora teria que assumir que sua tese foi preterida pela população.

Evidentemente, há diversos outros fatores envolvidos como, por exemplo, esclarecimentos insuficientes por parte dos eleitores em geral sobre itens específicos das propostas esportivas de todos os candidatos ao governo municipal ou outros elementos desse tipo.

Contudo, esses mesmos fatores que, a princípio, não permitem entender que a tese da autora foi preterida pela população, também não permitem entender que não foi. Teoricamente, poderia ter se contornado o problema com um levantamento amostral junto à população sobre suas impressões acerca do assunto¹²⁵.

Dessa forma, a partir de dados empíricos, poder-se-ia inferir conclusões qualitativas acerca das preferências da população. Nesse caso, destacam-se indícios de que houve dificuldades com métodos quantitativos. Indícios de problemas conceituais manifestam-se também nas noções politológicas e simplificações econômicas. Entretanto, outros podem ser apontados.

Por alguma razão, autora identifica a todos que discordam de seus postulados como mercado. Mesmo “entes da Sociedade Civil”, quando apartados de seu ideal, tem seus interesses confundidos como “interesses do mercado”. Em suas palavras, todos aqueles que não são “comunidade” ou “populares” são mercado.

Outra modificação constatada é a alteração da representação de áreas específicas de interesses relativos ao Esporte, indicados pelo Ministro de Estado do Esporte. A incorporação destes membros reforça a representação dos interesses políticos ligados ao Futebol profissional e ao Mercado, pois tratam-se de jurista, ex-atleta, ex-arbitro de Futebol, empresário da área de Marketing esportivo, representante de sindicato de jogadores de Futebol, além de representante da área de ciências do Esporte, ou seja, nenhum deles representando efetivamente os interesses sociais da comunidade (2008, p. 63).

¹²⁵ A autora tenta medir o alcance dessas políticas entrevistando três autoridades locais. (p. 25). Mais adiante, ela assume que não medir esse alcance, junto à população, foi um entrave em sua pesquisa: “Configura-se como a limitação dessa pesquisa a não realização de levantamentos de informações diretamente junto a comunidade no sentido de se verificar sua participação e visão em relação às políticas públicas de esporte” (p. 27).

Pelo raciocínio da autora, “jurista, ex-atleta, ex-arbitro de Futebol, empresário da área de Marketing esportivo, representante de sindicato de jogadores de Futebol, além de representante da área de ciências do Esporte” são indivíduos que por alguma razão não compõe a comunidade, e que, portanto seus interesses perfazem-se como menos legítimos da atenção do Poder Público, que, idealmente, deveria atender somente os pleitos da Sociedade Civil, desde que ela seja a “comunidade”. Todos estes representantes, por razões não explícitas no trabalho, jamais representam interesses da comunidade, nem sequer da Sociedade Civil.

Segundo sua versão, a prevalência dos interesses do suposto mercado ocorreu por que a prefeitura local não incentivou adequadamente a Sociedade Civil local a debater as idéias de políticas públicas. Em suas palavras, “ação do Conselho (...) contribui para a reflexão teórica e o aprimoramento da atuação desse mecanismo de gestão democrática em outros municípios brasileiros.”.

A autora não define em termos teóricos ou etimológicos o termo Sociedade Civil, e trata o mercado como algo povoado de pessoas que não são “populares”, “comunidade”, ou “Sociedade Civil.” Presume-se que o que ela entenda por mercado seja na verdade empresários, ou alguns ofertantes de serviços ou produtos esportivos que eventualmente tenham interesse nas políticas em questão por entender que com isso aufeririam maiores ganhos.

Segundo a teoria econômica, desde as ortodoxas até as heterodoxas, um mercado só pode ser definido como um local, às vezes abstrato, onde há ofertantes e demandantes que trocam produtos e serviços por unidades monetárias. Nesse caso, todas as pessoas da sociedade são, em algum momento, ofertantes ou demandantes. Sendo assim, o mercado não pode ser como quer a autora, um ente social.

Quanto a Sociedade Civil, há passagens em que se refere com tons de desaprovação¹²⁶, e outras com aprovação¹²⁷. Essas variações acompanham a proximidade da atuação da Sociedade Civil com a idealização de Estado da autora. Isso sugestiona o leitor a supor que

¹²⁶ P. 16: “Este processo de descentralização tem sido considerado como promotor do desmonte da rede de proteção social antes mantida pelo Estado, levando a uma progressiva intervenção dos interesses privados nas questões sociais e implementação de ações de políticas sociais por organizações da Sociedade Civil”

¹²⁷ P. 54: “Quanto a participação da comunidade, iniciativas que levem a democratização da gestão pública e a criação de ambientes favoráveis a ação da Sociedade Civil, são consideradas pelos autores como caminhos para se romper práticas tradicionais da cultura política. Para tanto, deveriam ser implantados e estimulados”

seu significado esteja próximo ao que se entende habitualmente. Na versão contemporânea¹²⁸ de Bobbio, a Sociedade Civil pode ser entendida como:

Na contraposição Sociedade Civil-Estado, entende -se por Sociedade Civil a esfera das relações entre indivíduos, entre grupos, entre classes sociais, que se desenvolvem à margem das relações de poder que caracterizam as instituições estatais. Em outras palavras, Sociedade Civil é representada como o terreno dos conflitos econômicos, ideológicos, sociais e religiosos que o Estado tem a seu cargo resolver, intervindo como mediador ou suprimindo-os; como a base da qual partem as solicitações às quais o sistema político está chamado a responder; como o campo das várias formas de mobilização, de associação e de organização das forças sociais que impelem à conquista do poder político (1998, p. 1210).

Se Bobbio estiver correto, a Sociedade Civil, para ser entendida como tal deve estar a margem das relações diretas de poder, ou seja, ela não pode estar amparada pelo Poder Público. Sua ação é pleitear seus interesses junto ao Poder Público, a despeito dos vícios ou virtudes que carreguem. Cabe ao Poder Público o papel de mediar, segundo diretrizes legais, quais pleitos atender. Esse entendimento desampara conclusões propostas pela autora.

Num exemplo, ainda no resumo, ela critica o fato de não haver, por parte do Poder Público local estímulos aos debates no interior do Conselho Municipal do Esporte. Em, “não havendo incentivo a participação da Sociedade Civil no processo de formulação e acompanhamento da Política de Esporte,” não possibilitou-se as implementações adequadas das políticas públicas.

Diante do entendimento corrente acerca de Sociedade Civil, da qual Bobbio se apropria, essa frase apresenta impropriedades inter – relacionadas de ordem lógica, conceitual e analítica. A princípio, fere uma noção conceitual esperar que o Poder Público incentive, genericamente, ações de Sociedade Civil. Isso é pressupõe desconhecimento conceitual acerca da Sociedade Civil ou sobre alguns limites de ações do Estado. Incentivar, genericamente, ações da Sociedade Civil não é um papel do Estado. Pelo contrário, a Sociedade Civil se organiza como forma de pressionar o Estado ambicionando conquistas de seus interesses, logo, não se justifica imaginar que algum governo, de livre e espontânea vontade, estimule instituições que limitariam sua atuação.

¹²⁸ Contemporânea, pois em seu texto ele nomeia outras, que segundo seu entendimento, possuem características diferentes das observadas nos dias atuais.

Contudo, fere a ordem lógica ignorar que o Conselho Gestor, ou o Conselho Municipal do Esporte não foi um esforço estatal para incentivar a participação da Sociedade Civil nas decisões acerca de políticas públicas.

Portanto, se não é esperado que o Poder Público crie espontaneamente mecanismo que o pressionem, e ainda assim se verificou na prática que isso ocorreu, parece consequente propor-se alguma investigação sobre os porquês dessa suposta contradição. Nesse ponto a ordem analítica é secundarizada. É conhecido o fato de que a estabilidade democrática no país remete à poucos anos.

A autora cita a Constituição de 1988¹²⁹ como um marco nesse processo. Mesmo que ela não quisesse se estender em sua pesquisa, bastaria dimensionar o contexto em que se deu tal constituinte e inferir logicamente que dessas leis resultaram, como ela mesmo alegou, a necessidade de estimular um maior protagonismo da Sociedade Civil no Brasil.

Bastaria lembrar que a constituinte de 1988 ocorreu logo após a saída de um regime de restrições as liberdades civis, e que os parlamentares da assembléia constituinte, tinham, em grande escala, sido perseguidos anteriormente em seus mandatos. Logo, seria razoável imaginar que a Carta resultante de um processo conduzido por pessoas perseguidas, manifestasse alguns limitadores ao poder executivo.

Mais uma vez, destaca-se o processo político como objeto teórico passível de se extrair traduções mais aproximadas da realidade dos fatos. Conhecimentos formais nessas proposições tendem a resultar, pela força do hábito de quem os possui formalizados, inquietações menos genéricas.

De outra forma, se a dúvida quanto ao fato do governo ter estimulado a Sociedade Civil a pressioná-lo despertasse maior curiosidade teórica, a autora poderia se respaldar em estudos sociais que apontam uma articulação precária da Sociedade Civil no Brasil, muito em decorrência da tradição patrimonialista e clientelista¹³⁰ que, de certa forma, deu, ou dá, acesso aos recursos públicos de forma menos onerosas do que articulações em grupos de interesses. Nesse caso, volta-se ao contexto da constituinte e mesmo ao gradual processo de consolidação das instituições democráticas no país.

Relembra-se que nesses processos, o Poder Público, impulsionado por novas demandas sociais e nova conformação econômica – social, tende a incentivar a força de seus interlocutores inclusive como forma de se legitimar, afastando-se pois do modelo de Estado

¹²⁹ P. 62

¹³⁰ Nesse caso, os textos “clássicos” de Leal (1993) sobre tal tema, se constituem em um de muitos exemplos disponíveis

que prevaleceu antes de 1988 no qual os parlamentares constituintes, em sua maioria, não eram sequer ouvidos.

Diante dessas informações sobre o processo em que se manifestam as ações políticas, não causaria espanto a ação da Prefeitura Municipal de Santana do Paranaíba frente ao funcionamento, inferior ao desejado, dos Conselhos Gestores. A resposta sobre o bom ou mau funcionamento se daria em função da conformação institucional política, e não como faz crer a autora, fruto da virtude ou vício dos políticos envolvidos¹³¹.

Essa digressão possibilita apontar também inadequações ao uso do termo democrático adjetivando a gestão pública idealizada pela autora. Segundo ela:

Após 1988, o processo de descentralização das políticas sociais para os municípios levou a uma série de ajustes políticos e administrativos das diferentes administrações locais, dentre os quais ações mais diretamente voltadas ao incentivo da participação popular, em administrações democráticas populares (...). Gestão Democrática se dá pela superação das formas de dominação na relação Estado - sociedade, baseada, até então, no clientelismo, superação essa atingida pela promoção da democratização do acesso aos serviços públicos e pela abertura de canais de participação nos processos decisórios, para a efetiva solução de problemas, superando formas de atendimento ineficazes e meramente formais ao cidadão (2008, p.52).

Pelo teor do texto e de seu contexto, administrações diferentes das idealizadas pela autora não são populares nem democráticas. O fato eleitoral, com todos os seus desdobramentos é, por alguma razão, desconsiderado como elo de uma ordem democrática.

A julgar pelos apontamentos da autora, as demandas sociais se legitimam segundo sua origem, e não segundo as instituições das quais decorrem. Sendo assim, o fato de um determinado demanda ser entendida como proveniente de uma população mais numerosa ou menos abastada faz dela uma demanda “melhor”.

Nessa lógica, ela defende o que entende ser Gestão Democrática. Para ela o “democrático” está associado a origem da demanda e não a sua legitimidade institucional. Dessa forma, todos os demais pleitos da Sociedade Civil que não se hierarquizem assim são mal vistos, dos quais o mercado é supostamente um representante. A pergunta que se segue é: fora do marxismo, qual outra teoria subordina a democracia ao atendimento de uma específica

¹³¹ Ver tópico 2.3 da tese em análise.

demanda social? Posta de outra forma, qual teoria social hierarquiza demandas sociais? É possível supor que o “outro” grupo político não é democrático tão somente por ter outros interesses? Esse trabalho não esconde sua pretensão em demonstrar tal relação. Em suas palavras:

Verifica-se então no município uma política claramente identificada com o projeto neoliberal, de delegação de serviços não exclusivos do Estado para organismo da Sociedade Civil, (...). No caso estudado, este organismo não-estatal não se configura como uma entidade da Sociedade Civil, ou ONG. Apesar de não fazer formalmente parte do aparato do Estado, suas atribuições são aquelas que deveriam ser executadas pelo região do setor público (2008, p. 101).

Por outro lado, em nenhum momento é apresentado qualquer dado objetivo que permita relacionar os interesses dos empresários do esporte, mercado, segundo a autora, prejudicando a prática desportiva no município em questão.

Também não há qualquer embasamento teórico sobre o que ela entende ser neoliberalismo. Há passagens que revelam que o número de praticantes cresceu após investimento privados¹³². Suas conclusões se baseiam em idéias que se contradizem.

Ela afirma que a Sociedade Civil não se organizou suficientemente para reivindicar seus interesses. Também afirma que os interesses da população, de uma maneira geral, não foram atendidos. Como seria possível inferir quais eram os interesses da sociedade se a sociedade não foi ouvida? Não houve, aparentemente, resistência ou organização suficiente dos grupos que a autora defende fato que levou o Poder Público local a atender as demandas de outros interlocutores.

Mesmo assim, não é possível julgar, com alguma segurança se os interesses do “mercado” coincidem ou não com os interesses locais quanto à prática de esporte. É possível admitir que o Poder Público local atendeu as demandas daqueles que se articularam e buscaram a consecução de seus interesses. Não há nisso virtude ou vício de um ou outro grupo. Há interesses comuns de cidadãos que se organizam, bem ou mal, em busca deles, sejam eles comerciais, políticos, religiosos, acadêmicos ou de qualquer outra ordem legal.

A passagem a pouco mencionada é mais concisa em demonstrar as conclusões do trabalho, do que as considerações finais. Nesse subitem do trabalho as mesmas informações

¹³² Ver p. 148, apêndice do trabalho

estão presentes, contudo de forma mais dispersas. Por esta razão não se transcreveu trechos maiores de seus enunciados. O último parágrafo do texto trás relevantes apontamentos a serem feitos.

A busca do equilíbrio entre os interesses do Estado, do Mercado e da comunidade é um caminho possível, e a participação da comunidade nesse processo, um ideal a ser perseguido, no próprio fortalecimento dos governos democráticos. Afinal, Perry Andersen, um estudioso do desenvolvimento das democracias e da influência nefasta das políticas neoliberais na consolidação dos direitos sociais, na atualidade, nos lembra que “O perigo de conceber a vida democrática como dialogo é que podemos esquecer que sua realidade primária permanece luta” (2008, p. 130).

Esse trecho aponta desconhecimentos de alguns desdobramentos econômicos imediatos incidindo no processo político. A autora afirma que a “busca do equilíbrio entre os interesses do Estado, do Mercado e da comunidade é um caminho possível” (2008, p. 130).

Para a teoria liberal microeconômica, esse equilíbrio é dado e pode ser chamado de preço, alcançado quando os demandantes, mercado (empresários, nesse caso) e comunidade, atingem um preço médio que aceitam pagar pelo acesso as políticas públicas ofertadas pelo Estado. Alguns economistas neo - institucionalistas¹³³ apontariam que nessa hipotética média alcançada, incidem diversos “custos de transações”, o que problematiza a questão do equilíbrio como algo automático.

Contudo, a julgar pela citação de Perry Andersen logo em seguida, é pouco provável que a autora esteja defendendo a tese de equilíbrio microeconômico, ou minimizando custos de transação. Isso confrontaria tudo o que ela escreveu até aqui.

Do ponto da Economia marxista, a leitura atenta de Marx, ofereceria a noção de que os recursos materiais de uma sociedade são escassos, o que por sua vez afastaria a idéia de possibilidade de equilíbrio pacífico, uma vez que os interesses em disputa são sempre antagonicos. Isso fere frontalmente diagnósticos e prognósticos marxistas. Entretanto, em sua idealização a autora acabou por defender algo que criticou durante todo seu trabalho, ou seja,

¹³³ Do ponto de vista da microeconomia neoclássica, os neo-institucionalistas são economistas heterodoxos. Contudo, esse grupo não refuta o mercado como meio de alocação de recursos mais eficiente que o Estado. Em síntese, eles consideram aspectos dinâmicos das relações econômicas, “custos de transações” pouco observadas pelos neoclássicos. Contudo, fora da Economia, não é incomum associar economistas heterodoxos com economistas marxistas. Os marxistas, do ponto de vista da microeconomia são heterodoxos também, contudo não guardam nenhuma proximidade teórica como os neo-institucionais. Ver Hodgson, 2004.

o funcionamento do mercado do ponto de vista das teorias liberais. Presume-se disso descuidos teóricos em questões econômicas.

Quanto aos aspectos conceituais politológicos do trecho, secundarizou-se uma prerrogativa, antes de tudo, humana que é poder discordar entre si sobre os próprios rumos e interesses. Por fim, ela termina com uma citação dizendo que “O perigo de conceber a vida democrática como diálogo é que podemos esquecer que sua realidade primária permanece luta.” (2008, p. 130).

Em outras palavras, não basta o diálogo, o que importa é a vitória do pleito que se está defendendo. A luta está em clara oposição ao diálogo. No caso, a luta se põe contra o conceito de neoliberalismo, do qual não há indícios seguros no texto sobre do que se trata. Ainda assim, é esperável que essa luta se justifique.

Contudo, não há como provar se ela é pior ou melhor do que outras possíveis. Não é possível hierarquizar demandas de grupos sociais que atuam dentro dos limites da lei. Ao se imaginar que as leis não são justas, deve se recorrer aos meios que disso tratam, inclusive teses de direito constitucional.

Uma conclusão alternativa pode ser resumida ao entendimento de que, segundo as teorias da Politologia, das quais destaca-se o entendimento proposto acerca de sociedades plurais dada por Theodore Lowi (1984) em função de sua proximidade com a realidade posta em estudo, o Poder Público local agiu da forma prevista, ou seja, respondendo as demandas dos grupos organizados.

Nesse caso, o grupo articulado foi composto por poucos, é verdade, mas plurais setores da sociedade (p. 52). Esse grupo saiu vitorioso na arena em que disputou. O alvo da disputa era a idéia sobre quais preceitos deveriam ser seguidos nas implementações de políticas públicas para a prática esportiva. Das visões aludidas pelo estudo, duas se destacam; numa as políticas públicas deveria privilegiar o alto desempenho de poucos atletas mais propensos a resultados melhores, e noutra uma visão de esporte que privilegiaria o lazer e a integração cultural de um número maior de participantes. A primeira opção estava mais associada aos interesses dos grupos mais articulados na sociedade. A comunidade local, por alguma razão¹³⁴, não se manifestou de forma organizada contrariamente as propostas do grupo vencedor.

¹³⁴A autora alega como pressuposto, que a sociedade não se manifestou em função de manipulação econômica que sofre, uma vez que foi levada a gostar da versão competitiva do esporte em detrimento de sua versão sem competição. Não houve ao longo do texto nenhuma demonstração, quantitativa ou qualitativa, que comprove alegada manipulação. Diante disso, prefere-se o pressuposto de que, por razões no não estudadas neste trabalho, os munícipes de Santana do Parnaíba gostam de esporte tal qual ele é popularmente conhecido.

É possível, que profissionais da Educação física estejam certos quando defendem, de um ponto de vista técnico, que os interesses vencedores não são os mais adequados ao conjunto da sociedade, uma vez que atingem um número menor de indivíduos.

Contudo, não é possível inferir negativamente ou positivamente se a sociedade prefere se vir representada em poucos e vitoriosos atletas, gozando de vitórias que de alguma forma as remeta, ou se estende a prática de esportes a um número maior de pessoas, diminuindo as possibilidades de atletas de alto desempenho bem sucedidos.

A julgar pelos dados do trabalho, não haveria alternativa intermediária entre as duas posições. Sendo as instituições políticas, tais como as eleições, a Constituição, o processo democrático envolvendo toda a sociedade, legítimas e aceitas pela ampla maioria da população, e não estando tais instituições no foco específico deste trabalho, as arenas políticas onde se disputou acessos a recursos públicos contemplaram disputadas dentro do teorizado.

Ali, grupos desiguais em recursos políticos tais como apoio da população, apoio de intelectuais, apoio da mídia, votos, recursos financeiros dentre outros, disputaram cada um por seu turno e por suas condições, da melhor forma possível objetivando alcançarem a satisfação de seus interesses junto ao Poder Público. Neste caso, o recurso em pauta era uma deliberação sobre a prática esportiva.

Ao se reconhecer que dentro dos limites da lei agiram todos os envolvidos, que estes envolvidos enquanto entes legitimamente democráticos independente de sua formação, profissão, ou adesão a este ou aquele grupo de identificação de interesses políticos, a gestão dos recursos públicos destinados ao esporte no município em questão foi democrática. Não há dados no texto que permitam inferir outro resultado.

Assim termina a segunda análise de teses que tangenciam a Politologia e a Economia. Imagina-se pertinente supor que maiores conhecimentos sobre processos políticos não romantizados possibilitariam conhecimentos mais aprofundados. Simplificar o argumento no antagonismo entre populares e mercado parece não comportar um entendimento mínimo de como funciona uma sociedade no tocante ao processo em que se dão as políticas públicas, do esporte, da Educação ou de outras.

3.3.3 Ilustração 3: Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP

O terceiro trabalho analisado será a tese defendida em 2009, pelo Dr. Iris Amaral de Souza, sob orientação do professor Dr. Antonio Chizzotti com o título: O Que Fazer do Poder Público Municipal na Amazônia: Os Caminhos da Política Educacional em Abaetetuba-Pa. Segue a transcrição de seu resumo:

Construir e efetivar uma Política Pública de Educação que tenha por base o Poder Local democratizado é uma tarefa conflituosa, complexa que requer forte investimento público, vontade política, pessoal qualificado técnica e politicamente para realizá-la, pois quase sempre os governos estão cercados de barreiras político-jurídicas e ideológicas que bloqueiam propostas e impedem o avanço da democratização para dentro do Estado. Neste sentido, em Abaetetuba, no Estado do Pará, o Governo Municipal, entre os anos de 2004-2008, se propôs o desafio de reconstruir as bases da gestão pública e dar novo sentido à Educação do Município. Para isso, adotou como pressupostos a democratização, a descentralização, a participação e o controle social, que viessem suscitar o envolvimento e fortalecimento de setores e entidades da Sociedade Civil e o desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã, requisitos necessários para se iniciar a transformação das instituições políticas e fortalecer a luta pela democratização das relações sociais e de poder. O objetivo deste trabalho foi analisar em que medida a política educacional efetivada no contexto dinâmico do município de Abaetetuba, possibilitou o surgimento de uma nova cultura pública, democrática e participativa importantíssima para a constituição do Poder Local e de novos rumos para o governo municipal. A metodologia adotada, neste estudo de caso, orientou-se pela observação participante junto ao Secretário de Educação e às equipes técnicas da Secretaria Municipal de Educação; pelo diário de campo onde registrei os momentos mais importantes deste percurso; a análise documental dos principais documentos produzidos no período e, ainda, 15 entrevistas com diferentes sujeitos, com o intuito de captar a perspectiva mais “interna” dos gestores da Secretaria de Educação e o olhar mais “externo” dos que estavam de fora do órgão gestor. O resultado deste trabalho está na recomposição dos tecidos da política governamental, conexos aos caminhos trilhados pela Educação municipal, seus limites, contradições e obstáculos. Como conclusão, destaca-se a possibilidade concreta de realização de uma política educacional democrática, contudo, isso exige tempo, paciência, suporte orçamentário, capacidade técnica, política; potencial teórico e humano, para viabilizá-la e sustentá-la (2009, p. 07).

Em síntese, a proposta geral da tese é “construir” políticas públicas de Educação para o município de Abaetetuba – PA. A última frase de seu resumo aponta para o que é central nesta tese.

Nela, nota-se uma idealização de uma realidade na qual os propósitos acadêmicos devam ser meios para alcançá-lo: “destaca-se a possibilidade concreta de realização de uma política educacional democrática, contudo, isso exige tempo, paciência, suporte orçamentário, capacidade técnica, política; potencial teórico e humano, para viabilizá-la e sustentá-la.” Todo o esforço decorrente assenta-se na tentativa de fazer críveis as propostas do autor.

Como respaldo teórico, vale-se de interpretações marxistas¹³⁵ de teorias sobre Poder Local.

Pertinente a idéia de “construir”, esse referencial é entendido, pelo autor como ferramenta de mudança. Em outras passagens “construir” torna-se reconstruir. Sua idéia principal pode ser compreendida na citação: “estabeleço os referencias básicos do Poder Local, (...), e aponto alguns eixos estratégicos para a edificação do Poder Local como ferramenta de luta pela democratização social e seus desafios na Amazônia.”

Ainda como elemento teórico, ele alude a sua vivencia “na prática”¹³⁶ como servidor municipal e sua militância política em agremiações partidárias.

Essa visão professada encaixa-se na descrição esperada de um educador comentada no capítulo 2 dessa dissertação, onde se apontou para a militância política como prerrogativa dos educadores, e conhecimento teórico do tema via Sociologia e Filosofia Política. Esse indício é reforçado pelo fato do autor ser sociólogo¹³⁷.

Consoante a essa idéia, ele cria um arquétipo social ideal, que ao ser comparado com a realidade observada permite identificar distorções que devem ser corrigidas. Ele acredita que seu referencial teórico, como instrumento de ação política, contribua para essas correções. Chama isso de “reconstruir as bases da gestão pública”¹³⁸.

Em termos mais exíguos, a preocupação do autor assenta-se na precariedade do ensino em sua região natal. Acredita que as causas originam-se do capitalismo e sua superação, ao menos no nível municipal, constitui-se na única alternativa para a melhoria do problema que se propõe a entender¹³⁹.

Em sua conclusão, alega que as políticas públicas implementadas pelo governo analisado foram melhores que as outras que houve, não por terem cumprido promessas de campanha, algo que alias é destacado como não realizado, mas sim pelos valores políticos e sociais professados pela agremiação política vencedora, que segundo ele, foi “fundamental

¹³⁵ Ver p. 67

¹³⁶ Ver p. 16

¹³⁷ Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5431962372456971> Acesso em: 24 mar 2010.

¹³⁸ Ver p. 8

¹³⁹ Ver p. 94

para edificação de uma nova cultura pública, democrática e pluralista, indispensável à constituição do Poder Local democratizado e a um desenvolvimento sustentável” (2009, p. 176).

Nesta tese percebeu-se um agravo significativo dos aspectos considerados monotemáticos. Os indícios de ideologia epistemológica podem ser apontados sobre qualquer foco de verificação que se faça, seja metodológico, teórico ou empírico. Diferente das demais teses analisadas, nessa o autor defende abertamente sua opção político – partidária. Mais do que isso, ele subordina suas escolhas teóricas e metodológicas à sua visão político – partidária. Alega que essas escolhas podem compensar eventuais fragilidades teóricas:

Em síntese, podemos concluir que todo o trabalho da Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba esteve centrado na reestruturação administrativa e pedagógica da Educação, que esteve há muitos anos servindo de instrumento político e domínio coletivo das oligarquias e elites locais que haviam privatizado a administração pública municipal. Por isso, buscou pautar-se em outros pressupostos, ainda que algumas vezes frágeis, contribuindo com a construção de alternativas viáveis para alavancar a escola pública na Amazônia e colocá-la a serviço dos interesses da maioria da população (2009 p. 176).

Dado o desconforto em discutir opções políticas num trabalho acadêmico¹⁴⁰, optou-se aqui em transcrever três dos diversos trechos em que o autor defende abertamente as ações políticas do governo que analisa.

Tal defesa recai sobre o governo municipal eleito pelo Partido dos Trabalhadores - PT¹⁴¹, agremiação na qual declara ser militante. Ele justifica essa sua adesão pelo

¹⁴⁰ Segundo Warde (1990), essa não é a primeira vez que razões acadêmicas são preteridas às motivações políticas em trabalhos universitários no campo da Educação. Em um estudo sobre as pesquisas nessa área, ela afirmou que: “Toda a literatura analítica sobre os programas em Educação é uníssona na constatação de que carecem de condições mínimas para implementar pesquisa. Baratear ou flexibilizar muito essa avaliação implica, a meu ver, dar mão aos que insistem no caráter menos complexo, menos custoso e menos exigente da pesquisa em Educação. Ou, e é o que me parece estar acontecendo, estamos ampliando tanto o conceito de pesquisa que nele cabe tudo. Parece-me duvidoso os argumentos que confundem razões políticas, epistemológicas e psicológicas para justificarem a abertura do conceito a ponto de permitir que nele caibam os folclores, os sentidos comuns, os relatos de experiência (de preferência a própria), para não computar os desabafos emocionais e os cabotinismos.”

¹⁴¹ Partido dos Trabalhadores foi fundado sob perspectiva marxista. Em seus documentos internos advoga-se processos anti-capitalistas ou socialistas. Disponível em: <http://www.pt.org.br/portalpt/documentos/documentos-historicos-32/pagina-1/> Acesso em: 24 mar 2010. Esses valores são, também professados pelo autor da tese.

entendimento declarado em ser a “esquerda” a única força política capaz de empreender processos democráticos. Como exemplo, toma-se uma passagem em que ele analisa o processo de descentralização promovido pelo governo estadual em épocas recentes: “Não significou, portanto, de um modo geral – excetuando-se algumas experiências de esquerda – a tão almejada democratização, nem a melhoria das condições de vida da população¹⁴².”

Imagina-se que com essas transcrições consiga-se demonstrar a influência monotemática, sem a necessidade de avaliações potencialmente confundíveis com juízos de valores, polêmicos por natureza.

Primeira transcrição:

Como reflexo da crise internacional do capital e também em consequência da manutenção do padrão de desenvolvimento desigual, concentrador e excludente, o Brasil viveu os anos 80 sob profunda crise social e estagnação econômica. A duplicação dos problemas enfrentados anteriormente: inflação, recessão, déficit público, dívida externa, desemprego e aumento da pobreza, levaram a Sociedade Civil, tanto na área urbana como na rural, a se manifestar, a protestar, a contestar o Poder Público, às vezes, de maneira violenta. Inúmeras greves foram realizadas. O governo federal iniciou, pois, a adoção de vários planos econômicos cujos resultados foram insatisfatórios, o que fez com que recorresse diversas vezes ao Fundo Monetário Internacional (FMI), que por sua vez, passou a impor um novo modelo de desenvolvimento flexível e privatista ao País (CANO, 1999). Nesse contexto, são realizadas eleições municipais (1982). Alguns candidatos de oposição são eleitos, o que fortalece o campo de forças que propunha a democratização via descentralização do poder político. Esses novos gestores, preocupados com a grave crise sócio-econômica, buscaram enfrentá-la respondendo às reivindicações dos movimentos sociais. Iniciou-se, assim, o segundo conjunto de experiências de gestão pública participativa (1983-1988)⁴⁵, compostas por dois diferentes estilos de governar: as dirigidas pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB, outrora MDB) e as do recém-criado Partido dos Trabalhadores (PT). As do PMDB, em maioria, concentraram suas propostas na “administração participativa”, procurando desconcentrar a operacionalização das políticas públicas, promovendo a participação popular via consulta às representações comunitárias e criando canais institucionais de participação. Um balanço dessas iniciativas, segundo Souza, mostra que elas conseguiram descentralizar muito pouco o poder decisório e limitaram o envolvimento da população, contribuindo apenas para legitimar o poder executivo. De outro modo, em proporção bem menor, as dirigidas pelo PT procuraram criar um novo estilo de governo, estabelecendo um projeto político respaldado no fortalecimento das relações democrático-participativas com a Sociedade Civil. Mesmo limitadas e falhas – pelo modo simplista de pensar a participação popular –, empenharam-se em organizar a população, criar espaços institucionais de representação junto à gestão municipal e inovaram com a inversão. das prioridades, com a participação popular, o orçamento participativo e o combate ao clientelismo (2009, p. 77).

¹⁴² Ver p. 99

Segunda transcrição:

Buscando se diferenciar de seus oponentes, o Partido dos Trabalhadores (PT) formulou um conjunto de diretrizes que ficou conhecido como o “modo petista de governar”, que consistia em: a) ampliação da participação popular, sustentando “uma articulação entre democracia representativa e as formas diretas de representação da Sociedade Civil”; b) inversão de prioridades de governo, direcionando os “principais investimentos para as áreas mais carentes”, recuperando “a qualidade do serviço público” e garantindo “a igualdade de acesso aos serviços urbanos básicos”; c) desprivatização do Estado, democratizando-o e transformando o estatal em público; d) articulação entre os níveis subnacionais de governo em torno de um projeto nacional, “que apresente alternativas à privatização do Estado e se oponha à forma clientelista e de favorecimentos políticos na distribuição dos recursos públicos”; e) “a efetivação de uma política de alianças que garanta a sustentação política e social para a realização do programa de governo, envolvendo também a Câmara de Vereadores”. Em síntese, o projeto de governo petista estaria baseado na defesa do município através da “recomposição do fundo público e redefinição de seu gasto, criação de canais democráticos – formais e informais – que permitam o controle do Estado pela sociedade e uma profunda reforma do Estado, que traga embutida a reforma da administração pública (2009, p. 81)”.

Terceira transcrição:

Apesar disso, em 2004, a população deu provas concretas de que é possível romper com o círculo vicioso do poder. Cansada das inúmeras promessas não cumpridas dessas oligarquias, a população elegeu o sindicalista e professor Luiz Gonzaga Leite Lopes, da coligação Frente Abaeté Para Todos (PT/PSB/PC do B/PDT/PPS/PTB/PMDB), para Prefeito. Foi a primeira vez que um candidato de “esquerda” venceu uma eleição no Município. Evidentemente que isso não ocorreu por acaso, mas foi fruto das longas lutas políticas, desde a década de 1980, de grupos, setores, entidades, organizações e movimentos da Sociedade Civil, em especial dos professores, fomentados pela Igreja Católica, por condições dignas de vida: água, luz, transporte, posto de saúde, escolas, salário e etc, chamando atenção para as políticas públicas municipais que os excluía. A vitória de um partido de esquerda significou esperança renovada para quem andava descrente de ter, pelo menos, possibilidades de melhoria de suas condições de vida. As expectativas se fizeram enormes sobre o novo governo, que procurou através de reuniões e debates, incluir, na elaboração de seu Programa de Governo, as contribuições de cidadãos, entidades, organizações e movimentos da Sociedade Civil local, e também de fora do Município (2009, p. 133).

Os próximos comentários incidirão sobre alguns aspectos teóricos e metodológicos. Contudo, como já dito, a visão política do autor determinou os rumos da pesquisa de tal forma, que também nesses aspectos, essa visão se sobressai.

Pode-se dizer que, de maneira geral, a preocupação do autor assentou-se na precariedade do ensino em sua região. No entanto ele acredita que as causas disso originam-se basicamente do capitalismo e sua superação, ao menos no nível municipal, é a única alternativa para a melhora do problema que se propõe a entender¹⁴³.

As formas de superação desse problema, segundo o autor, passam necessariamente por ações teorizadas por marxistas, sobretudo Gramsci:

(...) incorporando às reflexões, contribuições de outros pensadores marxistas, como Gramsci. E é justamente com o pensamento gramsciano que os estudos sobre o Poder Local ganharão destaque e consistência. Sua concepção de “Estado ampliado” e sua percepção de que nele existiam forças diferenciadas em disputa pela hegemonia, permitiram a superação da visão restrita de Estado enquanto organismo da classe burguesa, como também a compreensão de que a Sociedade Civil, enquanto espaço de organização e regulação dos vários interesses da sociedade, poderia ser pensada, trabalhada e articulada a um projeto contra-hegemônico, cujo processo implicaria na construção de uma nova cultura política. Isso possibilitaria o rompimento com o projeto dominante, através do redirecionamento da cultura e da política (2009, p. 67).

É provável que o autor não tenha se atentado a aspectos elementares na obra de Gramsci, ou mesmo de Marx. Esses autores confrontam em seus postulados, realidades capitalistas de fato, e não somente de direito.

No *O Capital*, Marx (1998) propõe uma teoria sobre os desdobramentos nocivos da industrialização, que incidiriam principalmente sobre as camadas pobres da população. A fonte principal das injustiças estaria segundo Marx, na exploração da força de trabalho do trabalhador das cidades por industriais capitalistas. Essa exploração, mais-valia nos termos de Marx, é fruto dentre outras coisas, da apropriação do tempo de trabalho do operário durante o processo de transformação de matérias primas em mercadorias. Mesmo com o risco de estar incorrendo em alguma simplificação teórica, é possível dizer que sem indústrias não haveria Revolução Industrial, foco central de Marx. Sem essa revolução, parece não fazer sentido

¹⁴³ P. 94

pensar em capitalismo, como também parece não fazer sentido pensar em indústria que não transforme matéria prima, de alguma natureza, em mercadoria. Marx, em duas passagens, explica-se:

Exceto as indústrias extrativas, cujo objeto de trabalho é preexistente por natureza, como mineração, caça, pesca etc. (a agricultura só no caso em que se desbravam terras virgens), todos os ramos industriais processam um objeto que é matéria-prima, isto é, um objeto de trabalho já filtrado pelo trabalho, ele mesmo já produto de trabalho. Assim, por exemplo, a semente na agricultura. Animais e plantas, que se costumam considerar produtos da Natureza, não são apenas produtos talvez do trabalho do ano passado, mas, em suas formas atuais, produtos de uma transformação continuada por muitas gerações, sob controle humano e mediada por trabalho humano. Quanto aos meios de trabalho, particularmente, a grande maioria deles mostra até ao olhar mais superficial os vestígios de trabalho anterior (1998, p. 300).

Em outro texto, mas falando do mesmo assunto, Marx diz que:

A grande indústria moderna suplantou a manufatura; a média burguesia manufatureira cedeu lugar aos milionários da indústria, aos chefes de verdadeiros exércitos industriais, aos burgueses modernos. (...) Este desenvolvimento reagiu por sua vez sobre a extensão da indústria; e, à medida que a indústria, o comércio, a navegação, as vias férreas se desenvolviam, crescia a burguesia, multiplicando seus capitais (2005, p. 02).

Entretanto, tais características, segundo o autor da tese, não são encontradas no município de Abaetetuba, nem mesmo na região. Ele assim a descreve:

Como a maioria dos municípios da Amazônia, (...) encontra-se perto dos núcleos urbanos, não constituindo, a cidade e o campo, compartimentos isolados, (...) De modo geral, possui grande potencial turístico, uma rica e diversificada cultura e uma estratégica localização geográfica, que o faz porta de entrada e saída de boa parte da Economia dos Municípios próximos. Porém, socialmente, por uma série de fatores ligados à estrutura social e econômica do Estado e da Amazônia, é um Município

muito pobre e dependente de repasse de recursos dos governos federal e estadual. Sua infra-estrutura é escassa. (...) As atividades econômicas mais importantes de Abaetetuba encontram-se nos setores do comércio e serviços, no meio urbano, e nos setores agrícola e extrativista, no meio rural, com destaque para a agricultura familiar, a atividade pesqueira, principalmente pesca artesanal e as lavouras temporárias como a coleta do palmito e o açaí. Sofre, no entanto, limitações em virtude das dificuldades de escoamento, assistência técnica e poucos benefícios sociais para os trabalhadores (2009, p. 22).

Ainda que se admita a Amazônia, bem como o Estado do Pará e o Brasil como sendo regidos por regimes político – econômico de livre iniciativa, de propriedade privada dos meios de produção, de trabalho assalariado e que não mais façam parte de feudos medievais, a julgar pelo relato sócio – econômico do município, redigido pelo autor, parece inadequado assumir o município de Abaetetuba como reduto capitalista digno das culpas que menciona.

Segundo o próprio autor, trata-se do décimo nono PIB regional no estado do Pará, que é o décimo terceiro PIB do Brasil, um país em desenvolvimento cujo processo de industrialização não soma cem anos. Afora os números, o território carece de indústrias, vida urbana, ou ao menos dinâmica econômica significativa, características sobre as quais Marx orienta seus estudos. O autor ressalta que a agricultura local é familiar, que o pequeno comércio é a principal atividade econômica e que não há meios adequados de escoamento de algum eventual excedente que a cidade produza. Em termos técnicos, essa caracterização descreve realidades pré-capitalistas. Evidentemente, não é possível supor que algum município brasileiro não seja capitalista de direito, contudo essa distinção apóia-se mais em termos legais do que em termos econômicos estritamente teóricos.

Gramsci (1976), pensador no qual o autor credita os méritos do referencial de Poder Local adequado ao seu trabalho¹⁴⁴, parece também ser inadequado ao esforço teórico pretendido. Isso pode ser entendido através da severa crítica que Gramsci faz aos revolucionários Bolcheviques, quando estes empreenderam uma revolução dita marxista sem se atentar que na Rússia de então não havia capitalismo de fato. Para Gramsci, O Capital de Marx, não cabe em análises não capitalistas ou pré-capitalistas. Em suas palavras:

A revolução dos bolcheviques é feita mais de ideologias do que de fatos. (...) É a revolução contra O Capital de Karl Marx. (...) Era a demonstração crítica da

¹⁴⁴ P. 67

necessidade inevitável que na Rússia se formasse uma burguesia, se iniciasse uma era capitalista, se instaurasse uma civilização de tipo ocidental, antes que o proletariado pudesse sequer pensar na sua insurreição, nas suas reivindicações de classe, na sua revolução. Os fatos ultrapassaram as ideologias. Os fatos rebentaram os esquemas críticos de acordo com os quais a história da Rússia devia desenrolar-se segundo os cânones do materialismo histórico. Os bolcheviques renegam Karl Marx quando afirmam, com o testemunho da ação concreta, das conquistas alcançadas, que os cânones do materialismo histórico não são tão férreos como se poderia pensar e se pensou (1976, p. 01).

Como já dito, os fatores ideológicos se sobressaem aos metodológicos e teóricos. A julgar pelo que foi entendido, é provável que preocupações acadêmicas subordinaram-se a preocupações políticas.

Ao longo do texto, outros exemplos podem ser encontrados, mas imagina-se suficiente ater-se ao primeiro parágrafo do resumo. Nele o autor alega que bastariam diminuir barreiras político – jurídicas ou ideológicas para que pessoas com vontade política, competência técnica e política democratizem o poder local. Para sustentar tal argumento é preciso tomar por pressuposto que os governos que antecederam o eleito em 2004 não eram democráticos. Mais do que isso, a frase sugere que normas legais são barreiras à prática democrática. Salvo engano, trata-se de crítica aberta a um dos poderes constituídos da República, o Poder Judiciário.

Mesmo sendo factíveis críticas ao marco legal brasileiro ou de qualquer outra nação, não parece ser claro que democracias possam prescindir desta instância de poder.

Segundo Hobsbawm, historiador que o autor utiliza¹⁴⁵, na ausência de forças ou instituições que assegurem os direitos dos cidadãos, tiranias emergirão. Tese essa compartilhada por nomes importantes do pensamento político como Rousseau, Montesquieu, Maquiavel, Arendt dentre outros.¹⁴⁶

Nesse mesmo exemplo, o autor aponta a ideologia de seus discordantes como percalço ao processo democrático. Diante disso pergunta-se: a democracia inibe a discordância? Só é democrático quem é de “esquerda”? Se essas respostas forem, ambas, negativas, pode-se presumir que os conceitos acerca de instituições políticas e democráticas do autor não coincidem com as entendidas pela legislação brasileira. A julgar pela passagem abaixo, parece ser o caso.

¹⁴⁵ O autor vale-se de Hobsbawm, fora de contexto, para exemplificar que os camponeses europeus foram disciplinados para o capitalismo nos primórdios da Revolução Industrial, tal qual os indígenas brasileiros da Amazônia quando de sua colonização. Ver p. 48.

¹⁴⁶ Ver Berlin, 2005.

Com as históricas lutas e mobilizações dos movimentos sociais por liberdade, democracia (...) desencadeou-se o confronto entre a Sociedade Civil e Estado (...) Isto fez com que se estabelecesse entre os pesquisadores, o consenso de que esses movimentos sociais poderiam implementar mudanças revolucionárias nas estruturas dos poderes locais, promovendo a rápida transição do Estado autoritário para o Estado socialista, fortalecendo a democracia popular. O governo local ganhou novo sentido, considerado agora, possuidor de relativa autonomia para atender às demandas populares, independentemente da orientação do governo central (2009, p. 68).

Opta-se aqui em não propor uma conclusão alternativa. Faz-se isso por alguns motivos. A princípio, pela crença declarada do autor que pressupostos teóricos reconhecidamente frágeis possam supostamente ser compensados por vivências práticas desde que o objetivo do trabalho tenha um fim enobrecedor do ponto de vista da justiça social.

Em função disso, o autor abdica de descrever uma realidade tal qual ela ocorre preferindo supor como ela seria se circunstancialmente variáveis não controláveis pelo autor, pelo Poder Público ou por quem quer que seja, concorressem para o fim almejado. Este fim resulta numa realidade abstrata, não provada por nenhuma sociedade moderna ou contemporânea. Este mesmo fim, a despeito de sua factibilidade, dependeria ainda da vitória do grupo cujo qual o autor faz parte, ou da adesão consensual da população de que os valores desse grupo são socialmente melhores que os demais.

De um ponto de vista acadêmico, tomando por base parâmetros descritivos politológicos ou econômicos, seria necessário confrontar minimamente cada postulado. Imagina-se razoável ponderar se a própria experiência se encarregaria de suplantar teorias.¹⁴⁷

Seria ainda necessário verificar se, na prática, sustenta-se a tese de que os postulados defendidos para o autor sejam de fato os preferíveis pela sociedade local, tal como ele alega. Não só verificar se são os que a sociedade prefere, mas se seriam de um ponto de vista técnico, os mais adequados aos fins esperados. Para fins diversos imaginam-se meios diversos. Entre outros pontos, demandariam alguns levantamentos sobre o real alcance de ações políticas administrativas que antecederam ao governo analisado.

Seria ainda necessário entender, de forma minimamente representativa, algum resultado dos processos de políticas públicas empreendidos, que não somente a opinião de

¹⁴⁷ Essa visão nega objetivamente o conhecimento teórico. Se a prática fosse preferível à teoria, não se justificaria haver universidades. A experiência contribui ao processo de formação teórica, tal qual o processo teórico contribui à experiência. Não há indícios sólidos o suficiente para concluir que um prescindia do outro.

poucos envolvidos ou entes cujos interesses são ideologicamente opostos, o que viciaria amostralmente as análises¹⁴⁸. Esses levantamentos não constam na tese.

Por fim, seria inescapável adotar outro balizamento teórico que não Marx ou Gramsci, não em função de suas crenças ou valores políticos, mas por que, segundo eles mesmos, suas análises não cabem em sociedades desprovidas de certas características capitalistas de fato.

Para propor uma conclusão alternativa, mesmo que se preservassem hipoteticamente seus postulados ideológicos, seriam necessárias bases metodológicas e teóricas muito distintas das apresentadas o que demandaria espaço e principalmente tempo do esforço dissertativo. Não é essa a intenção aqui. Por esta razão, encerra-se aqui a análise dessa tese, destacando-se mais uma vez, a prevalência de seu aspecto monotemático.

Acredita-se ter demonstrando, ao longo dessas três teses, indícios de problemas decorrentes da secundarização formal da Economia e da Politologia. Nos três casos foram encontrados traços de ideologia epistemológica que remetiam sempre a teses teóricas marxistas. Percebeu-se certa dificuldade dos autores em transitar por conceitos econômicos.

No campo político, nos três trabalhos foi possível identificar idealizações sobre a realidade, algo que pode ser tomado como indício de pouca proximidade com a Politologia e maior proximidade com a Sociologia e a Filosofia Política.

Na Ilustração 1, os autores balizadores da abordagem são comumente associados ao campo da Educação. Na Ilustração 2, a autora elegeu um sociólogo marxista, Clauss Offe, como teórico principal de seu trabalho. Na Ilustração 3 diversos nomes se seguem ao longo do texto, contudo o referencial seguido é, principalmente, Gramsci. As idealizações tenderam a modelos marxistas.

Apesar das três teses versarem diretamente sobre política, os respaldos teóricos centrais não privilegiaram autores politólogos. Na ilustração 3 alguns deles chegam a ser citados, e em seguida, criticados.

¹⁴⁸ A escolha dos entrevistados (p. 19), a forma como foram conduzidas algumas entrevistas (p. 20) e as perguntas colocadas (p. 195) guardam pouca relação com critérios amostrais representativos.

4 RESPOSTAS SOBRE POSSÍVEIS CAUSAS DA SECUNDARIZAÇÃO

“A compreensão humana não é um exame desinteressado, mas recebe infusões da vontade e dos afetos; disso se originam ciências que podem ser chamadas ‘ciências conforme a nossa vontade’. Pois um homem acredita mais facilmente no que gostaria que fosse verdade. Assim, ele rejeita coisas difíceis pela impaciência de pesquisar; coisas sensatas, porque diminuem a esperança; as coisas mais profundas da natureza, por superstição; a luz da experiência, por arrogância e orgulho, coisas que não são comumente aceitas, por deferência à opinião do vulgo. Em suma, inúmeras são as maneiras, e às vezes imperceptíveis, pelas quais os afetos colorem e contaminam o entendimento.”

Francis Bacon

Nesse capítulo, a partir dos dados que foram apontados nos capítulos anteriores, intenta-se investigar razões que podem ter motivado os docentes dos programas em questão a secundarizar os assuntos aqui pautados. Nesse sentido, buscou-se sistematizar algumas respostas.

Considerou-se como variáveis explicativas as possíveis demandas sociais exigidas dos centros em questão, bem como outras oriundas do processo de consolidação dos programas tais como determinações legais, etc.. Por fim, procurou-se respostas diretamente com os envolvidos, ou seja, com os próprios docentes.

Nesse último caso, como entrevistar todos os docentes de cada um dos programas não seria possível, optou-se por entrevistar aqueles que oferecessem representatividade

institucional. Por esse critério, foram entrevistados os professores que durante o ano de 2009, comandaram oficialmente os programas, ou seja, que eram seus respectivos coordenadores. O argumento da representatividade é reforçado pelo fato de que em todos os casos, os docentes coordenadores são eleitos pelos seus pares, ou seja, recebem desses pares a prerrogativa de representá-los junto ao meio acadêmico, via mandato.

Evidentemente isso não implica em ausência de eventuais desvios ou mesmo de erros de diagnóstico. Por se tratar de uma resposta amostral, sempre haverá ruídos de forma que o que se pretende demonstrar está limitado a apontar possíveis causas, jamais “a causa”.

A partir dessas investigações, e da sistematização das entrevistas o trabalho terá acumulado subsídios necessários para seu desfecho. Nele, serão retomados as teses sobre comportamentos de pesquisadores de Kuhn e Bourdieu que poderão oferecer uma resposta teórica aproximada sobre possíveis causas da secundarização da Economia e da Politologia nas formações dos docentes pesquisadores do programas.

4.1 CAUSAS DA SECUNDARIZAÇÃO ASSOCIADAS AO PROCESSO DE CRIAÇÃO DOS PROGRAMAS.

Não é interesse desse tópico, discutir ou mesmo apresentar um estudo das dimensões históricas que concorreram para a criação dos programas de pós-graduação em Educação nas referidas universidades. A intenção aqui se limita a apresentar fatos históricos mais relevantes para a dimensão lacunar de que trata esse trabalho. Portanto, julga-se importante fixar-se em poucos pontos, como por exemplo, na formulação dos programas em suas respectivas origens.

Nessa perspectiva, investigam-se quais foram os fenômenos sociais ou políticos determinantes para solidificar o tipo de formação que se encontra hoje, ou ainda entender algumas proposições legais sobre o funcionamento dos cursos em questão.

Estes centros datam suas origens na década de setenta. O programa da USP iniciou suas atividades em 1971, assim como o de História Política e Sociedade da PUC SP. Já o programa de Educação: Currículo, da PUC SP data de 1975¹⁴⁹. Algumas coisas são comuns a todos estes programas, além do conturbado momento político nacional no qual eles surgem.

Em 1971 o país era presidido pelo General Garrastazu Médici e em 1975 por Ernesto Geisel, presidentes eleitos indiretamente, sustentados por forças armadas, em um regime militar não democrático que ficou marcado por suas arbitrariedades contra direitos civis e humanos, em especial o de Médici¹⁵⁰.

Outro ponto comum, não somente aos programas citados, mas como a quase todos os demais programas de Educação no Brasil, assenta-se na origem acadêmica da maioria dos docentes dessa área, com especial ênfase aos seus mais proeminentes nomes.

Segundo Ribeiro (2008), direta ou indiretamente os docentes dos principais centros de Educação em São Paulo, mas mesmos em outros estados, tinham sua formação intelectual ligadas ao clero. Pelo que apontou essa autora, havia uma forte tendência na incidência de docentes educadores com passagens em seminários católicos¹⁵¹.

Fora isso, em sua perspectiva histórica a autora demonstra que na visão do Poder Público, a Educação era muito mais um campo jurídico do que pedagógico de fato. Essa

¹⁴⁹ Essas informações constam nos sites institucionais dos programas

¹⁵⁰ Ver Gaspari (2003)

¹⁵¹ Uma importante exceção foi Paulo Freire, que apesar de ter seu pensamento aproximado com idéias teológicas, como a teologia da libertação, por exemplo, não era de origem clerical. Ver Freire, 2006

impressão também compartilha Saviani (2008). Segundo esses autores, isso decorre de uma idéia de regulação, onde o Poder Público normatizaria o ensino e a instrução no país.

O raciocínio imediato desses fatos sugere que não havia no Brasil, até pouco tempo antes da fundação destes centros de Educação, em nível de pós-graduação, empenho acadêmico significativo sistematizado o tema. Basta lembrar que USP foi fundada em 1934, tendo como um de seus primeiros cursos o de pedagogia, mas a pós-graduação nessa área só ocorreu no já citado 1971. Ou seja, de certa forma, o ensino de pós-graduação em Educação no Brasil, inclusive na PUC-SP e USP, parece ter sido muito mais um empenho de grupos isolados de intelectuais do que de uma política pública deliberada e resoluta para equacionar problemas educacionais¹⁵². Nesse sentido, as formações clericais dos docentes catalisaram algumas idéias que tenderam a se consolidar posteriormente. Esses pequenos fatores associados parecem ter influenciado o rumo teórico e metodológico que os programas em questão seguiram.

Em geral, os estudos que tratam desse assunto sintetizam essas informações da seguinte forma¹⁵³: No período do regime militar, investimentos públicos que fomentassem estudos em ciências da Educação, eram preteridos por outros mais técnicos, como ensinamentos profissionalizantes, engenharias, etc..

Os cursos em Educação que surgiam nessa época comungavam certo antagonismo à idéia geral, preponderante no setor público, de educação para o trabalho. Os docentes desses cursos, com grande influência de estudos humanistas dos quais se formaram, viam na educação possibilidades sociais mais ambiciosas do que o que entendiam ser meramente um treinamento profissional.

Estava sedimentada a idéia geral de que os objetivos educacionais dos militares se apoiavam em dois eixos: i – a Educação técnica, com vistas ao aperfeiçoamento da mão-de-obra concorrerá para o aumento da produtividade da população, o que por sua vez elevará a renda das famílias o que será percebido como aumento do bem estar social cujas consequências políticas sobre a popularidade do regime aumentarão; ii – difusão de conhecimentos humanistas ou sociais pode despertar algum senso crítico refratário¹⁵⁴ ao

¹⁵² Saviani reforça essa idéia apresentando longamente em seu trabalho que o empenho do Poder Público na época, era muito mais definir o escopo de atuação do pedagogo do que propriamente fomentar a pesquisa e o conhecimento da área.

¹⁵³ Alguns estudos que apontam essas verificações, sem contudo, serem unânimes em seus julgamentos: Gandini, 1995; Frigotto, 1998, Pires, 2005.

¹⁵⁴ Outra forma de ver essa interpretação é recorrendo a tese de ideologia enquanto falsa consciência, já descrita aqui: O governo, como componente da superestrutura, perpetua a alienação da classe trabalhadora ao inviabilizar o acesso a conhecimentos fora do campo técnico. Ver Pinto, 1979.

regime, de forma que devem ser evitados. Portanto o ensino técnico é preferível ao ensino humanista.

No período de origem destes programas, que coincide com os anos mais repressivos do regime militar, a Igreja Católica foi uma das poucas instituições não confrontada diretamente pelas ingerências militares¹⁵⁵.

Apesar do caráter conservador que caracteriza suas ações no tocante a costumes e mesmo na política, arbitrariedades incorridas pelos governos de Costa e Silva e Médici, além de outros na América Latina, acabaram por inflexionar a postura de muitos clérigos latino-americanos com destaque para os de São Paulo, Olinda e outros centros.

Segundo Skidmore (1998), a participação de alguns religiosos nesse contexto foi importante elemento de oposição ao regime. Essa oposição se fortaleceu com a adesão de parte desses clérigos à Teologia da Libertação, filosofia que influenciou, além de sacerdotes, muitos dos educadores desses programas, em especial na PUC-SP, que é uma universidade confessional católica.

Portanto o contexto de criação dos cursos de pós - graduação em São Paulo, na USP e na PUC-SP foi marcada pela reunião de intelectuais comungantes de princípios humanistas amplos, com destaque aos princípios da Teologia da Libertação, opositores dos ditames autoritários, associados por um sentimento de missionário¹⁵⁶ comum tanto a sacerdotes quanto a professores¹⁵⁷, pautados por um ideário revolucionário que como comportamento razoavelmente esperado, passou a rejeitar idéias propostas pelo governo de então, independentemente de seus possíveis méritos ou deméritos.

Uma dessas idéias, defendida pelo governo militar e que passou a ser frontalmente combatida foi a teoria do capital humano, bem como suas correlatas. Com elas, boa parte do que se entende como Economia da Educação. Segundo Pires (2008) essa é uma das principais causas históricas do afastamento entre as teorias econômicas e da Educação.

Nos termos deste trabalho duas impressões gerais podem ser extraídas dessa passagem. Mais uma vez o pesquisador se coloca frente ao dilema entre ser alienado ou alienante. Assim, tende a rejeitar aquilo que entende como alienante o que inclui parte significativa da teoria econômica bem como a Politologia não associada diretamente ao referencial marxista.

¹⁵⁵ Isso não impedia o regime de perseguir membros do clero. Ver Skidmore, 1998.

¹⁵⁶ Apesar dessa idéia geral não ser consensual, ela se está amparada em diversos estudos. Ver nota 97.

¹⁵⁷ Esse aspecto está condizente com o argumento de protagonista da causa de Aron demonstrado no capítulo 2.

Além disso, e talvez como consequência disso, a Economia passou a ser evitada com forma de análise da educação. O perfil de reconstrutor, ou mesmo de revolucionário de muitos desses docentes afastava da teoria cotidiana tudo que pudesse ser confundido como instrumental ideológico¹⁵⁸.

Os trabalhos desses docentes, segundo Gonçalves (2008), eram em sua maioria prescritivos ou normativos¹⁵⁹, ou seja, apresentavam idéias de mundo da forma como esses teóricos acreditavam que deveria ser, raramente como de fato era.

Como apresentado no segundo capítulo às aproximações teóricas dos docentes em assuntos tangentes a política, tendem a amparar-se na Sociologia e na Filosofia Política. Sendo assim, os estudos de Politologia objetivos parecem ter sido secundarizados. Ainda segundo Gonçalves, o referencial teórico que passa a ser hegemônico¹⁶⁰ nos centros em questão é o materialismo histórico apoiado em Marx.

Não há dados suficientes para generalizar essa regra à população dos docentes dos programas que surgiam. O que é possível afirmar, com uma pequena margem de segurança, é que em alguma medida os fatos narrados atingiram um número expressivo de docentes, ao ponto de ter repercutido suas idéias até os dias de hoje.

Talvez o maior indício histórico disso resida na influência de alguns importantes intelectuais do pensamento educacional no Brasil, que de certa forma, representam em suas biografias, um pouco do que aqui se descreveu. São eles: Paulo Freire, Demerval Saviani, Joaquim Severino, Moacir Gadotti, Carlos Roberto Jamil Cury, Gaudêncio Frigotto, dentre outros.

¹⁵⁸ Ver Gatti, 2004.

¹⁵⁹ Também chegaram a conclusões semelhantes Warde (1990), Campos e Fávero (1994), Gatti (2004) e Campos (2009).

¹⁶⁰ Pereira (2007) também conclui similarmente.

4.2 CAUSAS DA SECUNDARIZAÇÃO ASSOCIADAS ÀS RESOLUÇÕES LEGAIS DA CAPES

Como já descrito, esse capítulo tem por alvo identificar possíveis respostas sobre as causas da secundarização, hipótese desse trabalho. Nesse esforço, imagina-se fundamental abarcar o maior número possível de variáveis das quais se possam extrair informações reveladores do problema. Nesse esforço, faz-se necessário entender algumas determinações do órgão que regulamenta e avalia o funcionamento dos cursos de pós – graduação no Brasil, a CAPES (Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior).

Aparentemente, há indícios de que algumas interpretações acerca de suas determinações legais concorram para a manutenção da secundarização nos moldes aqui descritos. Nos Critérios de Avaliação Trienal: Triênio Avaliado – 2004 – 2006 da área de Educação, documento publicado em 2007, vê-se alguns enunciados que oferecem margem para os responsáveis pelos programas evitarem a contratação de docentes cuja formação, em especial, o doutorado, não seja em Educação. Nesse documento lê-se: “As linhas de pesquisa configurem a restrição temática representada pela capacidade docente instalada no Programa naquele momento” (Quesito I). Pouco adiante, numa passagem que estipula os critérios de pontuação do corpo docente quando a sua formação está escrito que:

1. Formação, titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência: Verificar se a formação dos docentes é adequada quanto ao nível e à área e diversificada quanto a instituições (...) 3. Perfil, compatibilidade e integração do corpo docente permanente com a Proposta do Programa, especialidade e adequação em relação à proposta do programa: Analisar a compatibilidade do corpo docente em relação às áreas de concentração, linhas e projetos de pesquisa do Programa, visando à identificação de eventuais fragilidades ou dependência de membros externos (2004 – 2006, Síntese da Avaliação ao Quesito I – Proposta do Programa, itens 1 e 3 respectivamente).

E, por fim:

1. Formação, titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência: Doutores em Educação dos docentes permanentes/ total dos docentes permanentes (...) $\leq 75\%$ = Muito Bom; entre 65% e 75% inclusive = Bom; abaixo disso = Regular, Fraco, ou Defasado (2004 – 2006, Síntese da Avaliação ao Quesito II – Corpo docente, item 1).

A interpretação aparentemente dada a estas recomendações promove o entendimento de que foi opção dos programas, manterem seus quadros docentes com o maior número possível de doutores em Educação. Isso pode ser visto na Tabela 7, que revela que todos os programas cumpriram a exigência mínima de ter lotados em seus programas, ao menos setenta e cinco de seus docentes, doutorados em Educação.

Isso parece implicar no seguinte raciocínio. As linhas de pesquisa estão limitadas ao escopo teórico dos docentes que nelas lecionam ou pesquisam. A Capes, através de seu sistema de pontos, incentiva os programas a manterem três quartos de seus docentes como doutores na área específica da Educação, e desincentiva o que chama de dependência externa de profissionais de outras áreas. Ou seja, se o programa abrir seu escopo de trabalho para uma abordagem declaradamente interdisciplinar, irá demandar profissionais de áreas das quais pretende fazer pesquisas. Isso causaria uma pressão à redução das notas, pois no documento da Capes não há qualquer menção a algo que estimule tal prática. A propósito, a palavra sequer aparece nestes documentos, como também não aparece nos enunciados das linhas de pesquisa.

Tabela 7
Quantidade de docentes doutores em Educação sobre o total de docentes doutores em outras áreas nos programas*

Programa	Total de Docentes	Doutorado em Educação	Relação	Critério da CAPES***
USP	57**	43	75%	Muito Bom
PUC HPS	7	7	100%	Muito Bom
PUC CED	17	14	82%	Muito Bom

Fonte: Capes – 2007

* Refere-se a avaliação da CAPES - 2007 ; Quesito II, Item I - Corpo Docente

** Apesar da nota da USP ser a destacada, o valor descrito refere-se aos docentes somente das linhas aqui descritas

*** As notas da Capes são: $\geq 75\%$ Muito Bom, entre 65% e 75%

Portanto, restaria aos programas uma margem igual ou menor a 25% de seus quadros para contratação de doutores pesquisadores nas áreas da politologia, economia, filosofia, sociologia, psicologia, etc., o que geraria, em tese, alguma dificuldade de acomodação interdisciplinar.

Como consequência, tem-se mais um fator a potencializar secundarizações formais em ciências diferentes da Educação. Contudo, acredita-se que formações em outras áreas, sejam relevantes também em outros níveis que não somente o do doutorado. Os programas poderiam evitar secundarizações contratando economistas ou politólogos graduados, especializados, mestres ou pós-doutores nessas áreas.

Dito isto, pode-se admitir as resoluções da Capes como mais um fator indiretamente gerador de incidências secundarizantes e monotemáticas nas formações dos docentes. Secundarizante porque desestimulam a contratação de doutores economistas ou politólogos. Monotemático, pois ao reduzir essas opções, incentiva os programas a contratarem exclusivamente doutores educadores com formações muito próximas.

Como a área em geral, tende a ser pautada por teorias marxistas, é esperável que os docentes contratados tragam consigo essas influências, o que tende a reforçar o paradigma, e, portanto a monotonia teórica. Porém, esse dado isoladamente, parece ser insuficiente como causador da secundarização formal da Economia e da Politologia. Nesse caso a Capes, aparentemente, apenas potencializa a situação, mas não a determina. Não há desestímulos institucionais para contratações de bacharéis, especialistas, mestres ou pós doutores em economia ou politologia.

Sendo assim, mais um esforço será empregado na busca de outros indícios que apontem para tais causas.

A seguir, serão apresentadas as respostas que os coordenadores de cada um dos programas em questão formularam para o problema.

4.3 CAUSAS DA SECUNDARIZAÇÃO SEGUNDO REPRESENTANTES OFICIAIS DOS PROGRAMAS

Como já dito, a preocupação central deste trabalho é demonstrar ser plausível a hipótese de secundarização formal das teorias econômicas e politológicas por parte dos programas de pós-graduação em Educação das universidades PUC-SP e USP.

Até este tópico, todo o esforço se construiu sobre dados bibliográficos ou planilhamento de informações junto aos sites institucionais dos próprios centros, quando não junto ao CNPq ou Capes. Respaldou-se a hipótese da secundarização sobre indícios quantitativos. Buscou-se amparar as causas e algumas das consequências da secundarização sobre autores que tratam do comportamento acadêmico.

Para isso fez-se necessário alguma reflexão histórica sobre a constituição desses programas além de apontamentos sobre a influência que exerce sobre os programas, as diretrizes institucionais de órgãos de avaliação pós-universitária como a Capes.

Em síntese, pode-se dizer que até aqui, o esforço de pesquisa foi em demonstrar a plausibilidade da hipótese de trabalho, e seus desdobramentos, via levantamentos quantitativos apresentados nas figuras, e qualitativos apresentados nas descrições históricas, institucionais ou teóricas que estão presentes principalmente para apontar causas e consequências.

Tentando corroborar os indícios até aqui apresentados, se empreendeu um último esforço. Nele, buscou-se ouvir diretamente alguns envolvidos. Nesse sentido foram entrevistados os coordenadores de cada um dos programas em questão.

Apesar de ser amostralmente pequeno o número deles, tentou-se compensar isso com a relevância dos pareceres. Se o raciocínio estiver correto, o fato de cada um dos coordenadores cumprirem mandato e também de terem sido eleitos em votações cujos eleitores foram os demais docentes, dá a amostra um caráter representativo.

Mesmo com isso em mente, sabe-se que em tomadas amostrais há incidência de ruídos, fato que faz das entrevistas tão somente mais uma possibilidade de respostas, jamais a mais importante ou algo similar. Cabe a ressalva que as entrevistas obedecem a critérios formais, e foram obtidas de procedimentos semi estruturadas, conforme descreve Severino (2008).

Antes de cada audiência, foi feita uma introdução verbal ao tema. Com alguns dias de antecedência, os professores receberam todos os quadros apresentados nessa dissertação, bem como seu resumo. As transcrições estão apresentadas no Apêndice 4. Lá também constam as respectivas autorizações de publicação das entrevistas.

O relato dos coordenadores

A cada entrevista, era oralmente apresentado ao entrevistado um panorama sobre a pretensão do estudo. Essa apresentação, em termos sintéticos alegava que, antes de haver secundarização formal em Economia e em Politologia na Educação, havia secundarização da Educação na Economia e nas Ciências Políticas.

Foi dito que nos cursos de Economia, quando se fala em Educação, normalmente não se preza pela profundidade. Fala-se um pouco sobre impressões e, não raro, cai-se no senso comum. Essa justificativa serviu para demonstrar que, apesar do dissertando ser economista, e estar cursando Gestão de Políticas Públicas, era de seu interesse conhecer mais profundamente a Educação.

A razão dessa pesquisa, de certa forma era essa. Entretanto, seu interesse acadêmico recaía sobre a secundarização formal dos educadores. Justificou-se esse interesse apresentando dados sobre a formação acadêmica do conjunto dos docentes dos programas em pauta, bem como os demais levantamentos que constam ao longo desta pesquisa em planilhas ou anexos. Demonstrou-se com esses dados, que a hipótese de secundarização era quantitativamente plausível.

Foram feitas as mesmas perguntas¹⁶¹ aos três entrevistados. Pressupondo que os apontamentos quantitativos demonstram secundarização formal da Economia e da Politologia, pediu-se aos docentes que apontassem alguns desdobramentos causais decorrentes de sua concordância.

Além disso, perguntou-se sobre como tal fato poderia afetar as análises teóricas produzidas em cada centro. Uma última pergunta tentou mensurar a influência do pensamento marxista sobre cada centro.

¹⁶¹ As perguntas e as respostas estão transcritas no Apêndice 3. A divulgação dessas informações foi autorizada pelos docentes entrevistados.

Os objetivos eram, partindo de uma premissa de que havia uma secundarização formal em Economia e em Politologia, entender seu por que. Adicionalmente, buscou-se entender como isso afeta, afetou ou afetaria as análises da área. Por fim, pareceu oportuno questionar diretamente aos docentes se a adesão das teorias da Educação ao marxismo guardava alguma relação causal com a secundarização mencionada, de forma que se pudesse entendê-lo como um paradigma da área.

De posse dessas respostas, seria possível verificar se as impressões sobre as causas históricas e institucionais levantadas pela pesquisa eram comuns ao que foi dito pelos docentes. Seria ainda possível examinar se os apontamentos que pressupõem o paradigma marxista incidindo sobre os postulados teóricos da Educação eram também percebidos pelos entrevistados, e se eles identificavam em seus centros, indícios de monotonia teórica.

Em linhas gerais, pode-se dizer que as impressões dos docentes corroboraram os argumentos desse estudo. A convergência só não foi integral, por um importante ponto. Trata-se da secundarização formal em Politologia. Apesar dos dados levantados revelarem que apenas um, de todos os docentes lotados nos três centros possui titulação formal em Politologia, os docentes entrevistados não foram unânimes em reconhecer nisso uma secundarização¹⁶². Os três docentes afirmaram haver em seus centros diversos estudos sobre política, contudo nenhum deles menciona o uso do referencial politológico. Quanto à secundarização em Economia, não houve discordância, todos os entrevistados a reconheceram. Também foi corroborada a tese de significativa influência marxista sobre o pensamento educacional. A conformação das respostas tende a confirmar o paradigma, bem como seus desdobramentos.

Para a representante do programa Educação: Currículo da PUC-SP, historicamente, os docentes não trabalham com questões econômicas, embora reconheça certa tendência atual em se mudar este quadro. Para ela, quando os assuntos tangem a Economia, em perspectivas micro ou macros estruturais, visões marxistas costumam pautar as análises. Quanto à política, ela admite haver muitos estudos na Educação que tratam sobre Políticas Públicas.

¹⁶² Apesar de ter sido dito que a secundarização em pauta é formal, sendo explicitado aos envolvidos que o critério de formalidade consistia na titulação acadêmica em qualquer nível universitário, os entrevistados não reconheceram nisso uma lacuna formativa. Todos eles, de alguma forma, questionaram o critério adotado, embora a polêmica tenha ficado circunscrita ao assunto política. Como um dado subjetivo, mas possivelmente útil a reflexão, supõe-se que esse eventual desconforto possa ter decorrido de uma suposta impressão de que a pesquisa, em alguma medida, desmereceria biografias de importantes intelectuais da Educação, que militaram ou militam em termos teóricos e políticos nesse campo. Como tal dado é subjetivo, ele não foi reputado como indício de ação paradigmaticante. Oportunamente, ressalta-se que não foi intenção deste trabalho questionar biografias ou opções políticas de quem quer que seja.

Nesse caso as perspectivas teóricas também recaem sobre autores marxistas. Como causa dessa tendência, ela alega haver certa rivalidade entre as teorias que respaldam decisões do Poder Público e aquelas defendidas nos centros acadêmicos.

Em suas palavras, “há certa rejeição (contra) aquilo que está no poder”. Neste caso, ela se refere ao fato de em São Paulo, o Poder Público atual, tanto em esfera municipal quanto estadual, professarem entendimentos teóricos dispares dos defendidos pelos centros acadêmicos, tanto na USP quanto na PUC-SP em seus cursos específicos da área da Educação¹⁶³.

A autora relembra um entendimento de alguns educadores que afirmam ser a Economia e a Educação assuntos que não devam se misturar. Em seguida ela critica essa visão, chamando-a de “ingênua” uma vez que não acredita na possibilidade de conhecimentos que não se inter-relacionem.

Ela acredita que exista certa prevalência de aspectos teóricos econômicos sobre outras teorias sociais, inclusive sobre a Educação. Sugere que essa realidade se manterá até que grupos de educadores, que entendam de Economia, “libertem” a Educação de sua “subordinação” à Economia. Nesse raciocínio, a autora defendeu uma relação dialética entre os conhecimentos envolvidos.

Quanto ao fato da secundarização formal prejudicar as análises educacionais, a professora admite ser importante que os educadores conheçam mais sobre Economia, inclusive para sair do “senso comum” e dessa forma se impor uma relação mais “horizontal” entre as pautas. Em suas palavras ela resume o tema da seguinte forma:

Não saberia responder a que conhecimento formal você se refere. Acho importante ter uma visão de Economia e sair desse senso comum e desta inanição, e chegar a um conhecimento mais científico mesmo, para, a partir daí, poder propor essa relação mais horizontal e menos hierárquica. Acho que já não se pode julgar assim de uma maneira mais global, mas é claro um estudo que trata também esse olhar poderá ter uma melhor qualidade, mas não necessariamente, pois dependerá do estudo que for feito. Há estudos que falta esse olhar (econômico), e a outros que podem continuar sem ele. (Apêndice 3)

¹⁶³ Essa discussão é relevante uma vez que expõe desentendimentos entre a Secretaria de Educação e, São Paulo e os centros acadêmicos de Educação. A ex-titular desse órgão no exercício de seu mandato, afirmou que os cursos de pedagogia, inclusive das universidades públicas de São Paulo, deveriam ser fechados uma vez que não cumprem seu papel educacional ao preterirem estudos da didática por teorizações ideológicas de cunho sindicalistas. Uma das reações a essa declaração foi o artigo de Campos (2009). A fala da entrevistada, de certa forma, repercute isso. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/130208/entrevista.shtml> Acesso em: 12 jun 2010.

Nas questões que tratam sobre a influência do pensamento marxista sobre as teorizações do centro, ela admite influência, mas alega não ser monotemática.

As respostas oferecidas por esta representante institucional dos docentes corroboram a hipótese de secundarização formal da Economia, diz não haver monotonia teórica marxistas, mas não oferece subsídios conclusivos que apontem alternativas teóricas a essas teorias.

Quanto à secundarização formal em Politologia, houve questionamentos sobre o que o entrevistador entendia como formalização do conhecimento e afirmações de que os educadores pautam estudos sobre políticas públicas e, segundo ela, nesse caso prevalece o aporte marxista.

O segundo entrevistado foi o representante do programa de Pós – Graduação em Educação na USP. Sobre a secundarização formal das teorias econômicas e politológicas tal professor afirmou, inicialmente, serem coisas diferentes. Concordou com a secundarização em Economia e discordou com a secundarização em política. Disse que em política havia diversos professores em seu departamento na USP que “transitam” na área, o que, para ele, refutava esse aspecto lacunar. Contudo, em sua avaliação a secundarização em Economia é verificada. Ele aponta como causa, uma tendência histórica de ideologia marxista de diversas matrizes, que em comum, guardam críticas aos pressupostos da Economia não marxista. Sua análise do problema pode ser resumida em suas próprias palavras:

Acho que ai tem duas ou três coisas que talvez expliquem, não sei se justifica, mas explicam. A primeira delas é que a difusão da teoria do capital humano aqui, que é fundante na área da Economia, ocorre no período da ditadura militar e se associa muito a política educacional desse período. Do ponto de vista equivocado, acredito, mas, de toda maneira se faz essa associação. Portanto, quando você faz a luta pela redemocratização do país e uma crítica à política educacional da ditadura, esta crítica vem junto à Economia da Educação. Tanto é que se pegarmos o número de programas de Educação, de cursos de Educação, que tem Economia da Educação na sua grade curricular esse número é reduzido¹⁶⁴. Segundo fato é que houve, na área de Educação no Brasil, e nesse sentido, diferente de todo resto do mundo, uma associação entre métodos quantitativos e positivismo, evidentemente equivocada. Então, na verdade, quando se fez a crítica ao positivismo na política educacional, na metodologia da pesquisa na área, se fez uma crítica também aos métodos quantitativos. Isso do ponto de vista da pesquisa em política pública educacional e em Economia da Educação significa a morte. E, portanto, na verdade, se pegarmos, na área de Educação no Brasil, os trabalhos que se intitulam Economia da Educação eles apenas são para criticar a Economia da Educação, no sentido de vinculá-la de alguma maneira a um pensamento conservador. Isso fez com que a área ficasse sem

¹⁶⁴ Na USP há apenas uma disciplina na graduação tratando do tema. Chama-se Fundamentos Econômicos da Educação, cujo conteúdo concentra-se basicamente no estudo das teorias do capital humano. Na PUC não há disciplinas tratando diretamente do tema. Disponível em: <http://sistemas2.usp.br/> Acesso em: 24 abr 2010.

um instrumental para um debate muito importante da política educacional que vem ancorado nessas áreas. (...) É só mais recentemente que vemos algum movimento e tentativas de recuperação da apropriação na área dos métodos quantitativos. (...) nós também estamos desarmados por conta dessa pouca especialização dos métodos quantitativos. Então, em resumo, eu diria assim que tem essas razões, histórico - políticas, que explicam muito. Mas em outras palavras, pode-se dizer que a área de Educação no Brasil é sobre-ideologizada e, portanto ela tem muita resistência a assumir determinadas indicações, como evidências empíricas (Apêndice III).

Ele concordou que secundarização formal em Economia potencializa perdas analíticas. Culpou especialmente à defasagem teórica do educador em métodos quantitativos, e lembrou que também na Economia não há aprofundamentos teóricos sobre Educação quando se pauta o tema Educação. Já em relação à influência de Marx nos centros em questão ele foi mais específico. Alegou que tal influência existe, é grande, mas, sobretudo indireta e em certa medida, avessa a preceitos marxistas tomados com maior rigor. Em suas palavras:

Mas, se você for pegar o programa dos cursos, das vezes que Marx é de fato estudado, são pouquíssimas¹⁶⁵. Então na verdade o que temos, se é marxismo é um mau marxismo. Segundo, uma boa parte do referencial marxista na Educação é Gramsci, e o Gramsci foi apropriado na Educação brasileira de uma maneira absolutamente entortada que sobrevalorizou a questão da ideologia, ou contra o debate da contra-ideologia, de um jeito que ela perdeu completamente seus vínculos com a parte material, é ideologia pura¹⁶⁶ (Apêndice III).

Como causa dessa inapropriação, citou a forte ascendência da Teologia da Libertação, de recorte gramsciana, sobre docentes da área. Disse que na Educação há algum desentendimento teórico entre ser “de esquerda” e ser marxista¹⁶⁷, e que, na prática, se vai muito pouco aos originais de Marx e Gramsci. Ilustrando seu argumento, cita criticamente alguns estudos que procuram subordinar o modelo educacional brasileiro a ditames do Banco Mundial ou organismos internacionais. Em seu argumento, alega que nesses estudos jamais se

¹⁶⁵ De fato. Apesar da bibliografia desses programas todos terem marcadamente uma tendência marxista, em nenhum dos cursos Marx é requisitado mais de uma vez diretamente como referência bibliográfica. Ver anexo 3

¹⁶⁶ Ideologia aqui está no sentido proposto no trabalho, ou seja, ideologia fraca.

¹⁶⁷ Esse entendimento corrobora a tese do “dilema moral” citado no capítulo três dessa dissertação, uma vez que condiciona a participação do educador a certa atitude política reconhecida e valorizada pelos pares.

apresentou qualquer indício empírico significativo de haver, de fato, o tal problema ou mesmo qualquer dado metodologicamente rigoroso que demonstrem ser isso um problema.

Em síntese, suas respostas convergiram para os apontamentos feitos até aqui, em especial para a secundarização formal das teorias econômicas. O professor enfatizou os aspectos ideológicos marxistas, o que reforça o argumento postulado de monotonia teórica e paradigmática dos centros em questão. O ponto divergente se deu na negação de uma eventual lacuna na formação teórica em política.

Contudo, essa discordância não parece ser suficiente para refutar a tese de secundarização formal dos docentes em questão nessa área. Uma primeira razão é estatística, uma vez que foi demonstrado que de todos os docentes que trabalham nos programas apenas um detém um título formal em Politologia. Além disso, em sua resposta ele cita o fato de haverem diversos docentes em seu programa que abordam o tema. Isso não quer dizer que, necessariamente, o façam do ponto de vista da Politologia.

No segundo capítulo dessa dissertação estão apresentadas as linhas de pesquisa de cada instituição onde se lê o interesse dos centros em tratar dos assuntos pautados. A Tabela 2 indica que, na USP, pelo menos sessenta e quatro por cento das teses e dissertações defendidas entre 2007 e 2009 abordaram os temas Economia ou Politologia.

Portanto, consoante ao que sugere este estudo, o fato de haver interesse na área não coincide com abordagens teoricamente respaldadas nas teorias secundarizadas, em especial aqui a Politologia. Presume-se que isso ocorra em função de não haver, em número significativo, docentes que possuam condições formalizadas de propor teorizações em Educação sob respaldo da Politologia. Imagina-se pertinente esperar que, em média, teóricos utilizem em suas análises referenciais que dominem.

Não há razões para supor que estes referenciais sejam diferentes dos quais foram formados. Nesse caso, com apenas uma exceção, não há formados em Politologia. Posto de outra forma, e considerando os demais indícios apontados por esta pesquisa, é provável que os docentes citados pelo entrevistado detenham elevado conhecimento em aspectos que tocam a política. Entretanto, esse conhecimento seria provavelmente decorrente, não da Politologia, mas sim da Sociologia ou da Filosofia Política de recorte marxista, teorias essas presentes na conformação teórica que ganhou o campo da Educação e que já foram discutidas em capítulos anteriores.

Por fim, o representante docente do programa de Educação: História, Política e Sociedade, também convergiu, em suas respostas, com os argumentos de secundarização formal da Economia e da Politologia. Para ele, as causas da provável secundarização advêm

da formação política, marxista e militante, dos professores fundadores dos programas em pauta que, em alguma medida, determinaram os rumos que estes seguiriam.

Segundo o professor, as novas gerações de docentes vieram com outras formações, que aos poucos, acabou por diluir em certa medida, as abordagens políticas da forma em que eram feitas. Para ele as diretrizes da Capes também contribuem para a não contratação de doutores como formações diferentes da de Educador. Em suas palavras:

A Economia (da Educação), que contém duas perspectivas, a educacional e a econômica propriamente dita, e eu acho que é preciso ter cuidado para saber analisar as duas relações. Em determinado momento haviam pessoas que vinham da área de Economia, e que faziam planejamento na área de políticas públicas. Esses professores foram saindo e não foram substituídos. Hoje nós discutíamos política, a expressão política na escola. Não deixamos de relacionar aquilo que acontece na escola na instituição escolar com outras instâncias. Mas o foco na fundação escolar somente é limitado. Precisa-se pensar que a fundação escolar tenha que ser discutida num âmbito mais macro, da macro-estrutura política e econômica educacional. Daí economista parece fazer falta (Apêndice 3).

Sobre o fato de uma eventual monotonia teórica prejudicar análises da Educação sobre os temas pautados, o professor dividiu suas impressões em algumas respostas. Começou dizendo que de nada serviria submeter à Educação ao escopo da Economia, como também seu inverso seria inoportuno. Para ele, o ideal seria economistas compreenderem a Educação em termos teóricos e disso em diante teorizarem sobre o assunto.

Quanto aos educadores, ele afirma que a formalização do conhecimento em Economia deveria ser um “ponto de partida” e não um de “chegada.” Com isso, ele quis dizer que não basta que se faça um curso em Economia; é preciso que o pesquisador se debruce sobre o tema, aprenda com ele e daí então o teorize. Sob tais cuidados, as análises teóricas educacionais, no que tange a Economia, se fortaleceriam.

Quando perguntado sobre a influência do pensamento de Marx incidente no centro acadêmico do qual representa, procurou diferenciar suas impressões pessoais do que entende ser a tônica histórica do programa. Lembrou que faz parte da tradição do programa uma perspectiva teórica crítica¹⁶⁸, alegando não ser possível constituir um programa de estudos em ciências sociais que não se respalde nessa visão. Citou autores “derivados” do marxismo,

¹⁶⁸ Nesse contexto, crítica pode ser entendida como anticapitalista.

como os da Escola de Frankfurt, dizendo que estes pautam o programa talvez com o mesmo peso da influência direta de marxistas mais ortodoxos. Disse ainda que há professores mais marxistas e outros menos e que não poderia identificar um ou outro grupo com o que seria uma identidade atual do programa. Ainda assim, admitiu ser Marx a referência básica, da qual partem as teorias que buscam compreender o que chamou de “sociedade capitalista”, mas não necessariamente ser o próprio Marx o principal autor estudado, pelo menos atualmente. Em suas palavras:

Eu diria que ele serve como “pano – de – fundo” pra tentar entender melhor a sociedade capitalista. Portanto, a leitura do Marx é ainda uma leitura importante, embora não seja a única.(...) No entanto, ele não é hoje em dia, a grande fonte de referenciais teóricos para os problemas educativos. Mas, acredito que ainda assim ele esteja por trás disso tudo. Para mim ele ainda é uma leitura indispensável (Apêndice 3).

Mais uma vez, percebe-se convergência nas respostas oferecidas pelo docente representante e as aqui apontadas. Destaca-se a preponderante influência histórica do marxismo, que desde as origens do programa, pode ser percebida e, segundo entendimento do professor, valorizada pelos pesquisadores ali atuantes.

Quanto à secundarização em Economia, houve convergência entre os diagnósticos.

Em relação à Politologia, o professor acredita serem as demandas teóricas de hoje diferentes das exigidas em décadas anteriores o que, em alguma medida, minimizaria a necessidade de haver uma formação mais politizada como foi aquela dos fundadores do programa. Isso decorreria de novas necessidades demandada pelos estudos empreendidos atualmente, ou por conta das determinações da Capes.

4.4 CAUSAS DA SECUNDARIZAÇÃO SEGUNDO KUHN E BOURDIEU

Ao longo de todo o trabalho, foram destacadas situações passíveis de serem classificadas como pertinentes as teses sobre o comportamento acadêmico de Kuhn e Bourdieu. Neste último tópico, será sintetizada uma possível resposta acerca da secundarização de acordo com essas teorias. Imagina-se que neste ponto do estudo, já se tenha acumulado suficientes indícios para supor plausível a hipótese de secundarização formal da Economia e da Politologia.

Acredita-se que essa secundarização retroalimente monotonias teóricas, ou seja, ela pode ser tanto causa como consequência de ideologias epistemológicas. Combinações desse entendimento foram apresentadas sob argumentos históricos, institucionais e amostrais. De posse de todas essas informações é possível propor uma síntese, que considere as demais respostas obtidas integrando-as entre si. As teorias de Kuhn e Bourdieu seriam então corroboradas.

Bourdieu sustenta que os acadêmicos produzem como bens simbólicos, teses, dissertações, artigos pesquisas, e similares, pra negociarem num mercado, o qual chamou de mercado de bens simbólicos. Nesse mercado, como em qualquer outro, os demandantes são em algum momento ofertantes, portanto seus agentes negociam bens simbólicos entre si, o que os faz também concorrentes. O valor de um bem decorre tão somente do interesse que demandantes tenham por ele. Os bens mais demandados possuem valor simbólico maior. Sendo assim, os ofertantes irão produzir bens simbólicos que tenham potencial de serem bem aceitos pelo mercado. Os bens simbólicos mais valiosos, num ambiente científico, são aqueles sobre os quais o mercado como um todo confere status de “verdade científica (1976, p. 88)”.

Quando algum bem alcança esse patamar, os agentes tenderão a valer-se dele em suas construções, assegurando para si, credibilidade para suas próximas trocas. Nesse ponto, outras possíveis verdades, desalinhadas a então consagrada, tenderiam a ser menos valorizadas, e, portanto, evitadas pelos agentes. Disso resultaria certa equivalência qualitativa entre os bens simbólicos, ou seja, perceber-se-iam neles poucas diferenças substantivas. Bourdieu reputa a isso a tendência de ser a reprodução do conhecimento, mais presente do que sua produção. Essas relações se fortalecem na medida em que a “verdade científica (1976, p. 88)” se consolida como tal. Em torno dela se erigem instituições acadêmicas, em alguns casos, campos do saber, nos quais candidatos a acadêmicos são instruídos, convencidos e em alguns

casos, coagidos¹⁶⁹ a seguirem a tal verdade, sob pena de serem apartadas deste meio, se não aderirem aos seus valores cujo principal é promover “verdade científica (1976, p. 88)”.

Por seu turno, Kuhn sugere que uma comunidade científica se ocupa muito mais em provar suas crenças do que em explicar seus objetos. Para ele, em resumo, quando uma determinada teoria alcança crédito suficiente dos cientistas, de forma que possa ser defendida abertamente, ela se torna um paradigma, algo similar a “verdade científica (1976, p. 88)” de Bourdieu.

Nessa condição, as pesquisas que a adotam como referência, não mais privilegiam explicar melhor a realidade do objeto investigado, mas sim exemplificar como a realidade desse objeto é explicável pela tal referência.

O paradigma se torna mais forte, quanto mais pesquisadores o proclamam. Estudos baseados em seus postulados passam a formar novos pesquisadores, de forma que a teoria não sustenta apenas a pesquisa em si, mas também a forma como o pesquisador se insere na comunidade científica.

Em outras palavras, o pesquisador, juntamente com seus pares, passa depender do paradigma para exercer sua atividade profissional. Quando um cientista o questiona, ele está diretamente confrontando a capacitação científica profissional de todo o seu grupo, o que inclui os colegas de trabalho, professores, superiores hierárquicos, a instituição para a qual provavelmente trabalha.

Em síntese, ele estará se opondo a sua comunidade científica, que num instinto de auto-preservação, reagirá opondo-se ao questionamento ou ao questionador. Há casos em que os opositores são bem sucedidos. Quando isso acontece criam em torno de si, outro novo paradigma, no qual todo o processo deverá se repetir. Kuhn chama essas exceções de Revoluções Científicas, e admite que sejam mais comuns nas Ciências Naturais do que nas pautas Sociais.

Diante dessas teorias, é possível propor mais uma resposta ao problema de secundarização formal da politologia e economia nos programas aqui mencionados.

Entenda-se o campo da Educação também como um local abstrato, onde educadores estejam propensos a criar e consumir estudos acerca da Educação. Dê a esse local abstrato o nome de mercado, mercado de bens simbólicos. No Brasil, com mais segurança em São Paulo, pode-se admitir, com base nos indícios apresentados, que idéias marxistas representam, em alguma medida, “verdades científicas”, cujo mercado em questão as valoriza. Essas teorias

¹⁶⁹ Bourdieu afirma que a comunidade agirá com “brutalidade” (2007, p. 108) contra qualquer esforço de refutar seus princípios. Rever a citação no capítulo 1 dessa dissertação.

alcançaram tal patamar em virtude de diversas variáveis diretas das quais se destaca algumas como contextos históricos, poder de explicação de determinados fatos, força mobilizadora, alcance teórico, etc.

Algumas dessas variáveis podem ter sido potencializadas por razões indiretas, das quais algumas foram aqui apresentadas como a oportunidade de conferir a seus adeptos graus de protagonismo social, identidade revolucionária, sensação de estar “do lado certo” das disputas políticas, medo do porvir, entendimento de não ser nem alienado nem alienante, dentre outras possíveis.

Essas “verdades científicas”, em função de, dentre outras coisas, questões sociais conjunturais, dentro e fora do país, alcançaram um elevado valor simbólico. Mais do que isso, elas passaram a representar um tipo de posicionamento político, uma espécie de “marca” ou de “selo” que passou a caracterizar seus demandantes. Sob influência desse princípio surgiram e se desenvolveram os programas de pós graduação aqui mencionados. Sendo assim, em média, os estudantes que por eles passaram, foram instruídos sobre prerrogativas de reverência e aceitação desses princípios marxistas.

Segundo Kuhn, a primeira força a reforçar um paradigma assenta-se numa tendência humana de acomodar-se sob condições mínimas de sucesso, ou seja, se um pesquisador obtiver condições mínimas de sustentar-se adequadamente fazendo o que faz, ou ainda, se de boa fé acredita no paradigma, não há estímulos naturais que o demovam de sua conduta. Sendo assim, a adesão ao paradigma, é em grande medida, voluntária. Os que tentam negá-lo são exceções. Mesmo por que, negá-lo acarretaria ônus acadêmico, talvez profissional e, portanto econômico.

Dessa forma, sob tais “regras”, os educadores tornam-se propensos, em média, voluntariamente ou não, a reafirmar os valores paradigmáticos, nesse caso, marxistas. Não há motivos para acreditar que as produções valorizadas dentro do centro professem valores diferentes que os seus. Isso se comprovando, é lógico e consequente que a produção dentro do campo acate, e reproduza tais valores.

O fato reforça-se na observação de que o marxismo refuta boa parte do referencial teórico da Economia e da Politologia, sobretudo de suas teorias tradicionais, embora também as faça em outras menos ortodoxas. Sendo assim, em alguma medida, politólogos e economistas, pelas opções teóricas de sua ciência, e pela imagem enviesada que se criou de suas atividades profissionais, supondo-as pró-capitalistas, representam ameaças, ou pelos menos indícios de ameaças, aos valores paradigmáticos. Seus bens simbólicos, em média, não

são valorizados dentro dessa comunidade, afinal professam princípios e valores descasados com a “verdade científica” demandada.

Talvez essa seja uma razão para a não contratação de bacharéis, especialistas, mestres ou pós-doutores nessas áreas, algo para qual não há impedimento legal junto a Capes. É possível que por essa razão, também não se solicite leituras, numericamente significativas, de textos produzidos por economistas ou politólogos nas bibliografias dos cursos em questão. Talvez seja comprovável que bens simbólicos, produzidos pelos educadores também não sejam valorizados pela comunidade de economistas ou politólogos. Pergunta-se: isso promove ganhos para algum dos envolvidos?

Sintetizando o capítulo final, foi dito que as causas da secundarização formal podem ter se derivado de contextos históricos conjunturais, potencializados por determinações legais da Capes. Entretanto, é possível admitir que, em alguma medida, a secundarização parece ser causada principalmente por fatores ideológicos, que ao se reproduzirem no mercado de bens simbólicos, tendem a monotematizar as abordagens da área, preterindo outras teorias.

A recorrência desse processo parece ser cíclica, onde a ideologia epistemológica secundariza outras teorias, que por não estarem sendo compreendidas potencializam a ideologia epistemológica, e assim por diante... Houve convergência de diagnósticos, propostos pelos representantes docentes entre si e entre o argumento dessa dissertação. Destaca-se uma divergência, que recaiu sobre o critério de secundarização formal adotado, no qual os três docentes entrevistados manifestaram dúvidas quanto ao seu alcance explicativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema de trabalho proposto para esta dissertação foi resumida numa pergunta que indagava algumas das causas dos programas em questão não contarem com docentes instruídos formalmente nas disciplinas de Economia e Ciência Política, uma vez que ambas constituam variáveis teóricas elementares ao entendimento a contento sobre Educação.

Os apontamentos aqui feitos respondem a questão da seguinte forma: Os cursos de pós – graduação em Educação originam-se num período conturbado da política nacional, onde direitos civis e humanos eram desrespeitados. O contexto mundial, de guerra fria, polarizava idéias pró-capitalismo, associadas ao liberalismo econômico, versus idéias anticapitalistas, associadas ao marxismo. No Brasil o ideário pró-capitalismo era imposto pelo uso da força estatal, o que naturalmente ocasionava reações contrárias, especialmente de intelectuais. Muitos desses intelectuais foram os fundadores dos programas universitários em questão.

Em comum, além das idéias marxistas, muitos deles possuíam formação clerical. Esse fato pode ter potencializado uma vocação missionária, observável tanto nas carreiras sacerdotais quanto nas professorais. Soma-se a essa hipotética predisposição, o engajamento político, teorizado por Saviani entre outros, e descrito por Aron, como algo que torna o marxista, não raro, um sujeito crédulo de seu próprio protagonismo social, o que promovia um espírito ainda mais combativo às idéias que desprezavam.

Das idéias aparentemente desprezíveis, estava toda uma interpretação social “oficial”, entendida como uma pauta dos interesses do grupo dominante e que, por isso só, já deveria ser desacreditada. Isso incluía preceitos politológicos, políticos e econômicos alternativos aos princípios marxistas.

A julgar pelos dados apresentados e por textos principais da área, é admissível supor que o conhecimento sobre política, significativamente elevado, com o qual os educadores amparam suas aproximações com a Educação foram, e em alguma medida são, oriundos da Sociologia e da Filosofia Política de recorte marxista.

Nos centros acadêmicos em questão, essas teorias tenderam a ser utilizadas em alta escala, em detrimento de outras como a Economia e a Politologia. Supõe-se plausível haver, por parte dos programas, uma crença de que essas últimas teorias abarcassem em seus diagnósticos, proposições sobre desdobramentos econômicos e funcionalidades processuais

políticas refratárias ao marxismo. Em termos objetivos, pertinente aos levantamentos executados, é seguro afirmar que a hipótese de secundarização formal da Economia e da Politologia nos referidos centros é plausível e verificável.

Essa plausibilidade foi admitida por todos os docentes entrevistados, com menor ênfase para a secundarização formal em política, entendida por eles como mal criterizada, embora não refutada em suas respostas. Segundo eles, a compreensão da política, percebida e concebida pela produção acadêmica dos programas, não prescindiria necessariamente da Politologia. Afora essa discordância, os entrevistados convergiram em seus apontamentos para as causas da secundarização formal aqui propostas, sejam em relação às motivações históricas, institucionais ou ideológicas.

Essas respostas, sistematizadas, enquadram-se nas perspectivas teóricas de Kuhn e Bourdieu. Nesse caso as explicações podem ser propostas nos seguintes termos: O campo acadêmico da Educação tem em proposições marxistas sua “verdade científica”. Os pares desse campo ofertam e demandam bens simbólicos, que se valorizam na medida em que compactuem tais verdades. Kuhn chamaria essa “verdade científica” de paradigma. Para ele, tanto quanto para Bourdieu, a influência desse referencial é reproduzida nos cursos de formação dos novos pesquisadores. Essa formação, aliada a fatores como aceitação voluntária, comodismo, medo de desprestígio profissional, coerção, dentre outras, potencializa a manutenção do paradigma.

Dessa forma, o ideário marxista, defendido e reproduzido nos centros em questão, tendeu a afastar de si, posições teóricas que as confrontassem. Nessa medida os politólogos e economistas, em função de suas opções teóricas, tenderam a ser preteridos pelos programas. Em alguma medida, os docentes desses programas, influenciados pelas mesmas forças, também preteriram formalizar novos conhecimentos nessas áreas. Acredita-se como consequência lógica, que a força que os afastou na origem dos programas, conforme continuaram sendo valorizadas permaneceram os afastando ainda hoje. Sendo assim, o que foi uma consequência, também foi, e parece ainda ser uma das causas da secundarização formal das teorias descritas.

O objetivo geral deste estudo foi tentar identificar indícios que comprovassem e potencialmente explicassem a ocorrência da secundarização formal. Reputa-se que esses indícios tenham sido demonstrados em suas causas históricas, institucionais e ideológicas, sobretudo nas descritas nesse último capítulo. Corroboraram com argumento, tanto as teorias de Kuhn e Bourdieu, quanto as respostas dos docentes entrevistados, que, em alguma medida, representam os programas estudados.

Foram preocupações aqui específicas demonstrar como a secundarização afetaria, ou afetou, cada um dos programas de pós-graduação com destaque para as Teoria do Currículo. Julga-se ter descrito prováveis prejuízos, aqui entendidos como pré-juízos, tanto quanto como perdas analíticas, decorrentes de opções não plurais para compreensão de realidades educacionais, elementares ao conjunto da sociedade e não somente aos educadores. Os curriculistas que, no exercício de sua atividade profissional, não tiverem a sua disposição o maior leque possível de possibilidades de interpretação de seu objeto, poderão empreender teorizações defasadas de seu necessário potencial.

Por fim, pertinente a tudo que foi apontado, imagina-se que a secundarização formal da Economia e da Politologia tende a ser negativa para a Educação. Alguns pontos podem ser destacados.

Estudos politológicos descrevem a educação como uma, de tantas demandas sociais relevantes ao conjunto da sociedade. Contudo, interesses por essa demanda se manifestam diversamente por diversos atores sociais. O desconhecimento de razões legítimas de outros demandantes, ou seu não reconhecimento, associadas à idéia de privilegiar o entendimento técnico sobre a pauta, tão somente por ser técnico, a despeito de ser único, é, possivelmente, um desdobramento negativo da secundarização.

Gatti e Campos propuseram diagnósticos semelhantes em alguns de seus estudos aqui mencionados. Ter em mente que a forma processual concreta em que se dão os embates políticos é diferente do idealizado, não por maldade ou vício dos envolvidos, mas idiosincrasias inerentes a humanidade dos agentes políticos, inclusive os cidadãos, é provavelmente um ganho teórico. No mínimo, seria uma versão a mais dos fatos. Imaginando sucesso nesse ganho, julga-se lógico uma ampliação das respostas possíveis de serem obtidas pela Teoria da Educação. Ela, enquanto estudiosa desse objeto, se muniria de novos instrumentos analíticos que oportunamente ampliaria seu leque de respostas para os fenômenos aos quais se prontifica a entender. Seu alcance se expandiria, o que de quebra lhe valorizaria como ciência. Outras pautas que transdisciplinaram teorias em suas análises comprovam o argumento. Nesse caso a própria Economia e a Politologia servem de exemplo uma vez que incorporaram a seus esforços de pesquisa teorias outras como a matemática, a estatística, mais recentemente a psicologia a neurociência e o estudo das instituições.

Contrariando esta idéia, a manutenção do paradigma tal qual ele foi apresentado aqui, tende a limitar a penetração teórica da Educação, algo já apontado por outros autores. Tão negativo quanto isso, ou talvez disso decorrente, pode ser o isolamento dos teóricos da Educação do centro de decisão político. Talvez haja outros motivos políticos ou de mérito que

expliquem o pouco protagonismo dos educadores nas instâncias de poder mais elevadas, mas fato é que dos cinquenta e cinco ministros que ocuparam o cargo de Ministro da Educação, desde a fundação do MEC em 1930, apenas dois deles possuíam alguma formação em Educação¹⁷⁰.

Neste trabalho foram apresentados setores sociais e acadêmicos que questionam o alcance das respostas que a teoria da educação consegue oferecer para a sua problemática. Em alguns casos, educadores descreveram essas dificuldades, culpando dentre outras coisas, despreparo metodológico e demasiado apego ideológico.

Os números para o Estado de São Paulo não são muito diferentes. Ainda que desfrutar do poder político de decisão sobre os rumos educacionais do País, não seja a prioridade teórica do estudo da educação, ter conhecimento de causa para exercê-lo, e ao fazê-lo, conhecer adequadamente os desdobramentos dessa arena política sobre o conjunto social, plural e divergente, é algo justificável de se esperar de um educador. A sistematicidade desse tipo de compreensão mais plural permitiria, não somente aos docentes em questão, mas aos egressos desses programas noções mais realísticas sobre as “regras do jogo” democrático. Nesse caso as utopias, recorrentemente defendidas na Educação, seriam calibradas para planos exequíveis, e por esta razão passíveis de ser cobradas a contento do Poder Público.

Por mais requerível e louvável que seja a ambição pela virtude generalizada na sociedade, a nebulosidade desse conceito, associado às defesas vagas que dele se percebem, afastam do horizonte de cobrança dos cidadãos, problemas pontuais concretos pelos quais eles podem litigar.

Supõe-se dessa visão mais realística dos fatos avanços em resoluções de alguns problemas, possivelmente de forma lenta, mas incrementais e constantes que a medida que se acumulam, levariam a horizontes menos piores dos que os vividos hoje na educação. Isso seria um ganho.

Talvez pequeno, mas em termos relativos é mais do que muito do imaginado por utopias, que por preferirem os “lugares impossíveis”, perdem os possíveis. Em outras palavras, ao se conhecer as “regras do jogo”, anseios, postulações, e litígios, os educadores se concentrariam em alvos factíveis e, portanto avançáveis. Nas definições de Bobbio, Dahl, Kingdom dentre outros, isso é manifestação do processo democrático.

¹⁷⁰ São eles Murilo de Avellar Hingel (1992 – 1995), e Abgar de Castro Araújo Renault (1955 – 1956) Ver sitio do Ministério da Educação. Disponível em: www.mec.gov.br Acesso em: 21 mai 2010.

Os embates entre os interesses divergentes na educação ilustrariam para os alunos, que os entendimentos técnicos acerca do tema são indispensáveis, mas nem por isso os únicos a comporem a arena política. Haverá, inclusive, ocasiões que serão preteridos pela sociedade sem que isso constitua demérito para os educadores. Eventuais insucessos nesses embates, a partir da Politologia, seriam exemplos teóricos aplicados de litígios, presentes nas teorias Pluralistas, ou Corporativistas. Pelo paradigma aqui apontado, essas eventuais derrotas seriam possivelmente entendidas e ensinadas como derrota dos populares, vitimados pela burguesia dominante, via mecanismos ideológicos que os fariam concordar com o grupo dominante e não “entender” adequadamente as propostas técnicas e “melhores” para a área.

Essa poderia ser uma opção teórica. Talvez a mais correta. Contudo, ela seria mais uma opção, e não a única. Imaginando, retoricamente, que todas as respostas oferecidas até aqui foram insuficientes, pergunta-se: O que perderiam os programas, inclusive em seus currículos, ao contar com conhecimentos formais em Economia e Politologia?

BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

AGOSTINHO, Bispo de Hipona. *Sobre a potencialidade da alma*. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2005.

ALVES, Maria Helena. *Estado e oposição no Brasil (1964-1984)*. Petrópolis: Vozes, 2005.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 5ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARON, Raymond. *O marxismo de Marx*. 3ª edição. São Paulo: Arx, 2005.

_____. *As etapas do pensamento sociológico*. 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ARIDA, Pésio. *Economia como pensamento e retórica* in: REGO, Jose M (Org.) *A Retórica na Economia*. São Paulo, Ed. 34, 1996.

BARIANI, Edison . *A sociologia brasileira nos anos 1950: heterogeneidade e heteronomia*. *Estudos Sociedade e Agricultura (UFRJ)*, v. 1, p. 1-20, 2008.

BERLIN, Isaiah. *A Originalidade de Maquiavel*. In: *Maquiavel, Nicolau O Príncipe*. São Paulo: Ediouro, 2005.

BOBBIO, Norberto e MANTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*. 2ª Edição. Brasília: Universidade de Brasília, 1986.

_____. *Dicionário de Política*. 11ª Edição. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

BOBBIO, Norberto. *Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política*. 10. ed.

Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. *O Futuro da Democracia: uma defesa das regras do jogo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BONAVIDES, Paulo. *Ciência Política*. 16ª Edição. São Paulo: Malheiros, 2009.

BRANDAO, Z. . Dialética micro macro na Sociologia da Educação. *Cadernos de Pesquisa*. N 113, p. 154 – 165. São Paulo, julho 2001.

BURDEAU, Georges. *A democracia*. 3ª Edição. Lisboa: Europa-America, 1975.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 6ª Edição. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. Le champ scientifique. Tradução de Paula Montero. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* n. 2/3, p. 88-104. jun. 1976.

CALDWELL, Bruce J. *Beyond positivism: economic methodology in the twentieth century*. London: Routledge, 1994.

CAMPOS, Maria Malta. Pesquisa em educação: algumas questões em debate. *IV Mostra de Pesquisa em Educação*. São Paulo: PUC-SP, 2006.

_____. Para que serve a pesquisa em educação? *Cadernos de pesquisa*, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009.

_____ & FAVERO, Osmar. Pesquisa em educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.88 p.5 – 17 Fev. 1994.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *O que é ideologia?* 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CLARKE, Kevin A. The Necessity of Being Comparative Theory Confirmation in *Quantitative Political Science*. *Comparative Political Studies*. Vol. 40 N. 7. 2007.

COMENIUS, Iohannis Amos. *Didactica Magna*. Versão para eBooks. *Fundação Calouste Gulbenkian*. 2001.

COMTE, Auguste. *Discurso sobre o espírito positivo*. São Paulo: Ed Ridendo Castigat, 2002
Disponível em: file:///C:/site/livros_gratis/espírito_positvo_comte.htm Acesso em: 20 abr 2010.

CUNHA, Luis Antonio. *Os (des) caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação no Brasil*. Brasília: CAPES, 1979.

CORREIA, Adriano. *Hannah Arendt*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

DAHL, Robert Alan. *Poliarquia: participação e oposição* / Robert A. Dahl ; pref. Fernando Limongi trad. Celso Mauro Paciornik. São Paulo: Edusp, 2005.

DAHL, Robert Alan. *Who Governs? Democracy & Power In An American City*. 2ª Edição Ed. Yale University Pres, 2005.

DENIS, Henry. *A história do pensamento econômico*. 8ª edição. Lisboa: Livros Horizonte, 2000.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. 9ª. Ed. Lisboa: Presença, 2004.

DUARTE, Bárbara Regina Gonçalves Vaz ; DUARTE, Glaucius Décio . *Educação e Trabalho - Programa Escolas de Fábrica*. In: Congresso Internacional de Qualidade em EAD - CIQEAD 2005, 2005.

DUSSEL, Enrique *Teologia da Libertação – Um panorama do seu desenvolvimento*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

FERNANDES, Antonio Sergio & BORGES, Andre - *Idéias fora do lugar: o neoliberalismo como categoria de análise das políticas sociais no Brasil*. *Revista Organizações & Sociedades* - v.15 - n.46 - Julho/Setembro – 2008.

FERNANDEZ, R. G. ; PESSALI, H. F. Retórica y Economía. In: García-Bermejo, Juan Carlos. (Org.). *Sobre la economía y sus métodos*. Madrid: Editorial Trotta y Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia como ciência da educação*. Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, Ana Maria Araujo. *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *O Caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra, 2007.

_____. *Política e educação*. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do trabalho*. São Paulo: Vozes. 1998.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. São Paulo: Ática. 1988.

GATTI, Bernadete. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. *Revista Brasileira de Educação – ANPED*. N. 18 Set/Out/Nov/Dez 2001.

_____. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GANDINI, Raquel. *Intelectuais, estado e educação*. Campinas: Unicamp, 1995.

GASPARI, Elio. *A ditadura derrotada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. *A ditadura envergonhada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002

GRAMSCI, Antonio. La Revolución contra el Capital, em: *Revolución rusa y Unión Soviética*, Ediciones R. Torres, Barcelona, 1976.

Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/gramsc> Acesso em: 24 jun 2010.

GONÇALVES, Nadia. G. História, Estado e Educação: uma leitura. *Revista Educar*. Curitiba: UFPR, n. 31, p. 145-165, 2008.

GOUVEIA, Aparecida J. A. Pesquisa educacional no Brasil. *Caderno de Pesquisa*. n.1 jun 1971.

_____. Pesquisa educacional no Brasil: de 1970 para cá. *Cadernos de Pesquisa*. n.19 dez. 1976.

GUJARATI, Damodar N. *Econometria Básica*. 3ª Edição. São Paulo: Person, 2000.

HALL, Peter A. & TAYLOR, Rosemary C. As três versões do neo-institucionalismo. *Revista Lua Nova* Nº 58. São Paulo, 2003.

HECLO, Hugh. *Pensar Institucionalmente*. Barcelona: Paidós Tex, 2008.

HOBBSAWM, E. J. *A era das revoluções: Europa 1789-1848*. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

HODGSON, Geoffrey Martin. *Economia e instituições: manifesto por uma economia institucionalista moderna*. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 1994.

HUNT, E. K. e SHERMAN, Howard J. *História do pensamento econômico*. 19ª edição. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2000.

KRAGH, Helge. *Introdução à historiografia da ciência*. Porto: Porto, 2003.

KEYNES, John M.. *Essays in biography*. 2ª Edição. London: Horizon Press, 1951. Disponível em: <http://books.google.com.br/books> Acesso em: 03 mai 2010.

KEYNES, John M. *Teoria geral do emprego, do juro e da moeda*. 2ª edição. São Paulo: Nova Cultura. 1985.

KINGDOM, John. *Government And Politics In Britain An Introduction*. Blackwell - UK. London, 1991.

KUHN, Tomas. *A estrutura das revoluções científicas*. 9ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. *O caminho desde A estrutura: ensaios filosóficos*. São Paulo: Ed. UNESP. 2006.

LAFER, Celso. O espaço da palavra e da ação. In ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 5ª Edição. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no brasil*. 6. ed. São Paulo: Alfa Omega, 1993.

LIBÃNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2005

LINDBLOM, Charles Edward. *O processo de decisão política*. Brasília, DF. Ed. Universidade de Brasília, 1981

LOBATO, L. V. C. Algumas considerações sobre a representação de interesses no processo de formulação de políticas públicas. *RAP. Revista Brasileira de Administração Pública*. Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 30-48, 1997

LOWI, Theodore – “American Business, Public Policy, Case-Studies, and Political Theory” in: *World Politics*, vol. XVI, 1964. Artigo traduzido para o português por André Villa-Lobos, sob o título: “*Distribuição, Regulação e Redistribuição: As Funções do Governo*” - São Paulo: FUNDAP, 1984.

MACHADO , Lia Zanotta. *Estado, escola e ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MAGALHAES, João Carlos Ramos and MIRANDA, Rogério Boueri. Dinâmica da renda *Per Capita*, longevidade e educação nos municípios brasileiros. *Estud. Econ.* [online]. 2009, vol.39, n.3, pp. 539-569. ISSN 0101-4161.

MARCUSE, Herbert. A responsabilidade da ciencia. *Scientiæ Zudia*. São Paulo, v. 7, n. 1, p. 159-64, 2009.

MARTINS, Carlos Benedito. O que é Sociologia. 38ª ed. - São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico - filosóficos*. 3ª Edição. São Paulo : Martin Claret, 2001.

_____ *Prefácio à Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Edições Sociais, 1977.

_____ & ENGELS, Friedrich. O manifesto comunista. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. Disponível em: file:///C:/site/livros_gratis/manifesto_comunista.htm Acesso em: 03 mai 2010.

MCCLOSKEY, Donald N. *Retórica de La economia*. Barcelona: Alianza Universidad, 1990.

MAXIMO, Antonio Carlos. *Intelectuais da Educação e Política Partidária*. São Paulo: UFMT, 2008

MENDES, Armando D. *O economista e o ornitorrinco*. São Paulo: Coronário, 2006.

MICHELON, Gianantonio & POWEL, Timothy L. Um breve exame das causas da imigração aos EUA antes e depois das duas guerras mundiais. *Revista Espaço Acadêmico N° 66*. Universidade Estadual de Maringá: Maringá, 2006.

MILLER, W.L. Los metodos cuantitativos. In MARSH, David; STOKER, Gerry (eds). Teoria

- y métodos de la ciencia política. Alianza Editorial. 1997.
- MONTESQUIEU, Charles de Secondat. *O espírito das leis / Montesquieu*. Trad. de Cristina Muracho. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- MORIN, Edgar. *O método*. 6ª Edição. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- _____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro / Edgar Morin ; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho*. 2. ed. São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.
- MORE, James & DESMOND, Adrian. *Darwin: A vida de um evolucionista atormentado*. 2ª edição. São Paulo: Geração. 2007.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1990.
- NGAI, Mae. A estranha carreira do imigrante ilegal: restrições à imigração e política de deportação nos Estados Unidos, 1921-1965. *Revista Tempo*, vol.13. Niterói. 2008.
- NOGUEIRA, Maria Alice. *Educação, Saber, Produção em Marx e Engels*. São Paulo: Cortez. 1990.
- ORTIZ, Renato. *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.
- PARETO, Vilfredo. *Manual de economia política*. São Paulo: Nova Cultural, 1986.
- PASCAL, Blaise. *Pensamentos*. São Paulo. Abril Cultural, 1994.
- PÉCAUT, D. *Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação*. São Paulo: Ática, 1990.
- PEREIRA, Ricardo. *O marxismo e a pesquisa educacional das décadas de 1970-1980*. In: VII Jornada do HISTEDBR, 2007, Campo Grande - MS. Caderno de Resumos VII Jornada do HISTEDBR. Campo Grande - MS : Editora Uniderp, 2007.

PERLMANN, Joel. *Italians then, Mexicans now: immigrant origins and second generation progress 1890-2000*. Nova York, Russell Sage Foundation/Levy Economics Institute, 2005.

PIRES, Valdemir. *A economia da educação: Para além do capital humano*. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e Existência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PONCE, Branca Jurema. O que a escola tem a oferecer para a educação do jovem. *Revista Onda Jovem*. nº 15 – jun/2009.

POPPER, Karl R. *A Lógica da pesquisa científica*. 3ª edição. São Paulo: USP, 1975.

PRADO, Eleutério Fernando da Silva. *Economia, Complexidade e Dialética*. São Paulo: Plêiade, 2009.

RAGIN, C. *The Comparative Method: moving beyond qualitative and quantitative strategies*. University of California Press. 1987.

RIBEIRO, Maria Luisa S. *História da Educação Brasileira*. 20 ed, São Paulo: Autores Associados, 2008.

SALM, Claudio; WARDE, Mirian Jorge; SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. Pesquisa Educacional e Políticas Governamentais em Educação. *Cadernos de Pesquisas* 55 (35 – 49). São Paulo, 1985.

SACRISTAN, Gimeno J. *Poderes instáveis em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (orgs.). *Políticas públicas: coletânea – vol 1 – Brasília: ENAP, 2007*.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: História e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 14. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica* Coleção educação contemporânea 11ª edição Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 1983.

SEN, Amartya Kumar. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHELLING, Thomas C. *Choice and consequence: perspectives of an errant economist*. London: Harvard University Press, 1996.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação: Sujeito e História*. São Paulo: Olho d'água, 2007.

_____. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHMOOKLER, Jacob. *Invention and Economic Growth*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1966.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo*. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SKIDMORE, Thomas. *Brasil: de Castelo a Tancredo, 1964-1985*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

SOARES, Gláucio Ary Dillon. O calcanhar metodológico da ciência política no Brasil. *Revista Sociologia*. Problemas e Práticas, n.º 48, , pp. 27-52. Lisboa- Portugal. 2005.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*. Porto Alegre, ano 8, n.º 16, , p. 20-45 jul/dez 2006.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs). *O Banco Mundial e*

as políticas educacionais. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VARIAN, Hal R. *Microeconomia: princípios básicos, uma abordagem moderna*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

VELLOSO, Jacques. Pesquisa Educacional na América Latina: Tendências, Necessidades e Desafios. *Revista Cadernos e Pesquisas*. P. 5 – 21. São Paulo, 1992.

WARDE, Mirian Jorge. O papel da pesquisa na pós-graduação em Educação. *Cadernos de Pesquisa*. N. 73, São Paulo, 1990.

WEBBER, Marianne Schmitzer. *Weber, uma biografia*. São Paulo: Casa Jorge, 2003.

WEBER, Max. *A ética protestante e o "espírito" do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. *Metodologia das Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez e UNICAMP, 1992.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Cursos universitários frequentados pelos docentes de programas de pós-graduação em Educação na PUC SP e USP

Nome	IES	Graduação 1	Graduação 2	Lato-senso	Mestrado 1	Mestrado 2	Doutorado	Pós Doutorado
Afrânio Mendes Catani	USP	Educação			Sociologia		Educação	Educação
Alda Junqueira Marin	HPS PUC	Educação		Educação			Educação	Educação
Alipio Marcio Dias Casali	CED PUC	Filosofia	Letras		Educação		Educação	
Amaury Cesar Moraes	USP	Sociologia	Filosofia		Ciência política		Educação	
Ana Maria Saul	CED PUC	Educação			Educação		Educação	
Antonio Chizzotti	CED PUC	Filosofia			Educação		Educação	
Antonio Joaquim Severino	USP	Filosofia			Filosofia		Filosofia	Educação
Belmira A. de Barros O. Bueno	USP	Educação			Educação		Educação	Educação
Branca Jurema Ponce	CED PUC	Filosofia	Educação		Educação		Educação	
Bruno Bontempi Júnior	HPS PUC	Não divulgou			Educação		Educação	História
Carlos Antonio Giovinazzo Junior	HPS PUC	História			Educação		Educação	
Carlota J.M.Cardozo dos Reis Boto	USP	Educação	História		Educação		História	
Carmen Sylvia Vidigal Moraes	USP	Psicologia			Educação		Sociologia	Educação
Cecília Hanna Mate	USP	História			História		História	
Celso Fernando Favaretto	USP	Filosofia			Filosofia		Filosofia	
César Augusto Minto	USP	Biologia		Biologia	Educação		Educação	
Circe Maria Fernandes Bittencourt	HPS PUC	História			História		História	Educação
Cláudia Pereira Vianna	USP	Serviço Social			Educação		Educação	
Cristiane Maria Cornélia Gottschalk	USP	Matemática			Matemática		Educação	
Cynthia Pereira de Sousa	USP	Educação		Educação	Educação		Educação	
Denice Barbara Catani	USP	Educação			Educação		Educação	
Denise Trento Rebello de Souza	USP	Psicologia			Educação		Educação	
Diana Gonçalves Vidal	USP	História		Historia	História		Educação	Educação
Dislane Zerbinatti Moraes	USP	Sociologia	História		Educação		Letras	
Edna Antonia de Mattos	USP	Educação			Educação		Educação	
Elie George Guimarães Gahnem Junior	USP	Educação			Educação		Educação	
Fernando José de Almeida	CED PUC	Filosofia			Educação	Educação	Educação	Educação
Flávia Inês Schilling	USP	Educação			Educação		Sociologia	
Gilda Naécia Maciel de Barros	USP	Educação	Direito				Educação	
Gladys Beatriz Barreyro	USP	Letras ou linguística			Sociologia		Educação	
Helena Machado de Paula Albuquerque	HPS PUC	Educação			Educação		Educação	
Isabel Franchi Cappelletti	CED PUC	Educação			Educação		Fonoaudiologia	
Ivani Catarina Arantes Fazenda	CED PUC	Educação			Educação		Antropologia	Educação
Jaime Francisco Parreira Cordeiro	USP	História	Comunicação Social		Educação		Educação	
Jose Armando Valente	CED PUC	Engenharia Mecânica			Matemática	Educação	Educação	Educação
Jose Geraldo Silveira Bueno	HPS PUC	Educação			Educação		Educação	
José Sérgio Fonseca de	USP	Educação	Sociologia		Educação		Educação	

Carvalho								
Katia Rubio	USP	Jornalismo	Psicologia			Educação		Educação
Kazumi Munakata	HPS PUC	Filosofia				História		Educação
Kimi Aparecida Tomizaki	USP	Educação				Educação		Educação
Leandro de Lajonquière	USP	Educação	Educação					Educação
Leda Maria de Oliveira Rodrigues	HPS PUC	Educação				Psicologia Social		Psicologia Social
Lisete Regina Gomes Arelaro	USP	Educação		Educação		Educação		Educação
Lucia Emília Nuevo Barreto Bruno	USP	Sociologia				Sociologia		Sociologia
Luciana Maria Giovanni	HPS PUC	Educação		Filosofia		Educação		Educação
Luiz Jean Lauand	USP	Matemática				Educação		Educação
Marcos Barbosa de Oliveira	USP	Física						História
Marcos Ferreira Santos	USP	Educação						Educação
Marcos Tarciso Masetto	CED PUC	Filosofia				Educação		Educação
Maria Cecília Cortez Christiano de Souza	USP	Sociologia	Educação	Educação		Educação		Educação
Maria Cecília Sanchez Teixeira	USP	Educação				Educação		Educação
Maria Clara Di Pierro	USP	Geografia	Letras			Educação		Educação
Maria da Graça Jacintho Setton	USP	Sociologia				Sociologia		Sociologia
Maria da Graça Moreira da Silva	CED PUC	Terapia ocupacional				Educação		Educação
Maria de Fátima Simões Francisco	USP	Sociologia	Filosofia			Filosofia		Filosofia
Maria do Rosario Silveira Porto	USP	Letras ou linguística	Educação			Educação		Educação
Maria Elizabeth de Almeida	CED PUC	Matemática		Educação		Educação		Educação
Maria Letícia Nascimento	USP	Educação				Educação		Educação
Maria Machado Malta Campos	CED PUC	Educação						Sociologia
Maria Nazaré de Camargo Pacheco	USP	Educação				Educação		Educação
Maria Rita de Almeida Toledo	HPS PUC	Historia	Educação			Educação		Educação
Marília Pinto de Carvalho	USP	História				Educação		Educação
Marília Pontes Sposito	USP	Educação				Educação		Educação
Marina Graziela Feldmann	CED PUC	Educação				Educação		Educação
Mario Sergio Cortella	CED PUC	Filosofia				Educação		Educação
Maurilane de Souza Biccias	USP	Psicologia				Educação		Educação
Mere Abramowicz	CED PUC	Psicologia				Educação		Educação
Moacir Gadotti	USP	Filosofia				Educação		Educação
Neide de Aquino Noffs	CED PUC	Educação		Educação		Educação		Educação
Nelson Schapochnik	USP	História				História		História
Ocimar Munhoz Alavarse	USP	Educação		Educação		Educação		Educação
Odair Sass	HPS PUC	Estatística				Psicologia Social		Psicologia Social
Paula Perin Vicentini	USP	Educação				Educação		Educação
Pedro Roberto Jacobi	USP	Sociologia				Sociologia		Sociologia
Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito	CED PUC	Educação				Educação		Educação
Rinaldo Voltolini	USP	Educação Física	Psicologia			Educação		Educação

Roberto da Silva ME	USP	Não divulgou						
Romualdo Luiz Portela de Oliveira	USP	Matemática			Educação		Educação	Educação
Rosângela Gavioli Prieto	USP	Educação	Psicologia		Educação		Educação	
Roseli Fischmann	USP	Educação			Educação		Educação	Educação
Rubens Barbosa de Camargo	USP	Física			Educação		Educação	
Sandra Maria Zákia Lian Sousa	USP	Não divulgou			Educação		Educação	
Sonia Maria Portella Kruppa	USP	Sociologia	Educação		Educação		Educação	
Teresa Cristina R. Rego de Moraes	USP	Educação			Educação		Educação	Educação
Tizuko Morchida Kishimoto	USP	Educação	Educação		Educação		Educação	Educação
Vitor Henrique Paro	USP	Educação			Educação		Educação	Educação

APÊNDICE 2 – Levantamento das bibliografias reincidentes exigidas nos programas, por programa

Educação: Currículo - PUC SP							
Autores listados mais de uma vez no total de registros bibliográficos do programa	Incidência bruta	Incidência relativa	Princípios marxistas	Resumo			
Total de Registros	184	100,00%		Total de autores	Absoluto	%	A bibliografia do curso é composta por 178 autores
Soma dos demais	120	65,22%			178	100%	
FREIRE, Paulo	25	13,6%	sim	Total de Obras	311	100%	Esses 178 autores possuem listados 311 obras
MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa	10	5,4%	sim				
SAUL, Ana Maria	9	4,9%	sim				
PEREZ GÓMEZ, A. I.	7	3,8%	sim	Total de autores com mais de uma obra relacionada	57	32%	57 autores reicindem na bibliografia o que representa 32% do total de autores
APPLE, Michael W.	6	3,3%	sim				
GIROUX, Henry	6	3,26%	sim				
ANDRÉ, M.	4	2,17%	Verificar	Total de obras de autores reincidentes	184	59%	Esse numero é total de obras que aparecem mais de uma vez, tanto em termos absoluto quanto relativo
GOODSON, Ivor	4	2,17%	sim				
MASETTO, Marcos	4	2,2%	sim				
MC LAREN, Peter	4	2,2%	sim	Desses 184, obras com alguma perspectiva marxista	133	72%	Esse é o peso da perspectiva marxista na bibliografia do curso, tanto em termos absolutos quanto relativo
MIZUKAMI, Maria da Graça	4	2,2%	sim				
TARDIF, Maurice	4	2,17%	Verificar				
CHIZZOTTI, A.	3	1,6%	sim				
FORQUIM, J. C.	3	1,6%	sim				
GENTILI, Pablo	3	1,63%	sim				
LOPES, Alice Casimiro	3	1,63%	Verificar				
SACRISTÁN, J. G	3	1,6%	sim				
SANTOS, Boaventura de S	3	1,6%	sim				
SEVERINO, Antonio Joaquim	3	1,6%	sim				
ARROYO, Miguel G.	2	1,1%	sim				
AZEVEDO, Clovis	2	1,09%	Verificar				
BURBULES, Nicholas C.	2	1,09%	Verificar				
CANÁRIO, Rui	2	1,09%	sim				
CHAUÍ, Marilena.	2	1,1%	sim				
CHERVEL, André	2	1,09%	Verificar				
COMPÈRE Marie-Madeleine	2	1,09%	Verificar				
CORTELLA, Mario Sergio.	2	1,1%	sim				
CURY, Carlos Roberto Jamil.	2	1,09%	sim				
DUSSEL, Enrique.	2	1,1%	sim				
ELIADE, Mircea	2	1,09%	Verificar				
FELDMANN, Marina Graziela	2	1,1%	sim				
GARCIA, C. Marcelo.	2	1,09%	Verificar				
GRAMSCI, Antonio	2	1,1%	sim				
HADDAD, Sérgio	2	1,1%	sim				
HARGREAVES, Andy	2	1,09%	Verificar				
IMBERNÓN, Francisco	2	1,09%	sim				
KOSIK, Karel	2	1,09%	Verificar				
KRUG, Andréa	2	1,09%	Verificar				

LeCOMPTE, Margaret D.	2	1,09%	Verificar
LOMBARDI, J.	2	1,09%	Verificar
MACEDO, E.	2	1,09%	Verificar
OLIVEIRA, I. B	2	1,09%	Verificar
PACHECO, José Augusto	2	1,09%	Verificar
PERRENOUD, Philippe	2	1,09%	Verificar
PINTO, Álvaro Vieira	2	1,1%	sim
PONCE, Branca Jurema	2	1,1%	sim
PREISSLE, Judith	2	1,09%	Verificar
REALI, Aline Maria	2	1,09%	Verificar
SANFELICE, J.L	2	1,1%	sim
SAVIANI, Dermeval	2	1,1%	sim
SILVA, Tomaz Tadeu	2	1,1%	sim
SIMON, Cátia	2	1,1%	sim
STENHOUSE, L	2	1,09%	Verificar
TORRES SANTOMÉ, Jurjo	2	1,09%	Verificar
TORRES, Carlos A.	2	1,09%	sim
WANDERLEY, Mariângela Belfiore	2	1,09%	
YAZBEK, Carmelita	2	1,09%	sim

Educação : HPS - PUC SP							
Autores listados mais de uma vez no total de registros bibliográficos do programa	Incidência bruta	Incidência relativa	Princípios marxistas	Resumo			
	656	100,0%		Total de autores	Absoluto	Relativo	A bibliografia do curso é composta por 178 autores
BOURDIEU Pierre	40	6,1%	sim	Total de autores	272	100%	139 autores representam 51% do total de autores que constam na bibliografia. Contudo, esses autores representam 80% da bibliografia geral do curso.
PASSERON, Jean-Claude	23	3,5%	sim				
HÉBRARD, Jean	17	2,6%	verificar				
CARVALHO, Marta Maria Chagas.	15	2,3%	sim	Total de Obras	656	100%	
MARCUSE, Herbert	11	1,7%	sim				
NOGUEIRA, Maria Alice.	11	1,7%	verificar	Total de autores com mais de uma obra relacionada	139	51%	
CHARTIER, Anne Marie	10	1,5%	verificar				
CHARTIER, Roger	10	1,5%	verificar				
WARDE, Mirian J.	10	1,5%	verificar	Os autores com mais de uma obra listada somam:	524	80%	
VIÑAO FRAGO, Antonio	9	1,4%	verificar				
ADORNO, Sérgio	8	1,2%	sim				
HAMILTON, David	8	1,2%	sim	Os autores com somente uma obra listada somam	133	20%	
WILLIAMS, Raymond	8	1,2%	verificar				
CERTEAU, Michel	7	1,1%	verificar				
CHERVEL, André	7	1,1%	verificar				

ELIAS, Norbert	7	1,1%	verificar	Obras com alguma perspectiva marxista	16	12%	
BITTENCOURT, Circe M.	6	0,9%	verificar				
BUFFA, Ester	6	0,9%	verificar				
CATANI, Denice Bárbara	5	0,8%	sim				
ESCOLANO BENITO, Agustín	5	0,8%	verificar				
GOODSON, Ivor F	5	0,8%	verificar				
NÓVOA, A.	5	0,8%	sim				
WEBER, Max	5	0,8%	verificar				
ZAGO, Nadir	5	0,8%	verificar				
APPLE, Michael	4	0,6%	sim				
CANÁRIO, Ruy	4	0,6%	sim				
COMPÈRE, Marie Madeleine	4	0,6%	verificar				
FARIA FILHO, Luciano Mendes de	4	0,6%	verificar				
GINZBURG, Carlo.	4	0,6%	verificar				
HANSEN, João Adolfo	4	0,6%	verificar				
HILSDORF, M.L.	4	0,6%	verificar				
LAHIRE, Bernard	4	0,6%	verificar				
NOGUEIRA, Claudio M. Martins	4	0,6%	verificar				
NOVAIS, Fernando A.	4	0,6%	sim				
VINCENT, Guy	4	0,6%	verificar				
ALMEIDA, A. M.	3	0,5%	sim				
AZANHA, José Mario Pires	3	0,5%	sim				
BASTOS, Maria Helena C.	3	0,5%	verificar				
BERGER, P.L.	3	0,5%	verificar				
Cunha, Luís Antonio	3	0,5%	verificar				
CURY, Carlos Roberto Jamil	3	0,5%	sim				
DARNTON, Robert	3	0,5%	verificar				
DUBET, F.	3	0,5%	verificar				
ECO, Umberto	3	0,5%	verificar				
GIMENO SACRISTÁN, J	3	0,5%	sim				
HORKHEIMER, Max	3	0,5%	verificar				
JULIA, Dominique	3	0,5%	verificar				
KUHN, Thomas S.	3	0,5%	verificar				
LAVILLE, Christian.	3	0,5%	verificar				
LEPENIES, Wolf	3	0,5%	verificar				
LUNA, Sérgio Vasconcelos de	3	0,5%	verificar				
MARTIN, Henry-Jean	3	0,5%	verificar				

NUNES Clarice	3	0,5%	verificar
PEREIRA, J.E.D.	3	0,5%	verificar
PÉREZ GÓMEZ, A. I.	3	0,5%	sim
Roche, Daniel	3	0,5%	verificar
ROMANELLI, G.	3	0,5%	verificar
SCHWARTZMAN, Simon	3	0,5%	verificar
SEVERINO, Antônio Joaquim	3	0,5%	sim
SILVA, Ani Martins	3	0,5%	verificar
SIRINELLI, Jean-François	3	0,5%	verificar
THIOLLENT, Michel	3	0,5%	verificar
VIDAL, Diana G.	3	0,5%	verificar
ZEICHNER, K.M.	3	0,5%	verificar
ADORNO, Theodor W	2	0,3%	sim
ALVES, Isidoro M. S.	2	0,3%	verificar
BARROS, Roque S. M. de.	2	0,3%	verificar
BEAS MIRANDA, Miguel.	2	0,3%	verificar
BECKER, H.S.	2	0,3%	verificar
BELHOSTE, Bruno.	2	0,3%	verificar
BERGER, B.	2	0,3%	verificar
BONNEWITZ, P	2	0,3%	verificar
BONTEMPI Jr, Bruno	2	0,3%	sim
BRUTER, Annie	2	0,3%	verificar
CARBONE, Graciela M.	2	0,3%	verificar
CARUSO, Marcelo	2	0,3%	verificar
CARVALHO, José Murilo	2	0,3%	verificar
CARVALHO, Laerte Ramos	2	0,3%	verificar
CARVALHO, M.P.	2	0,3%	verificar
CHARLOT, B.	2	0,3%	sim
CHOPPIN, Alain	2	0,3%	verificar
COSTA, Emília Viotti	2	0,3%	verificar
CUSTÓDIO, M. A	2	0,3%	verificar
DAHER, Andréa	2	0,3%	verificar
DEPAEPE, Marc	2	0,3%	verificar
DURKHEIM, E.	2	0,3%	verificar
ESTRELA, A	2	0,3%	verificar
FAUSTO, Boris.	2	0,3%	sim
FERNANDES ENGUITA, M.	2	0,3%	verificar

FERNANDES, Rogério	2	0,3%	verificar
FERRAZ, Márcia Helena Mendes	2	0,3%	verificar
FERREIRA, J.	2	0,3%	verificar
FERRER, Alejandro Tiana.	2	0,3%	verificar
FOUCAULT, Michel.	2	0,3%	sim
FREITAG, Bárbara	2	0,3%	verificar
GARCÍA MÍNGUEZ, Jesús	2	0,3%	verificar
GASPARELLO, Arlette M.	2	0,3%	verificar
GONDRA, José	2	0,3%	verificar
HAIDAR, Maria de L. M.	2	0,3%	verificar
HORTA, José Silvério Baía	2	0,3%	verificar
HUTMACHER, W	2	0,3%	verificar
JANUÁRIO, C.	2	0,3%	verificar
JOHNSEN, Egil Børre	2	0,3%	verificar
LAWN, Martin	2	0,3%	verificar
LEITE, Miriam Moreira	2	0,3%	verificar
LIMA, L.	2	0,3%	verificar
LONDOÑO, Fernando Torres.	2	0,3%	sim
LOPES, Marco Antônio	2	0,3%	verificar
LUCKMANN, T.	2	0,3%	verificar
MAGALDI, A.M.	2	0,3%	verificar
MALERBA, Jurandir.	2	0,3%	verificar
MATTOS, Ilmar Rohloff de.	2	0,3%	verificar
MAXWELL, Kenneth.	2	0,3%	verificar
MENDES, J. M.	2	0,3%	verificar
NAGLE, Jorge.	2	0,3%	verificar
Neves, Lúcia Maria Wanderley Neves	2	0,3%	verificar
OLIVEIRA, João Batista Araujo	2	0,3%	verificar
OLIVEIRA, P. S.	2	0,3%	verificar
OSSENBACH, Gabriela	2	0,3%	verificar
PALHARES-BURKE, M. L.	2	0,3%	verificar
PEREIRA, Luiz	2	0,3%	sim
PUELLES BENÍTEZ, Manuel de.	2	0,3%	verificar
RANZI, Serlei Maria Fischer	2	0,3%	verificar
REIS FILHO, Casemiro dos	2	0,3%	verificar
ROCKWELL, E.	2	0,3%	verificar
Saviani, Dermeval	2	0,3%	sim

SEIXAS, A. M.	2	0,3%	verificar
SKIDMORE, Thomas	2	0,3%	verificar
SOMOZA, Miguel	2	0,3%	verificar
SOUSA, Cynthia Pereira de	2	0,3%	verificar
SOUZA, Laura de Mello e	2	0,3%	verificar
SOUZA, Rosa Fátima de	2	0,3%	verificar
Teixeira, Anísio	2	0,3%	sim
THIN, D.	2	0,3%	verificar
THOMPSON, Edward.	2	0,3%	verificar
VEYNE, Paul.	2	0,3%	verificar
VILELA, R.A.T.	2	0,3%	verificar
VILLALTA, Luiz Carlos	2	0,3%	verificar
WEINSTEIN, Bárbara	2	0,3%	verificar

Autores listados mais de uma vez no total de registros bibliográficos do programa	Incidência bruta	Incidência relativa	Princípios marxistas	6%	Dos autores que reincidem na bibliografia (1079), o valor da célula ao lado demonstra o percentil de marxistas
		100,00%	63		
Bourdieu, Pierre	31	1,68%	sim	Qdte bibliografia total	1846
Catani, Afrânio Mendes	20	1,08%	sim		
Chartier, Roger	20	1,08%	sim		
Freire, Paulo	17	0,92%	sim	Bibliografia 1 vez	759
Vidal, Diana Gonçalves	15	0,81%	sim		
Felgueiras, Margarida Louro	13	0,70%	verificar		
Catani, Denice Bárbara	12	0,65%	sim	Bibliografia reincidente	1087
Nicolau, Marieta Lúcia Machado	12	0,65%	verificar		
Novoa, António	12	0,65%	sim		
Silva, Tomas Tadeu	12	0,65%	não	Total de textos reincidentes	1063
Bakhtin, Mikhail	11	0,60%	sim		
Foucault, Michael	11	0,60%	sim		
Oliveira, João Ferreira	11	0,60%	sim	Total de autores reincidentes	304
Souza, P	11	0,60%	verificar		
Veiga-Neto, Alfredo	11	0,60%	sim		
Fischmann, Roseli	10	0,54%	sim		
Cunha, Luis Antonio	9	0,49%	sim		
Bresser Pereira, Luiz Carlos	8	0,43%	não	Total de autores reincidentes	304
Ferreira Santos, Mario	8	0,43%	sim		
Chauí, Marilena	7	0,38%	sim		
Di Pierro, Maria Clara	7	0,38%	sim	Total de autores reincidentes	304
Fernandes Rogério	7	0,38%	verificar		
Moreira, Fábio Aparecido	7	0,38%	sim		

Oliveira, Romualdo Portela	7	0,38%	sim
Paro, Vitor Henrique	7	0,38%	verificar
Sguissardi, Valdemar	7	0,38%	verificar
Vygotski, Levs	7	0,38%	sim
Wertsch, James V	7	0,38%	verificar
Barbosa, João Alexandre	6	0,33%	sim
Carvalho, Marília Pinto	6	0,33%	verificar
Carvalho, Marta Maria Chagas	6	0,33%	verificar
Dias, Marina Célia Moraes	6	0,33%	verificar
Melchior, José Carlos De Araújo	6	0,33%	sim
Pinto, José Marcelino De Rezende	6	0,33%	verificar
Rousseau, Jean Jacques	6	0,33%	não
Saisi, N.	6	0,33%	sim
Santos, Boaventura De Sousa	6	0,33%	sim
Trindade, Hêlgio	6	0,33%	verificar
Aquino, J. G	5	0,27%	verificar
Araújo, Ulisses	5	0,27%	sim
Arendt, Hanna	5	0,27%	não
Arocena, Rodrigo	5	0,27%	verificar
Bachelard, Gaston	5	0,27%	verificar
Benjamin, Walter	5	0,27%	sim
Bobbio, Norberto	5	0,27%	não
Corazza, Sandra	5	0,27%	não
Darnton, Robert	5	0,27%	verificar
Dewey, John	5	0,27%	sim
Habermas, Jürgen	5	0,27%	sim
Jacobi, Pedro	5	0,27%	sim
Lajolo, Marisa	5	0,27%	verificar
Lefebvre, Henri	5	0,27%	sim
Nunes, Clarice	5	0,27%	verificar
Pataca, Ermelinda Moutinho	5	0,27%	verificar
Warde, Miriam Jorge	5	0,27%	verificar
Agamben, Giorgio	4	0,22%	verificar
Biccas, Maurilane De Souza	4	0,22%	verificar
D'Ambrosio, Ubiratan	4	0,22%	sim
Davies, Nicholas	4	0,22%	verificar
Demartini, Zeila De Brito Fabri	4	0,22%	verificar
Dourado, Luiz Fernandes	4	0,22%	verificar
Dubet, François	4	0,22%	sim
Farge, Arlette	4	0,22%	verificar
Figueirôa, Sílvia Fernanda De Mendonça	4	0,22%	verificar
García Guadilla, Carmen	4	0,22%	verificar

Gentili, Pablo	4	0,22%	sim
Giddens, Anthony	4	0,22%	sim
Haddad, Sérgio	4	0,22%	sim
Kelman, Herbert C.	4	0,22%	verificar
Krotsch, Pedro	4	0,22%	verificar
Latour, Bruno	4	0,22%	verificar
Liotard, Jean François	4	0,22%	verificar
Mannheim, Karl	4	0,22%	verificar
Marx, Karl	4	0,22%	sim
Morin, Edgar	4	0,22%	sim
Popkewitz, Thomas. S	4	0,22%	sim
Ribeiro, Vera Masagão	4	0,22%	verificar
Schriewer, Jürgen	4	0,22%	verificar
Sposito, Marília Pontes	4	0,22%	verificar
Sutz, Judith	4	0,22%	verificar
Teixeira, Anísio	4	0,22%	sim
Viñao Frago, Antonio	4	0,22%	verificar
Abreu, Márcia	3	0,16%	verificar
Anderson, Perry	3	0,16%	sim
Apple, Michael	3	0,16%	sim
Azevedo, Mário Luiz Neves De	3	0,16%	verificar
Bauman, Zygmunt	3	0,16%	sim
Beck, U	3	0,16%	verificar
Benevides, Maria Victória De Mesquita	3	0,16%	verificar
Berdyaev, N. A	3	0,16%	verificar
Brandão, Carlos Rodrigues	3	0,16%	verificar
Bruschini, Cristina	3	0,16%	verificar
Campbell Esquivel, Juan Carlos	3	0,16%	verificar
Canário, Rui	3	0,16%	sim
Carnoy, Martin	3	0,16%	não
Carvalho, José Murilo De	3	0,16%	verificar
Chamlian, Helena Coharik	3	0,16%	verificar
Chapoulie, Jean-Michel	3	0,16%	verificar
Connell, Robert W	3	0,16%	verificar
Correia, José Alberto	3	0,16%	verificar
Costa, Jurandir Freire	3	0,16%	verificar
Coutinho, Carlos Nelson	3	0,16%	verificar
Cury, Carlos Roberto Jamil	3	0,16%	sim
De Certeau, Michel	3	0,16%	verificar
Dias Sobrinho, José	3	0,16%	verificar
Durham, Eunice Ribeiro	3	0,16%	verificar
Escolano Benito, Agustin	3	0,16%	verificar

Faria Filho, Luciano Mendes	3	0,16%	verificar
Fernandes, Maria Alice C	3	0,16%	verificar
Forquin, Jean Claude	3	0,16%	sim
Fortes, L.R.S	3	0,16%	verificar
Fullan, Michael	3	0,16%	verificar
Gagnebin, Jeanne Marie	3	0,16%	verificar
Galvão, Ana	3	0,16%	verificar
Ginzburg, C	3	0,16%	verificar
Gómez Fernández, Juan	3	0,16%	verificar
Gómez, Antonio Castillo	3	0,16%	verificar
Gruzinski, Serge	3	0,16%	verificar
Gusdorf, Georges	3	0,16%	verificar
Gutierrez, Gustavo Luis	3	0,16%	verificar
Jauss, Hans Robert	3	0,16%	verificar
Julia, Dominique	3	0,16%	verificar
Kincheloe, Joel	3	0,16%	verificar
Kurz, Robert	3	0,16%	sim
Lahire, Bernard	3	0,16%	verificar
Larrosa, Jorge	3	0,16%	verificar
Lipovetsky, Gilles	3	0,16%	verificar
Louro, Guacira Lopes	3	0,16%	verificar
Marroy, Christian	3	0,16%	verificar
Marshall, Thomas Humphrey	3	0,16%	sim
Mercer, Neil, M	3	0,16%	verificar
Merleau-Ponty, Maurice	3	0,16%	sim
Meyer, Marlyse	3	0,16%	verificar
Mezan Renato	3	0,16%	verificar
Mills, Charles Wright	3	0,16%	verificar
Moreno, Marimón	3	0,16%	verificar
Mortimer, Eduardo F	3	0,16%	verificar
Ó, Jorge Ramos Do	3	0,16%	verificar
Oliveira-Formosinho, Júlia	3	0,16%	verificar
Passeron, Lean Calude	3	0,16%	sim
Penin, Sonia Teresinha De Sousa	3	0,16%	verificar
Perrenoud, Philippe	3	0,16%	verificar
Ramos, Alberto Guerreiro	3	0,16%	verificar
Ricoeur, Paul	3	0,16%	verificar
Ristoff, Dilvo I	3	0,16%	verificar
Rose, Nikolas	3	0,16%	verificar
Sacristán, José Gimeno	3	0,16%	sim
Scott, Joan W	3	0,16%	verificar
Silva Jr., João Dos Reis	3	0,16%	verificar
Silva, Clarete Paranhos Da	3	0,16%	verificar

Silva, Roberto	3	0,16%	verificar
Teberoski, Ana	3	0,16%	verificar
Trenkle, Norbert	3	0,16%	verificar
Vianna, Cláudia	3	0,16%	verificar
Vicentini, Paula Perin	3	0,16%	verificar
Aboites, Hugo	2	0,11%	verificar
Adorno, Theodore	2	0,11%	sim
Afonso, Almerindo Janela	2	0,11%	verificar
Alvim, Márcia Helena	2	0,11%	verificar
Amaral, Nelson Cardoso	2	0,11%	verificar
Araújo, Helena Costa	2	0,11%	verificar
Attias-Donfut, Claudine	2	0,11%	verificar
Azevedo, Célia	2	0,11%	verificar
Azevedo, Fernando	2	0,11%	verificar
Barnes, Douglas	2	0,11%	verificar
Barthes, Roland	2	0,11%	sim
Becker, Howard	2	0,11%	verificar
Bentancur, Nicolás	2	0,11%	verificar
Benzaquen De Araújo , Ricardo	2	0,11%	verificar
Bireaud, Annie	2	0,11%	verificar
Bondioli, Anna	2	0,11%	verificar
Bosi, Ecléa	2	0,11%	verificar
Brandão, Zaia	2	0,11%	verificar
Brigola, João Carlos Pires	2	0,11%	verificar
Bruno, Lúcia	2	0,11%	verificar
Buarque De Holanda , Sérgio	2	0,11%	sim
Burke, Peter	2	0,11%	verificar
Calvino, Italo	2	0,11%	verificar
Camargo, Rubens B	2	0,11%	verificar
Canclini, Nestor Garcia	2	0,11%	verificar
Candido, Antonio	2	0,11%	sim
Carvalho, Rômulo De	2	0,11%	verificar
Castro, Jorge Abraão De	2	0,11%	verificar
Chartier, Anne-Marie	2	0,11%	verificar
Chervel, André	2	0,11%	verificar
Coelho, Nelly Novaes	2	0,11%	verificar
Coleman, Marianne	2	0,11%	verificar
Compagnon, Antoine	2	0,11%	verificar
Cortella, Mario Sergio	2	0,11%	sim
Costa, Marisa Vorraber	2	0,11%	verificar
Dale, Roger	2	0,11%	verificar
Damatta, Roberto	2	0,11%	verificar
De Tommasi, Livia	2	0,11%	verificar

Dean, Waren	2	0,11%	verificar
Debord, Guy	2	0,11%	verificar
Deleuze, Gilles	2	0,11%	sim
Domingues, Ângela	2	0,11%	verificar
Domite, Maria Do Carmo	2	0,11%	verificar
Duarte, Marisa R. T	2	0,11%	verificar
Dunning, John	2	0,11%	verificar
Edwards, Derek	2	0,11%	verificar
Elias, Norbert	2	0,11%	verificar
Erikson, Erik H	2	0,11%	verificar
Ernest, Paul	2	0,11%	verificar
Esteves, João	2	0,11%	verificar
Faria, Miquel Figueira De	2	0,11%	verificar
Fausto, Boris	2	0,11%	sim
Fávero, Maria De Lourdes De A	2	0,11%	verificar
Figueiredo, Betania	2	0,11%	verificar
Flecha García, Consuelo	2	0,11%	verificar
Fonseca, Claudia	2	0,11%	verificar
Fonseca, Marília	2	0,11%	verificar
Franco, M. A. C	2	0,11%	verificar
Frankenstein, Marilyn	2	0,11%	verificar
Freud, Sigmund	2	0,11%	não
Gay, Peter	2	0,11%	sim
Geertz, Clifford	2	0,11%	verificar
Giroux, Henry A	2	0,11%	sim
Góes, Moacyr	2	0,11%	verificar
Gondra, Joseph	2	0,11%	verificar
Grafton, Anthony	2	0,11%	verificar
Halbwachs, Maurice	2	0,11%	verificar
Hall, Stuart	2	0,11%	verificar
Hargreaves, Andy	2	0,11%	sim
Heizer, Alda	2	0,11%	verificar
Heller, Agnes	2	0,11%	verificar
Kohan, Walter	2	0,11%	verificar
Kuhn, Thomaz	2	0,11%	não
Le Goff, Jaques	2	0,11%	verificar
Leitão, Cândido De Melo	2	0,11%	sim
Lima, Luiz Costa	2	0,11%	verificar
Lima, Manolita C.	2	0,11%	verificar
Lopes, Alice C	2	0,11%	verificar
Lugli, Rosario S. Genta	2	0,11%	verificar
Macedo, Elizabeth	2	0,11%	verificar
Machado, N.	2	0,11%	verificar

Martins, José De Souza	2	0,11%	verificar
Mckenzie, Donald F	2	0,11%	verificar
Mello, Guimar Namó	2	0,11%	sim
Mendonça-Domite, Maria Do Carmo	2	0,11%	verificar
Mignot, Ana Christyna	2	0,11%	verificar
Mollier, Jean-Yves	2	0,11%	verificar
Mollis, Marcela	2	0,11%	verificar
Monlevade, João	2	0,11%	verificar
Morosini, Marília Costa	2	0,11%	verificar
Moscovici, Serge	2	0,11%	verificar
Motoyama, Shozo	2	0,11%	verificar
Munanga, Kabengele	2	0,11%	verificar
Munteal Filho, Osvaldo	2	0,11%	verificar
Nabuco, Joaquim	2	0,11%	verificar
Negri, Barjas	2	0,11%	verificar
Nora, Pierre	2	0,11%	verificar
Nosiglia, María Catalina	2	0,11%	verificar
Oliveira, Marta Kohl De	2	0,11%	verificar
Olson, David R	2	0,11%	verificar
Ozouf, Jacques	2	0,11%	verificar
Paiva, Vanilda	2	0,11%	verificar
Parra Sandoval, María Cristina	2	0,11%	verificar
Paula Carvalho, José Carlos	2	0,11%	verificar
Pelbart, Peter Pál.	2	0,11%	verificar
Petrucci, Armando	2	0,11%	verificar
Piaget, Jean	2	0,11%	verificar
Pinazza, M.A.	2	0,11%	verificar
Pinheiro, Rachel	2	0,11%	verificar
Pinto, Álvaro Vieira	2	0,11%	sim
Powell, Arthur	2	0,11%	verificar
Preti, Dino	2	0,11%	verificar
Rabinow, Paul	2	0,11%	verificar
Rago, Margareth	2	0,11%	verificar
Redclift, M	2	0,11%	verificar
Ribeiro, Renato Janine	2	0,11%	não
Ribeiro, Ricardo	2	0,11%	verificar
Ribeiro, Sérgio Costa	2	0,11%	verificar
Rosemberg, F	2	0,11%	verificar
Roth, Wolff-Michael	2	0,11%	verificar
Rouanet, Sergio	2	0,11%	verificar
Rouxel, Annie	2	0,11%	verificar
Saavedra, Vicente P	2	0,11%	verificar

Saint- Martin, Monique	2	0,11%	verificar
Sanchez Teixeira, Maria Cecília	2	0,11%	verificar
Sanjad, Nelson Rodrigues	2	0,11%	verificar
Sanmartí, Neus	2	0,11%	verificar
Singer, Paul	2	0,11%	sim
Soares, L. J. G.	2	0,11%	verificar
Souza, Aparecida Neri De	2	0,11%	verificar
Steinberg, Shirley	2	0,11%	verificar
Stoer, Stephen R	2	0,11%	verificar
Tardif, Maurice	2	0,11%	verificar
Thompson, Paul	2	0,11%	verificar
Torgal, Luís Reis	2	0,11%	verificar
Tyack, David	2	0,11%	verificar
Varela, Alex Gonçalves	2	0,11%	verificar
Vieira, Evaldo Amaro	2	0,11%	verificar
Watt, Ian	2	0,11%	verificar
Weber, Max	2	0,11%	não
Wells, Gordon	2	0,11%	verificar
Xavier, Antonio Carlos Da R	2	0,11%	verificar
Zaia, Iomar B	2	0,11%	verificar
Antunha, Heládio C.	2	0,11%	verificar
Correa, Mariza	2	0,11%	verificar
Barretto, E. S. De S	2	0,11%	verificar
Barzotto, V. H.	2	0,11%	verificar
Garcia, M. M. A	2	0,11%	verificar
Krasilchik, M.	2	0,11%	verificar

APÊNDICE 3 – ENTREVISTAS INTEGRAIS COM OS DOCENTES E SUAS RESPECTIVAS AUTORIZAÇÕES

Justificativa para as entrevistas:

Nos cursos de economia, quando se fala em educação, normalmente não se preza muito pela profundidade. Falava-se um pouco sobre impressões e, não raro, cai-se no senso comum.

Diante disso, como era do meu interesse conhecer mais profundamente a Educação, eu decidi continuar meus estudos na área em que pretendia atuar. Fui fazer mestrado na Educação

Lá chegando, dei-me conta de que a recíproca era verdadeira. As análises que tangiam assuntos como economia e políticas públicas, alguns dos quais eu guardava certa familiaridade, eram aqui tratados da mesma maneira como a educação era tratada lá, ou seja, recorrente uso do senso comum ou até preconceitos. Minha proposta de pesquisa consiste em mapear essa lacuna no campo da Educação. Como reforço a este argumento, ainda que em minha graduação eu tenha tido alguma aproximação com a ciência política, decidi também aprofundar meus conhecimentos nessa área cursando outra graduação em Ciência Política. Com isso, acredito escapar da lacuna que eu mesmo critico. Pretendo falar de educação, em especial sobre seus desdobramentos sociais, contudo quero fazê-lo respaldado por conhecimento teórico formal.

Sendo assim posso prosseguir em minha pesquisa e apresentar minhas perguntas. Como já dito, pretendo entender o que causou a lacuna formativa que falo. Como parte dessa iniciativa, propus-me a entrevistar os responsáveis atuais pelos cursos de pós-graduação em educação em São Paulo de duas das principais universidades deste estado. USP, PUC SP. As perguntas serão as mesmas para cada um dos entrevistados. Começo pela seguinte:

Perguntas:

1 - Por quais motivos os docentes pesquisadores em educação secundarizaram as teorias da economia e da politologia?

2 - O fato de haver uma lacuna generalizada na instrução formal dos professores-pesquisadores em educação prejudica eventualmente suas análises?

3 - Você considera que a proposta geral do programa que você atualmente coordena está associada a algum referencial marxista? Se possível quantificar essa associação entre 1 a 4 na seguinte razão:

1.As teorias marxistas nunca referenciam as atividades acadêmicas do programa

2.As teorias marxistas referenciam eventualmente as atividades acadêmicas do programa. Marx, nesse caso, tem a mesma importância que outros autores como Marx Weber, por exemplo.

3.As teorias marxistas referenciam frequentemente as atividades acadêmicas do programa.

4.As teorias marxistas referenciam a maioria das atividades acadêmicas do programa.

Respostas:

PROFA. DRA. MARIA ELIZABETH BIANCONCINI TRINDADE MORATO PINTO DE ALMEIDA – COORDENADORA DO PROGRAMA CED - PUC

Questão 1: o que você quer dizer com secundarizar, seria deixar em segundo plano?

Sillas: Eufemismo para negligenciar.

Eu acho que, historicamente, o educador não trabalha com questões econômicas. Hoje há um despertar, tanto que alguns educadores estão se debruçando sobre isso. O que mais a gente encontra são educadores, que trabalham com políticas públicas ou que tem uma visão marxista, focando seus estudos em questões econômicas e nas relações entre economia e educação. Então, aqueles que desenvolvem políticas públicas olham de um ponto de vista mais macro e neste caso existe bastante exemplo de gente conhecida. Já, os que os que olham de um ponto de vista bastante micro, olham a partir de um olhar mais marxista, bastante crítico e não são muitas vezes bem vistos pelos pares. Então há certa rejeição, na educação, a esses estudos, no primeiro caso porque se rejeita aquilo que está no poder, digamos assim, e no segundo caso se rejeita porque se rejeitam essas teorias que as pessoas (que estão no poder) se apóiam. Então é neste sentido que muitas vezes deixa-se de lado tais abordagens. Há outra situação que eu acredito que seja mais comum: há muitos educadores que acham que educação não pode se envolver com a economia. Acredito que essa é uma visão um pouco ingênua de mundo, por conta de acharem que a educação deve caminhar independente da economia. Acho que estamos partindo hoje, e aí quando falo nós, falo em termos idealizados e não por toda nossa categoria, para uma visão de educação bem mais complexa, onde tudo está inter-relacionado. Se a economia hoje ainda domina, digamos assim, diferentes áreas, inclusive educação, dependerá da existência de grupos de educadores que entendem dessas questões, que possam criar condições de libertar-se da subordinação da educação à economia de onde se poderá trabalhar numa inter-relação mais horizontal entre as disciplinas. Isso é como um caminho que se

pretende perseguir, ou que pensamos, e que também tentamos perseguir hoje. Do mesmo jeito com as políticas públicas, ou seja, pretende-se que a educação não se subordine a elas, mas caminhe em uma relação dialética.

Questão 2: não saberia responder a que conhecimento formal você se refere. Acho importante ter uma visão de economia e sair desse senso comum e desta inanição, e chegar a um conhecimento mais científico mesmo, para, a partir daí, poder propor essa relação mais horizontal e menos hierárquica... Acho que já não se pode julgar assim de uma maneira mais global, mas é claro um estudo que trata também esse olhar poderá ter uma melhor qualidade, mas não necessariamente, pois dependerá do estudo que for feito. Há estudos que falta esse olhar, e a outros que podem continuar sem ele.

Questão 3: eu acho que não é nem zero nem três. Nem nunca referenciam a maioria. Não poderia ser nenhuma dessas duas. Eu escolheria entre 2 e 3, mas eu acho que existem outras teorias que estão influenciando fortemente os trabalhos dos docentes do nosso programa, então eu não poderia acentuar um outro não, eu diria que é entre 2 e 4, acrescidos de muitos outros autores.

PROF. DR. ROMUALDO LUIS PORTELLA – COORDENADOR DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA USP

Questão 1: Eu vejo a questão de forma diferente. É certo que nós não temos muitos estudos nessas disciplinas, mas, o problema é maior em economia e menor em ciência política pelo menos aqui na USP. O meu departamento é composto por dezoito professores e boa parte deles transita em política. Portanto em política eu acho que não há lacuna, mas em economia, acho que você tem razão. Há poucos trabalhos. Acredito que haja duas ou três explicações para o fato. Não sei se justificam, mas explicam. A primeira delas é que a difusão da teoria do capital humano, teoria essa que é fundante na área da economia da educação, ocorre na ditadura militar e se associa muito com a política educacional desse período. De um ponto de vista equivocado, acredito, mas ainda hoje essa associação é feita. Nos embates pela redemocratização do país, algo do qual participaram muitos professores desses programas, houve uma crítica à política educacional vigente. Essa crítica veio junto com a crítica à economia da educação. Tanto é que, ainda hoje, o número de programas de educação ou de cursos de educação, que tenham economia da educação na sua grade curricular é reduzido. O segundo fato é que houve no campo da educação no Brasil, diferentemente do resto do mundo, certa associação entre métodos quantitativos e positivismo. Essa associação é, evidentemente, equivocada. Então, na verdade, quando se fez a crítica ao positivismo na política educacional, ou na metodologia da pesquisa da área, se fez uma crítica também aos métodos quantitativos. Isso, do ponto de vista da pesquisa em política pública educacional e em economia da educação, significa a morte. Portanto, no Brasil, se pegarmos em nossa área os trabalhos que se intitulam “economia da educação,” eles são apenas para criticar a economia da educação, no sentido de vinculá-la de alguma maneira a um pensamento conservador. Isso fez com que a área ficasse sem um instrumental muito importante para um debate da política educacional. É só recentemente que vemos algum movimento de tentativa de recuperação de um uso mais sistemático dos métodos quantitativos. Isso também está associado, por exemplo, aos avanços recentes na teoria da Educação. Na medida em que essas novas teorias passaram a circular em larga escala, adquiriram uma importância grande no debate educacional, para o qual nós também estamos desarmados por conta da pouca especialização dos métodos quantitativos. Então,

em resumo, eu diria que essas razões, históricas e políticas, explicam muito. Mas, em outras palavras, pode-se dizer que a área de educação no Brasil é sobre – ideologizada e, portanto ela tem muita resistência a assumir determinadas indicações, como evidências empíricas. Ela tem uma dificuldade com isso, e isso deve ser um problema da pesquisa da educação em geral. Agora, nós temos feito esforços. Temos tentado estabelecer alguns tipos de parcerias. Enfim, há vários grupos que tem tentado superar o problema. Dentro da área de educação, nós temos muitas pessoas oriundas da estatística, da matemática, da física que tem se dedicado à questão educacional e enfatizado a abordagem quantitativa. Sobre economia da educação temos menos esforços. Tem muita economia do trabalho, economia da escola e de trabalho, economia da formação profissional, mais este universo não está na discussão mais clássica da economia da educação. Contudo, acho que essas razões históricas tem muito a ver com o problema. A principal seria que, ao se criticar a economia da educação dos anos sessenta e suas metodologias a gente jogou o bebê junto com a água.

Questão 2: Na verdade, se tivéssemos mais expertise quantitativa, ou, um debate mais contemporâneo de economia da educação, teríamos mais condições de produzir melhores análises. O contrário também é verdade. Acho que boa parte da análise econômica sobre educação também é completamente viciada. E a caixa-preta? O que acontece na escola, por exemplo, não tem importância alguma para os economistas. É somente uma relação de input e output, maximizar resultados e transformar. Então, eu diria que ao entendermos essa relação daríamos um salto de qualidade teórica. Se nós pegarmos a Comissão Internacional de Economia da Educação como exemplo, veremos que são pouquíssimos economistas que estão conseguindo avançar nisso. Tem também educadores que trabalham nessa perspectiva que tentam introduzir na análise, comparando input e output, elementos de processo. Mas são poucos os que conseguem fazer uma articulação disso. Ou, dizendo de outra maneira, só tem conseguido algum sucesso aqueles economistas que consigam duvidar das regressões. Na verdade, um pouco do pensamento econômico sobre educação resume-se a apresentar as regressões como fonte de explicação de tudo. Tem até um texto do Cláudio Moura Castro que diz que a “verdade estaria nas regressões”. Boa parte da economia da educação é isso, se duvidar é até mais complicado.

Questão 3: Eu diria o seguinte: Talvez exista um discurso marxista genérico e muito difuso. Mas, se você analisar o programa dos cursos, verá que são pouquíssimas as vezes que Marx é de fato estudado. Então na verdade o que temos, se é marxismo é um mau marxismo. Segundo; uma boa parte do referencial marxista na educação é Gramsci, e o Gramsci foi apropriado de uma maneira absolutamente entortada, maneira essa que sobrevalorizou a questão da ideologia, ou o debate da contra-ideologia, de um jeito que ela perdeu completamente seus vínculos com a parte material. É ideologia pura. Se olharmos na área política, podemos ver a falta de evidências empíricas pra quase todos os trabalhos na área. Então, eu diria que a apropriação de Gramsci na educação e nas ciências sociais no Brasil, é totalmente diversa. Continuando, diria que a nossa área foi muito mediada por um tipo de leitura que tem uma influência católica infernal, que é da teologia da libertação e que na verdade fez um ajuste do Gramsci. Então, acho que aí que está um dos porquês da área ser aparentemente da esquerda marxista, mas na prática, ir muito pouco ao Marx. Um exemplo: Se pegarmos a leitura que o Perry Anderson faz do marxismo ocidental, vemos que não tem nada a ver com o marxismo. Outro exemplo ainda: Tem uma matriz da análise das políticas educacionais que evidencia essa sobre ideologização em contraposição ao método marxista. Nesse caso, o tipo de leitura, que é recorrente sugere que a educação brasileira é modelada pelo Banco Mundial. Se pegarmos a literatura que trata disso e pensarmos em qual seria a evidência que se têm, o que veremos são excertos de documentos do Banco Mundial junto com os documentos de política educacional. Então, podemos pensar assim: Quais evidências se têm de que não foi o Brasil que influenciou o Banco Mundial? Pois esse é o nível das evidências empíricas que afirmam que o Banco Mundial é quem determina as políticas educacionais no Brasil. Isso enquanto método é totalmente estranho ao marxismo. Marx inclusive faz uma diferença entre a forma de estudo e pesquisa e a forma de apresentação da pesquisa. Ou seja, tem uma fase de consolidação dos dados empíricos que não é feita. Parte-se da conclusão e daí vão para a evidência empírica, que inclusive é muito pouca. Então, dessa forma, a apropriação do marxismo a partir dos estudos do Gramsci na área da educação é um terror. Se olharmos algumas teses da PUC SP dos anos oitenta, veremos que os pesquisadores procuravam pelo intelectual orgânico. Então, foram buscá-lo na burocracia do sistema, ou seja, o intelectual orgânico era o professor, era o

supervisor, o diretor... Se falar isso para um gramsciano de verdade ele irá dizer que é um delírio.

PROF. DR. JOSE GERALDO SILVEIRA BUENO – COORDENADOR DO PROGRAMA DE HPS PUC

Questão 1: na verdade não sei lhe responder. O que eu acho que aconteceu, dentro desse programa, é que mudou um pouco o enfoque. Havia um conjunto de professores da pós-graduação, da PUC SP, da USP, da Unicamp, da UFMG que tinham uma formação política pesada, e esse viés militante deu uma tônica durante muitos anos. Acho que a pós-graduação no Brasil cresceu e se intensificou, acho que um dos méritos da pós-graduação é exatamente você decidir por aqueles focos que os docentes dos programas têm mais a oferecer. Uma das vantagens da pós-graduação é de não ter um currículo único, pelo contrário. Acho que boa parte dos programas não abandonou suas vocações. Na USP, por exemplo, há toda uma discussão política. Mas, na medida em que esses programas foram terminando com os quadros decentes se aposentando houve uma necessidade de se buscar outras alternativas. Inclusive a Capes incentivou esse processo. Como é que se cria isso? Cria-se a partir do investimento em novos professores. Estes já tem suas próprias vertentes de estudo desde que entram, e quando passam a trabalhar nos programas vão incorporando coisas novas.

Tem uma professora da USP que veio para cá, trabalhando em história, e esta desenvolvendo algo muito interessante sobre educação indígena e isso está começando a criar um novo foco de pesquisa no programa. Na economia, que contém duas perspectivas, a educacional e a econômica propriamente dita, e eu acho que é preciso ter cuidado para saber analisar as duas relações. Em determinado momento havia pessoas que vinham da área de economia, e que faziam planejamento na área de políticas públicas. Esses professores foram saindo e não foram substituídos. Hoje nós pesquisamos política, mas a expressão política na escola. Não deixamos de relacionar aquilo que acontece na escola na instituição escolar com outras instancias porque consideramos que manter o foco somente na instituição escolar é limitado. Não se pode considerar a instituição escolar isoladamente, pois ela faz parte e é expressão da macro-estrutura política, econômica e educacional. Daí não contar com pesquisadores que dominem as teorias econômicas parece fazer falta.

Questão 2: acho que sim. O que nós temos hoje, do meu ponto de vista como educador, é uma análise formulada a partir da ótica de alguns grupos de pesquisadores que se constituiu a partir da competência de determinados professores. Então, acho que da economia conhece-se menos. Do ponto de vista da ciência econômica eles não contribuem de maneira significativa. Posso dar um paralelo que penso ser interessante. Nós temos aqui uma área de História da Educação. E antes de mais nada, pra você poder fazer história da educação você precisa ter domínio das ferramentas de historiador. Apesar da crise que passou a PUC recentemente, os professores que aqui trabalham ainda são exigidos nesses métodos típicos da história para atuarem na história da educação. Quem pode oferecer bases teóricas sobre métodos da história da educação não é a educação, é a história. Analogamente, penso a mesma coisa sobre a economia. Eu acho que temos falta de economistas que se voltem para o campo da educação, que estudem o fenômeno da educação e aí sim ofereçam contribuições significativas. Não acredito que fenômenos educativos possam ser explicados a partir de uma aplicação somente da economia. A educação, como a história e até mesmo a economia possuem especificidades próprias. Não dá pra imaginar que o sujeito que faz história política faz também história da educação. Não faz. É preciso aprender e compreender o campo da educação e adotá-lo como privilegiado e específico. Parece-me, que descuidos nesse processo tem se alastrado no campo da educação ao tentar abordar temas específicos da história, da política ou da economia. Falta formação e a formação não pode ser meramente acadêmica do tipo: fiz um doutorado tratando do tema economia da educação... Isso deve ser o ponto de partida do pesquisador e não o ponto de chegada. O ponto de chegada é; a partir do doutorado o pesquisador se envolver nas questões educacionais. Não precisa ser economista para saber o que é economia, mas é preciso dedicar larga parte do tempo de estudo para tentar se apropriar das ferramentas que essa disciplina oferece para compreender seu objeto e assim fazer um bom uso teórico.

Questão 3: Eu acho difícil pontuar dessa forma o programa. Primeiro por que o programa tem como critério uma perspectiva crítica. Não dá pra imaginar a formação de conhecimento nas áreas sociais que seja acrítico. Mas isso não é tudo. Nós temos uma vertente de estudos aqui que é bastante pautada pela escola de Frankfurt, que tem um extrato eminentemente marxista mas que não é

exclusivamente marxista. É uma derivada, que nasce dele, tenta se recriar, que é altamente replicada. Há ainda professores mais e menos marxistas muito em função das formações que receberam. Contudo, eu não posso responder pelos demais professores. Se eu fosse responder por mim, eu diria que me enquadro na resposta três, ou seja, acho que ele tem mais importância que os outros autores mas não é o único. De qualquer forma, é possível dizer que ele não é nossa referência de base. Ele até pode ser nossa referência de base, mas ele não é nosso referencial teórico para análise dos fenômenos localizados da escola brasileira. Eu diria que ele serve como “pano – de – fundo” pra tentar entender melhor a sociedade capitalista. Portanto, a leitura do Marx é ainda uma leitura importante, embora não seja a única. O mais importante talvez esteja em suas análises e um pouco menos suas previsões. Agora, parodiando um pensador da educação que agora me foge o nome, “O Marx não explica porque a biologia sai da segunda pra terceira série”... daí alguém vai dizer assim: é da contradição do capitalismo. Ora, tudo é da contradição do capitalismo! Se você namora ou não namora é da contradição do capitalismo. Isso explica tudo e portanto não explica nada. Então, particularmente, minha grande referência hoje é o Bourdieu, que trabalha com os processos de inclusão e exclusão escolar. E ele usou o Marx mas também o Max Weber e o Emile Durkheim, os papas da sociologia. Ele bebeu dessas fontes e os transformou. Agora, isso é a minha impressão. Não posso dizer que seja a impressão geral do programa de HPS. Esse programa tem muito de tradição marxista. Ele foi criado pelo prof. Demerval Saviani, que é um marxista ortodoxo, seja lá o que isso quer dizer. Com isso posso te dizer que o Marx está sim presente no programa. Tanto que a disciplina básica do curso é do nosso curso, que é Tendências do Pensamento Educacional, tem um texto do Marx para ser lido. Esse texto trata da construção da sociedade, uma vez que Marx não escreveu nada sobre a escola, mas escreveu bastante sobre a sociedade. No entanto, ele não é hoje em dia, a grande fonte de referenciais teóricos para os problemas educativos. Mas, acredito que ainda assim ele esteja por trás disso tudo. Para mim ele ainda é uma leitura indispensável.

AUTORIZAÇÃO DE USO DE ENTREVISTA – PROF. JOSE GERALDO

Sillas

Desculpe-me a demora, mas não consegui rever o texto transcrito pelo acúmulo de trabalho. Além disso, como não recebi informação antecipada de que a entrevista seria transcrita e publicada, fiquei em dúvida se deveria autorizar ou não a divulgação do meu nome.

Entretanto, como você está elaborando tese na PUC acho que fará bom =20 uso da entrevista.

Estou lhe devolvendo a transcrição com correções em vermelho, porque= preferi ser um pouco mais preciso na escrita e porque havia alguns erros (não sei se meus ou da sua transcrição).

Peço que você anexe essa versão ao seu trabalho.

Atenciosamente

José Geraldo Silveira Bueno

Citando Sillas Cezar <sillasc@uol.com.br>:

Olá Professor Jose Geraldo, tudo bem?

Acabo de deixar um recado com a Beth, secretaria do programa. Eu finalizei minha dissertação. Dependo somente do seu consentimento para a publicação da entrevista, para poder depositar meus volumes. Elas constarão integralmente num apêndice do trabalho. De toda, forma, seguem aqui anexas.

Mais uma vez, agradeço sua gentileza.

Obrigado

Sillas

AUTORIZAÇÃO DE USO DE ENTREVISTA – PROF. ROMUALDO PORTELA

Silas,

Desculpe a demora. Tem minha autorização.

Atenciosamente,

Romualdo Portela de Oliveira

Citando Sillas Cezar <sillasc@uol.com.br>:

Olá professor,

Estou prestes a depositar meu trabalho. Preciso, no entanto, que me mande a autorização final para publicação de sua entrevista. Basta um Ok como resposta e este e-mail.

Obrigado

Sillas

AUTORIZAÇÃO DE USO DE ENTREVISTA – PROFA. MARIA ELIZABETH ALMEIDA

Caro Sillas

Autorizo que a entrevista concedida no ano de 2009 conste na íntegra como anexo do seu trabalho de dissertação.

Acredito que muitos cortes foram feitos, pois uma conversa de mais de 20 min não se restringe a menos de uma página.

Cordialmente

Maria Elizabeth Almeida

Coordenadora do programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, PUC-SP

Prezada Professora Elizabeth

Faço votos para que esteja bem.

Estou na reta final de minha pesquisa. Antes de terminá-la preciso da sua autorização formal para apresentar a entrevista que me concedeu ano passado. Ela constará em sua íntegra, como anexo do trabalho.

Basta uma confirmação positiva neste mesmo e-mail para formalizar tal pedido. Meu orientador, o Prof. Mario Sergio Cortella está copiado, portanto, também receberá essa confirmação.

Tal transcrição encontra-se anexa. Eventuais edições ocorreram somente quando foi necessário adaptar a palavra falada para o texto escrito.

Dependo disso para depositar meus volumes. Vou encaminhar uma versão final de meu trabalho para todos os entrevistados.

Mais uma vez agradeço por sua gentileza

Sillas