



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**Faculdade de Educação**

SILLAS DE SOUZA CEZAR

**RESISTÊNCIAS PARADIGMÁTICAS: ECONOMIA E  
CIÊNCIA POLÍTICA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO**

CAMPINAS  
2019

SILLAS DE SOUZA CEZAR

# **RESISTÊNCIAS PARADIGMÁTICAS: ECONOMIA E CIÊNCIA POLÍTICA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração de Ciências Sociais na Educação.

Supervisor/Orientador: PROF. DR. SALVADOR ANTONIO MEIRELES SANDOVAL

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELO ALUNO SILLAS DE SOUZA CEZAR, E ORIENTADA PELO PROF. DR. SALVADOR ANTONIO MEIRELES SANDOVAL

CAMPINAS  
2019

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

C339r Cezar, Sillas de Souza Cezar, 1976-  
Resistências paradigmáticas : economia e ciência política no campo da  
educação / Sillas de Souza Cezar. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Salvador Antonio Mireles Sandoval.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de  
Educação.

1. Paradigmas. 2. Economia. 3. Ciência política. 4. Docentes. 5. Vocação.  
6. Habitus. I. Sandoval, Salvador Antonio Mireles, 1946-. II. Universidade  
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Paradigmatic resistances : economics and political science in the  
education field

**Palavras-chave em inglês:**

Paradigmatic  
Economics  
Political science  
Teachers  
Vocation  
Habitus

**Área de concentração:** Ciências Sociais na Educação

**Titulação:** Doutor em Educação

**Banca examinadora:**

Salvador Antonio Mireles Sandoval [Orientador]

Alípio Marcio Dias Casali

André Luiz Paulilo

Fernando de Souza Coelho

Jose Ricardo Fucidji

**Data de defesa:** 18-09-2019

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

**Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)**

- ORCID do autor: 0000-0003-3432-0486

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/3029130328626531>

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**RESISTÊNCIAS PARADIGMÁTICAS: ECONOMIA E  
CIENCIA POLÍTICA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO**

Autor: Sillas de Souza Cezar

**COMISSÃO JULGADORA:**

Prof. Dr. Salvador Antonio Meireles Sandoval

Prof. Dr. Alípio Marcio Dias Casali

Prof. Dr. André Luiz Paulilo

Prof. Dr. Fernando de Souza Coelho

Profa. Dr. Jose Ricardo Fucidji

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

**2019**

## AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

*À minha mãe que financiou boa parte dos meus estudos.*

*À Mariana que foi meu apoio de todas as horas.*

*Ao meu pai que estava sempre por ali.*

*Aos meus amigos a quem diversas vezes renunciei da companhia.*

*E aquelas pessoas que contribuíram de forma direta nesta pesquisa:*

*Alex Ordonez*

*Ana Trivelatto*

*Debora Pinto*

*Fabio Maeda*

*Fabio Pereira*

*Fabricio Toledo*

*Prof. Fernando Coelho*

*Filomena Adelaide Amaral*

*Gustavo Toledo*

*Profa. Helena Maria Sant'ana Sampaio Andery*

*Karen Noleto*

*Prof. Paulo Dutra Costantin*

*Paulo Schuab*

*Prof. Salvador Antonio Meireles Sandoval*

***Muito obrigado!***

*Se a Teoria da Relatividade estiver correta, a Alemanha dirá que sou alemão e a França dirá que sou um cidadão do mundo. Se estiver errada, a França dirá que sou alemão e os alemães dirão que sou judeu.*

*(Albert Einstein)*

## RESUMO

O intuito dessa pesquisa foi apresentar elementos empíricos que comprovassem a hipótese de haver um paradigma consolidado no campo da educação, com força suficiente para impedir aporte teóricos das áreas da Economia e da Ciência Política em sua versão mainstream. Como esforço secundário, buscou-se apresentar causas, bem como alguns efeitos dessa inflexibilidade paradigmática. Os dados encontrados, tanto empíricos quanto bibliográficos, corroboraram a hipótese de trabalho. De suas causas, destacam-se razões históricas associadas ao entendimento político e filosófico dos intelectuais fundadores do campo, bem como causas institucionais, essas associadas às regras de contratação e manutenção do corpo docente dos programas de pós-graduação na área. Dos desdobramentos principais da inflexibilidade paradigmática, destacam-se a perda de protagonismo dos Educadores, em geral, nas formulações de políticas educacionais do país, bem como uma potencial redução do alcance analítico nos estudos do campo. Os dados que embasaram a pesquisa foram coletados nas plataformas Lattes e Sucupira do CNPq. As conclusões históricas e institucionais apoiaram-se em bibliografia da área, bem como em documentos oficiais. O embasamento teórico central ficou a cargo dos autores Bourdieu (1976) e Kuhn (2007).

**Palavras chaves:** Paradigmas; Economia; Ciência Política

## **ABSTRACT**

The aim of this research was to present empirical elements proving the hypothesis to the existence of a consolidated paradigm in the field of education, powerful enough to prevent theoretical contribution in the areas of Economics and Political Science in its mainstream version. As a secondary effort, there is an attempt to present causes, as well as certain effects of this paradigmatic inflexibility. The data found, both empirical and bibliographic, support the working hypothesis. Their causes include historical reasons associated with the political and philosophical understanding of the intellectual founders of this field, as well as institutional causes associated with hiring rules and maintenance programs for postgraduate studies in this area. In the main developments of the paradigmatic inflexibility, it outstands the loss of educators' role, in general, in the country's educational policy designing, as well as a potential reduction of the analytical reach in field studies. The data that support this research collected on platforms Lattes and Sucupira from CNPq. The historical and institutional conclusions are based on the bibliography in this area, also in official documents. The central theoretical basis was established on the authors Bourdieu (1976) and Kuhn (2007).

**Key words:** Paradigms; Economics; Political Science

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Mapa consolidado de cursos concluídos pelos docentes lotados nos programas de pós-graduação em educação.....	49
Tabela 2. Proporção de docentes formados nas áreas lacunares sobre o total de docentes nos programas.....	51
Tabela 3. Interesse de teses pelos temas lacunares.....	58
Tabela 4. Interesse de artigos pelos temas lacunares.....	59
Tabela 5. Incidência de termos chaves sobre os totais de teses e artigos.....	60

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Interesse geral dos pesquisadores por formações universitárias por áreas do conhecimento.....	52
Figura 2. Convergência relativa das incidências de termos nas teses e artigos.....	62

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1. A PRÁTICA, SEGUNDO A TEORIA .....</b>	<b>18</b>
1.1. CONVERGÊNCIAS ENTRE KUHN E BOURDIEU .....	19
1.2. LIMITES TEÓRICOS NO USO DE PARADIGMAS KHUNIANOS .....	22
1.3. IMPLICAÇÕES TEÓRICAS DAS TEORIAS BOURDIANAS .....	30
1.4. VOCAÇÃO E MISSÃO ACADÊMICA EM WEBER E MARX .....	36
<b>2. POLÍTICA E ECONOMIA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>45</b>
2.1. O CONJUNTO DOS DADOS .....	46
2.1.1. Sobre as formações.....	47
2.1.2. Sobre as linhas de pesquisa .....	54
2.1.4. Dados sobre a produção acadêmica interna e externa.....	58
<b>3. CAUSAS HISTÓRICAS E INSTITUCIONAIS DA LACUNA FORMATIVA .....</b>	<b>63</b>
3.1. CAUSAS HISTÓRICAS .....	67
3.2. CAUSAS INSTITUCIONAIS.....	72
<b>4. RESTISTÊNCIA COMO COMPORTAMENTO PARADIMÁTICO .....</b>	<b>76</b>
4.1. INDEFINIÇÃO DO PARADIGMA EM EDUCAÇÃO .....	76
4.2. FILIAÇÕES POLÍTICAS E COMPORTAMENTO PARADIGMÁTICO .....	80
4.3. IDEOLOGIAS NÃO SUSTENTAM O COMPORTAMENTO PARADIGMÁTICO.....	82
4.4. LONGE DA WEBER, PERTO DE MARX .....	84
4.4.1. Riscos das condutas missionárias .....	87
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>91</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>97</b>

## Introdução

Essa tese dará continuidade e aprofundamento a uma dissertação de mestrado cuja temática foi a mesma. Na ocasião, Cezar (2010) encontrou indícios de uma lacuna na formação profissional do corpo docente e discente dos programas de pós-graduação em Educação nas universidades Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP e Universidade de São Paulo – USP. Em pauta estava uma hipotética negligência dos professores desses programas com o conhecimento formal em Economia e Política.

Essa secundarização formal dos temas pôde ser comprovada através do mapeamento dos cursos acadêmicos frequentados por esses profissionais. Essas informações foram extraídas dos currículos públicos cadastrados na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Naquela dissertação constam também entrevistas com os docentes responsáveis pelos programas que textualmente confirmaram a lacuna. Por fim, levantamentos históricos, bibliográficos, além de outras entrevistas populacionais corroboraram a hipótese de trabalho, embora circunscrevendo-a geograficamente àqueles centros.

Do ponto de vista metodológico, portanto, essa conclusão não pôde ser generalizada, dada a insuficiente representatividade amostral. Por essa razão, embora esses resultados tenham sido conclusivos para as unidades escolhidas, foram, por precaução, limitados a um entendimento de indícios de uma lacuna formativa.

Essa tese ambiciona ampliar essa conclusão. Para isso buscará novos indícios, provas mais robustas e evidências que melhorem a sustentação de resultados gerais. Para esse propósito alguns ajustes foram realizados.

Destaca-se o aumento da quantidade amostral dos professores e centros de pós-graduação estudados. Na dissertação a escolha dos dois centros estudados contemplou a facilidade regional, bem como alguma representatividade dessas escolas. Na tese constarão levantamentos sobre os todos os docentes que atuam em instituições que ofereçam pós-graduação *stricto sensu* em nível de doutorado, cuja nota de avaliação da Coordenação para Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES seja igual ou superior a cinco<sup>1</sup>.

A dissertação e a tese tiveram a mesma motivação. Ao cursar disciplinas, tanto do mestrado quanto do doutorado, estabeleceu-se uma impressão pessoal de certa

---

<sup>1</sup> No capítulo 2, as instituições escolhidas serão apresentadas e justificadas.

inobservância de teorias centrais em dois sentidos. Economistas relativizavam conhecimentos teóricos da área de Educação<sup>2</sup> e educadores secundarizavam conhecimentos teóricos da Economia da Ciência Política. Entretanto, o curso escolhido para o mestrado em questão era em Educação, de forma que não fazia sentido ater-se a um problema epistemológico de outra área, seja ela qual fosse. Assim, uma suposta escolha epistemológica inadequada por parte dos economista não justificaria uma omissão sobre um suposto comportamento análogo dos educadores, uma vez que a Educação, e não a Economia, era objeto de estudo.

Mesmo admitindo negligências teórica dos Economistas e dos profissionais da Ciência Política com relação à Educação, há neles uma preocupação institucional com o tema. Isso pode ser percebido nas diversas linhas de pesquisa que contam com estruturas físicas em centros dedicados ao tema e, não raro, com verbas orçamentárias dotadas institucionalmente para esse fim. Tal preocupação não ocorria, e parece ainda não ocorrer, na Educação, embora a problemática da política e da economia continue pautando um número significativo de trabalhos nessas áreas.

Toma-se como exemplo os grupos de trabalho em Educação, organizados nos últimos dez anos pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. Neles, não se dedica espaço formal ao tema, apesar da óbvia relação entre os grupos e a Educação e do também óbvio interesse dos educadores por seus desdobramentos. Isso pode ser comprovado no grande número de trabalhos que versam sobre esses temas.

Deve-se destacar que a ANPED é um organismo acadêmico cujo objetivo declarado é desenvolver a pesquisa na área da Educação. Nos encontros similares de Ciência Política, bem como nos de Economia, Educação é tratada de forma recorrente em espaços formalizados para esse fim.

Demonstrar essa resistência é a ambição norteadora deste trabalho. Repercutir sobre suas causas e consequências é um aditivo, que, em certa medida, o justifica.

Em termos metodológicos, o objetivo geral da tese é demonstrar uma provável resistência de pesquisadores da área de Educação com teorias das áreas de Economia e Ciência Política. Como será demonstrado, essa inflexibilidade possui elementos de comportamentos descritos por Kuhn (2007) como paradigmáticos. Repercutir suas causas e efeitos decorrerá dessa confirmação.

---

<sup>2</sup> Adota-se como padrão o uso de letras maiúsculas para designar campos do conhecimento como Educação, Economia, Politologia, Sociologia, e assim por diante. Nas ocasiões onde o termo aparecer grafado em letra minúscula, seu sentido é diverso desse.

Há um conjunto de evidências, que serão examinadas ao longo do texto. Elas sugerem que a formação dos profissionais dessa área, nesses níveis, secundariza a relevância teórica da Economia e da Ciência Política<sup>3</sup>, embora a problemática desses campos seja recorrentemente tema central nas produções da Educação, tanto em teses como em artigos.

Autores como Gatti (2001, 2004), Gatti e Barreto (2009), Brandão (2001), Campos (1994, 2009), Cezar (2010), dentre outros, retratam problemas similares a esses já faz algum tempo. No início da década, Gatti (2010, 2011, 2011b, 2012, 2014) publicou diversos trabalhos com temática convergente. Mesmo não tratando diretamente dessas resistências, ela tem sido crítica do que chama de negligência metodológica dos educadores, enfatizando a pouca importância dada aos métodos quantitativos, usuais na Economia, Ciência Política, ou até mesmo na Sociologia. Em um trabalho sobre a construção da metodologia da pesquisa em Educação, ela designa como “preconceituoso” o fato de educadores atribuírem vilania aos métodos quantitativos. (GATTI, 2012 p. 29).

Expandindo seu entendimento, pode-se assumir que essa pesquisa buscará, de certa forma, demonstrar a existência dessa lacuna, encontrar suas causas e escrutinar algumas de suas consequências.

Com base nisso, assume-se a existência da lacuna como premissa do trabalho. Nesse caso, o estudo será no sentido de prová-la, buscando evidências factuais de sua existência. Repercutir suas causas e efeitos, portanto, configura-se consequência disso, ou como objetivo secundário.

Ao admitir a lacuna, leva-se em conta que a pós-graduação *stricto sensu* tem a prerrogativa de formular a base científica acerca dos processos educativos em seus níveis práticos e teóricos. Caberia, portanto, a seus docentes e discentes possuírem a melhor formação possível, tendo em mente que eles poderão assumir cargos de comando em todos os níveis da Educação, sejam em instituições de ensino, sejam na burocracia pública ou privada. Flexibilizar a necessidade de conhecimentos teóricos que sistematizam a economia e a política implicaria, portanto, em renunciar a conhecimentos elementares ao exercício otimizado dessas funções.

---

<sup>3</sup> Como será demonstrado no capítulo 2, mesmo que se considere outras áreas que tangenciam a economia e a política em suas formulações teóricas, como Sociologia, Filosofia, História, Antropologia ou ainda áreas mais específicas, como Administração Pública, ou Gestão de Políticas Públicas, etc., o volume de cursos frequentados pelos pesquisadores aqui pautados é baixo em relação ao interesse que demonstram pelos temas chaves.

Em termos teóricos, e mirando o objetivo secundário, supõe-se possível evidenciar, através da comprovação da hipótese de trabalho, a existência de comportamentos paradigmáticos institucionalizados nos tais centros de pós-graduação.

Em síntese, a estrutura imaginada para a pesquisa contempla quatro capítulos, sendo o primeiro teórico, o segundo com apresentação de dados, o terceiro com apontamentos de causas históricas e institucionais, o quarto com desdobramentos teóricos e repercussões sobre as disposições dos capítulos anteriores. Por fim, uma conclusão.

No capítulo inicial serão apresentados entendimentos acerca de comportamentos científicos paradigmáticos, corporativismo acadêmico e uma reflexão sobre prováveis escolhas epistêmicas dos pesquisadores envolvidos. Essas abordagens estarão amparadas em teorias da Sociologia e História da Ciência.

Constará nesse início apontamentos teóricos sobre involução científica em campos de conhecimento insulados em paradigmas, valendo-se das proposições de Kuhn (2007) e Bourdieu (1976)<sup>4</sup>. Por fim, a reflexão acerca de supostas escolhas epistêmicas trará uma discussão entre as visões de Weber (2005) e Marx (2008 [1888]) sob comentários de Aron (2005).

O segundo capítulo é dedicado a apresentar dados objetivos que confirmem a premissa de trabalho. Há um mapeamento dos graus de instrução formal do corpo docente através de levantamentos na plataforma Lattes do CNPq, onde essas informações públicas são fornecidas e atualizadas pelos próprios docentes. O propósito do terceiro capítulo é apresentar explicações causais para a referida lacuna. Serão destacadas razões históricas e outras institucionais sobre o problema de pesquisa. Ao quarto e principal capítulo caberá relacionar, em termos teóricos, os dados apresentados do segundo capítulo com as causas apontadas no terceiro, bem como repercuti-las. Finalmente, uma conclusão que discutirá consequências da lacuna.

A justificativa epistemológica desse trabalho está na presunção de que nenhum conhecimento científico deve ser desperdiçado na busca por melhores respostas acerca dos problemas da humanidade, sobretudo em realidades sociais carentes como a brasileira. Economia, Ciência Política, Sociologia, dentre outros, são campos

---

<sup>4</sup> A partir desse ponto, os textos seminais fundamentais ao embasamento do trabalho serão apresentados com as datas de edição do exemplar usado na pesquisa, e não nas datas originais de suas publicações.

constituídos do saber, com teorias e aparatos teóricos próprios e bem definidos, cujo alcance analítico deveria estar a disposição dos pesquisadores da Educação.

No entanto, há razões de ordem não epistêmicas que devem ser apresentadas a fim de informar o leitor sobre escolhas empreendidas. A humanidade dos pesquisadores estará sempre presente nos procedimentos que adotam em seus trabalhos, nas teorias que os orientam, nas ideologias que se filiam e principalmente nas conclusões que alcançam. Parafraseando o poeta Ortega y Gasset (1984), humanos em geral são constituídos de seus eus e suas circunstâncias, e se eles não as salvarem, não salvarão a si mesmos.

Essa regra é válida aqui não somente para o autor da pesquisa, como para cada um dos demais pesquisadores, docentes ou discentes, cuja formação e obra constituem o objeto de estudo. É fundamental ter isso em mente ao ler o trabalho, pois alguns de seus desdobramentos problematizarão circunstâncias dos autores, refletidas em suas escolhas epistemológicas, teóricas e principalmente políticas e ideológicas. Como é comum em textos assim, é esperado que sobrevenham reações de animosidade e de provável mal-estar.

Ponderar sobre essa questão leva a reconhecer um dilema paradoxal sobre a forma adequada de conduzir a abordagem do texto. Se, por um lado, polêmicas trazem publicidade, por outro, enfraquecem diálogos. Se a publicidade poderia levar o debate a um público mais amplo, a polêmica promoveria acirramento de posições divergentes, o que fortaleceria posturas refratárias ao diálogo em ambos os lados.

O trabalho, como um todo, adota um tom crítico sobre os problemas que descreve, mas sua exclusiva intenção passa longe do desejo de vencer qualquer polêmica. Seu ânimo é contribuir, de alguma forma, com o avanço do campo da Educação, campo esse escolhido por vocação, transformada sob altos custos em profissão.

Talvez interesse ao leitor saber que, durante o período de sua gestação, não foram poucos os críticos que atribuíram a essa pesquisa rótulos como enviesado, ideologizado, neoliberalista, economicista, inimiga de professores, além de pejorações menos educadas. Em alguns momentos, ela chegou a ser associado a movimentos não acadêmicos, e, portanto não baseados em metodologia científica, que sugerem, por exemplo, que a influência de Paulo Freire sobre o pensamento Educativo no país legou aos professores um pensamento hegemonicamente comunista, antagônico à pluralidades e nocivo a visões democráticas.

A propósito, essa visão carece de sentido lógico e empírico, e não encontra qualquer paralelo com a pesquisa aqui realizada. Aliás, é oportuno dizer que nas ocasiões em que Paulo Freire surge como relevante ao estudo, sua posição tende a contrariar o entendimento de alguns de seus pares, fundadores do campo, no que toca a uma maior proximidade com outras disciplinas. Ratifica-se aqui, portanto, que essa pesquisa não concorda, não apoia, rejeita e busca distanciamento de entendimentos que generalizem de forma vulgar o perfil ideológico dos professores, seja ele qual for.

Quanto às críticas recebidas, apesar do entendimento de que elas foram injustas, uma vez que nenhum dos rótulos corresponde a qualquer uma das convicções ou circunstâncias que pautaram a pesquisa ou seu autor, elas foram levadas em consideração. Na medida em que não comprometessem a estrutura argumentativa, elas promoveram atenuações de trechos que sugeriam uma confrontação desnecessária.

Diante disso, reforça-se uma pronta submissão às regras do debate acadêmico, assumindo leal respeito não somente as ponderações contrárias que eventualmente suscitar, mas, principalmente, respeito com todas as escolhas, convicções e trajetórias dos educadores envolvidos direta ou indiretamente na pesquisa.

Por sorte, e independente de polêmicas, nas leituras prévias a que foi submetido, prevaleceram críticas que demonstraram pontos fracos nos argumentos, necessidades de adensamento dos dados ou melhores costuras nas ponderações. O resultado final decorreu em grande medida da observação desses apontamentos.

Acredita-se que com essa pesquisa o debate será, em alguma medida, atizado. Nesse sentido, todos os apontamentos, favoráveis ou desfavoráveis serão oportunos.

## 1. A PRÁTICA, SEGUNDO A TEORIA

*O trabalho dos químicos também solta fumacinha, mas não tem esse cheirinho.  
(Tia Lúcia, sobre qualquer comida que estiver preparando.)*

Conforme anunciado na introdução, a demonstração do comportamento paradigmático ao qual se refere essa tese será feita através de dados planilhados, expostos no capítulo seguinte. A apresentação desses dados permitirá observar a resistência às teorizações da Economia e da Ciência Política no campo da Educação. Mas o trabalho pretende ir um pouco além disso. Sua ambição é também encontrar possíveis causas para esse comportamento.

O terceiro capítulo trará algumas causas históricas. Ainda assim, é fundamental que existam teorias que ofereçam, para além da história, explicações causais para o comportamento verificado. Nesse caso, a escolha por Kuhn (2007) e Bourdieu (1976) se justifica na medida que ambos são reconhecidos por suas formulações acerca das idiosincrasias humanas em ambientes de competição acadêmica.

Por esta razão, este capítulo deve ser lido com uma espécie de pré-requisito à discussão central da tese, que ocorrerá no último capítulo, quando as causas históricas já estiverem sido apresentadas sob a perspectiva das teorias anunciadas. Ali, o leitor terá em mãos tanto os dados que identificam o problema, quanto as evidências históricas que os confirmem, bem como uma a teoria que relacione essas coisas entre si.

Desde a segunda metade do século passado, Pierre Bourdieu têm, nas palavras de Bortoluci *et al* (2015) e Wacquant (2002), pautado os estudos que relacionam ciência e sociedade. Ambos confirmam ser este o autor mais citado em trabalhos das áreas de humanidades<sup>5</sup>.

Por outro lado, Barbieri e Feijó (2013) descrevem Thomas Kuhn como o autor mais recorrente nos textos sobre essa temática nas áreas específicas de Economia ou negócios, destacando, contudo, que seus estudos repercutem quase que na mesma escala, nas áreas de ciências da terra.

---

<sup>5</sup> Por humanidades, entende-se os campos filiados as Ciências Humanas, Sociais e Sociais aplicadas.

Thomas Khun e Pierre Bourdieu darão base teórica a este trabalho, tendo em mente que suas abordagens não perderam atualidade, pois continuam explicando, em termos teóricos, a existência de problemas como os da premissa de trabalho assumida.

Embora Bourdieu (1976) questione algumas conclusões de Kuhn (2007), uma leitura atenta de ambos leva a crer que as abordagens são mais complementares do que rivais. As conclusões, embora distintas, diagnosticam problemas cujas causalidades são convergentes. As divergências surgem nos prognósticos. Para Bourdieu (1976), a problemática dos campos tenderá a ser sempre a mesma, legando um cenário tendencioso à reprodução científica, com pouco espaço para inovações. Para Kuhn (2007), há espaços para avanços desde que existam revoluções. Em termos próprios, ambos admitem tendências a inércia teórica, bem como protagonismo de movimentos políticos dos cientistas. A atividade epistêmica, nos dois casos, seria uma espécie de coadjuvante do processo.

Ao contrário de Thomas Kuhn, Pierre Bourdieu escreveu muito. Entretanto, de acordo com Ortiz (1983), sua obra é repetitiva quanto aos instrumentos. Pierre Bourdieu, diz o biógrafo, recorreria sistematicamente às mesmas abordagens para analisar diversos campos, como o acadêmico, o econômico, o artístico, o mundo da moda e outros tantos.

Essa informação é relevante, pois não é trivial escolher um único título como base, diante de uma obra tão extensa e oportuna ao propósito aqui definido. Quando Ortiz (1983) quis apresentar o argumento chave de Pierre Bourdieu sobre o comportamento de pesquisadores, escolheu “O Campo Científico”, de 1976. Essa obra, ao lado de “A Estrutura das Revoluções Científicas”, de Thomas Khun, edição de 2007, serão os textos centrais neste capítulo, e servirão de apoio teórico principal ao conjunto do trabalho.

### **1.1. Convergências entre Kuhn e Bourdieu**

A julgar pelas conclusões de Kuhn (2007), os ingredientes para haver um paradigma científico são descritos, analogamente, por Bourdieu (1976). Trata-se de um conjunto de atitudes sociais, manifestadas em procedimentos operacionais científicos, cujo propósito é dar legitimidade científica e credibilidade acadêmica as conclusões, métodos e procedimentos teóricos estabelecidos. Há, segundo o entendimento do autor, um prêmio a quem adere ao processo. Esse bônus é expresso em prestígio

diante dos pares, que o potencializa na medida em que reproduzem tais conclusões, métodos e procedimentos em seus trabalhos ordinários.

No limite do argumento, os paradigmas retratados por Kuhn (2007) dependem de comportamentos previstos por Bourdieu (1976). Para Bourdieu (1976), antes de qualquer preocupação epistemológica, os profissionais de um determinado campo não abdicam de suas prerrogativas políticas, e, portanto, priorizam a conquista e manutenção do poder em jogo. No caso em questão, o poder confere a seus detentores a autoridade científica, ou seja, a possibilidade de determinar, por critérios que não são exclusivamente científicos, objetivos ou meritocráticos, o que deve e o que não deve ser considerado como certo ou errado em termos teóricos.

O termo usado por Bourdieu (1976) para nomear tal poder é capital simbólico. Portanto, a disputa dentro de um campo de conhecimento, ou campo acadêmico, é em busca desse capital, que, traduzido em termos iniciais, corresponde a poder e prestígio perante os pares. Grosso modo, seria a institucionalização do argumento de autoridade<sup>6</sup>, de forma que o objetivo mais perseguido num campo seria tornar-se a autoridade.

Nuances do pensamento de Kuhn (2007) serão vistos em tópicos posteriores. Aqui, cabe apenas sintetizar seu argumento demonstrando que ele, com outras palavras, alcança conclusões similares às de Pierre Bourdieu.

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 (KUHN, 2007, p. 29).

---

<sup>6</sup> Pode parecer exagerada a redução do referencial teórico de Pierre Bourdieu a um mero argumento de autoridade. No entanto, deve-se ter em mente que esse tipo de autoridade só se legitima a partir de alguma fonte reconhecida de poder. A constituição dessas fontes, bem como seus desdobramentos, compõe o núcleo analítico do autor. Portanto, essa menção simplifica, mas não ignora a complexidade dessa obra.

Kuhn (2007) sugere que a formação de um aspirante a pesquisador consiste basicamente em fazê-lo dominar as regras e os padrões profissionais que os mais velhos já dominam, o que acabaria por reproduzi-las. Essa conduta guarda relação com conceito de *habitus*, postulado por Bourdieu (1976).

Em outras passagens, Kuhn (2007) deixa claro que os paradigmas surgem a partir do momento que indivíduos revolucionam conhecimentos consagrados. A motivação para isso seria alcançar prestígio profissional, o que, nas palavras de Bourdieu (1976), corresponde a capital simbólico.

Numa leitura desatenta, isso pode sugerir linearidade evolutiva, tal qual pressupunha autores clássicos como Aristóteles, Francis Bacon, dentre outros. O argumento de Kuhn (2007), porém, desmistifica essa visão, uma vez que as revoluções ocorreriam por razões descasadas de uma eventual busca por verdades científicas. Similar ao argumento de Bourdieu (1976), o alvo de uma revolução nada mais seria senão prestígio pessoal, percebido na forma de reconhecimento científico no meio acadêmico. A fagulha do processo não seria exatamente a busca de melhores teorias, mas sim a busca de maior prestígio profissional. Na medida em que o paradigma estabelecido não confere isso a um determinado pesquisador, uma das possibilidades é revolucioná-lo, às vezes para o bem da ciência.

Esse raciocínio até admite que a ciência evolua e se acumule, mas o motor desse desenvolvimento estaria relacionado ao comportamento social do pesquisador, e não por amor à causa da verdade. Se o paradigma estiver bem posicionado, de forma que não haja pressões sociais para derrubá-lo, a ciência não avançará.

A título de exemplo, admite-se que o maior prêmio de um médico pesquisador não seria uma eventual cura do câncer, mas sim o reconhecimento profissional conquistado com um eventual Prêmio Nobel de Medicina. Ou, num limite extremo, que a maior motivação de um cientista representativo no lugar de um Einstein não seria exatamente provar a curvatura do universo ou os limites das viagens intergalácticas em função da velocidade da luz, mas sim angariar o capital simbólico, personificado em prestígio acadêmico, do Sir. Isaac Newton.

Correndo riscos típicos das simplificações, pode-se dizer que os parágrafos anteriores sintetizam as ideias centrais de Kuhn (2007) e Bourdieu (1976). Entretanto, a lógica com a qual ambos desenvolvem seus raciocínios oferece vantagens e limitações adicionais e por essa razão serão destacadas.

## 1.2. Limites teóricos no uso de paradigmas khunianos

Deve-se ter em mente que o foco dos estudos de Kuhn (1976) estava nas ciências naturais, principalmente na física. Isso confere uma dimensão crítica muito maior às suas proposições, uma vez que ele flagra, e de certa maneira padroniza, comportamentos subjetivos num ambiente dominado por uma gramática objetiva. No entanto, foram nas ciências não naturais, particularmente na história e na filosofia da ciência, que seus postulados o entronizaram como autor canônico no panteão dos metodólogos influentes do mundo contemporâneo (BARBIERI e FEIJÓ, 2013).

Mendonça (2012) o descreve como o mais citado autor nos trabalhos de metodologia das áreas não naturais, destacando que alguns de seus adversários e colegas eram estudiosos do porte de Popper, Watkins, Feyerabend, Wittgenstein, dentre outros. Ele afirma que se no campo da Física o interesse por Thomas Kuhn assenta-se principalmente nos desfechos revolucionários, nas humanidades o interesse está posto no processo de ciência normal, dado seu poder de explicação acerca da tendência à manutenção do *status quo* teórico e metodológico de um determinado paradigma. Mas, afinal, o que vem a ser um paradigma e como ele se estabelece? Os próximos parágrafos tentarão elucidar isso.

A construção do conceito de paradigma parte da ideia de que pesquisadores são formados através de um determinado referencial teórico e metodológico, e que ao longo de suas carreiras defrontam-se com um número de incentivos a preservá-lo muito maior do que a quantidade de incentivos a questioná-lo. Segundo o próprio autor, seu raciocínio surge da reflexão sobre um provérbio: “quem culpa suas ferramentas é um mal carpinteiro” (KUHN, 2007 p. 111).

De acordo com o seu entendimento, essas palavras denunciam analogamente o comportamento de profissionais pesquisadores, inclinados a julgar seus pares não pelos resultados de suas obras, mas sim pelo melhor ou pior uso de seus instrumentos.

Se, por acaso, um determinado experimento resultar em algo não previsto pela teoria, a reação esperada no meio é a de questionar a habilidade do experimentador e não a capacidade explicativa da teoria. Logo, as ferramentas do carpinteiro, ou seja, os métodos, teorias e procedimentos teóricos da carpintaria, seriam tão suficientes, que quaisquer inconsistências conclusivas seriam tratadas apenas como erros humanos.

O termo descrito por Kuhn (2007) para designar o uso sistemático e exclusivo das próprias ferramentas é ciência normal. Dessa forma, toda a lógica de formação de

pesquisadores, bem como toda a produção de trabalhos científicos obtidos com uso desse referencial constitui um paradigma. Para justificar o termo “normal”, basta lembrar o título da obra: *Estrutura das Revoluções Científicas*. Quando uma ciência não for revolucionária, ela, por oposição, seria normal. A estrutura dessa revolução seria todo o processo descrito por Kuhn (2007). Entretanto, não é raro confundir o conceito “normal” com o termo “paradigma”. O próprio autor, ao explicar suas categorias analíticas, autoriza essa relação.

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, 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 às 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 (KUHN 2007 [1962], p. 29).

De posse dos conceitos kuhnianos, é possível sintetizar seu raciocínio em três etapas. A primeira e a última possuem as mesmas características, pois compartilham a existência do paradigma estabelecido. A diferença é que na primeira etapa o paradigma é velho, e na última o paradigma é novo, embora esteja fadado a tornar-se velho em algum momento.

Para que essa primeira realidade avance, é preciso que haja a manifestação formal de dúvidas acerca da capacidade explicativa da ciência normal praticada paradigmaticamente. Em outros termos, há um reconhecimento de que as teorias existentes não dão conta de explicar, a contento, os fenômenos estudados. Nas palavras de Kuhn (2007), haveria uma anomalia teórica. Na existência disso, estabelece-se a segunda etapa.

Nela, um pesquisador ou um grupo deles confronta formalmente o alcance do paradigma estabelecido, instituindo uma crise. Até esse ponto, a visão de Kuhn (2007) segue o roteiro evolutivo de acumulação de conhecimento linear proposto por Francis Bacon, dentre outros. A partir daí, no entanto, a dinâmica muda. Nessa segunda etapa, chamada por Kuhn (2007) de crise do paradigma, ocorre uma espécie de cisão entre os membros do grupo. E surge também o viés sociológico da resposta de Kuhn (2007), uma vez que suas justificativas para o litígio têm menos a ver com amor à ciência e mais a ver com ambições e vaidades pessoais dos cientistas.

Isso ocorreria porque questionar o marco teórico equivale questionar o conhecimento de todos aqueles pesquisadores que, na prática, passaram suas vidas dependendo do arcabouço instituído para sobreviver profissionalmente. Se esse marco é derrubado, muitos ou até mesmo todos os trabalhos e realizações que dele se utilizaram estariam sendo questionados.

O que parece ser vital para o avanço científico, pode ser fatal para as reputações e carreiras dos cientistas paradigmáticos. Diante disso, a reação mais esperada, segundo Kuhn (2007), é a de defesa do paradigma, ponto a partir do qual cientistas se esforçarão para refutar os novos resultados obtidos, embora saibam que se eles de fato forem confirmados, terão que aceitá-lo.

A ciência normal, atividade na qual a maioria dos cientistas emprega inevitavelmente quase todo o seu tempo, é baseada no pressuposto de 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. (KUHN, 2007 p. 24)

Ressalta-se que o segundo grupo litigante, ao contrário do primeiro, por alguma razão, não possui a mesma dependência profissional ou teórica do paradigma. Isso pode ocorrer em função de estágios profissionais diferentes, por disputas acadêmicas entre instituições, ou até mesmo ceticismo epistemológico com relação às teorias legitimadas pelo paradigma, dentre tantas outras razões possíveis.

Cabe lembrar que motivações ideológicas, por óbvias que sejam como causas de disputas, não foram previstas inicialmente por Kuhn (2007), dado que seu objeto de estudo eram as ciências naturais, nas quais essa problemática não é reconhecida oficialmente. Independente disso, o que de fato motivaria, em média, a derrubada do paradigma é, além da anomalia teórica, o desprestígio relativo desse segundo grupo no interior do paradigma.

Na prática, esses litigantes procuram contornar a anomalia, buscando o reconhecimento que na conformação anterior estaria disponível somente aos membros mais prestigiados do outro grupo. Ao revolucionar o paradigma, estabeleceu-se a terceira etapa do argumento, na qual um novo grupo poderá passar a representar uma nova conformação teórica e, portanto, um novo equilíbrio de prestígio acadêmico.

O processo de fortalecimento e legitimação do novo paradigma é o mesmo de sempre, ou seja, será estabelecido com a prática da ciência normal. As formações de novos membros da turma serão feitas com base nas novas teorias do novo paradigma. Mudam-se as teorias, sem qualquer alteração no *habitus* do campo. O que era antes teoria, agora é história pensamento do campo.

O prestígio científico estará por algum tempo relacionado ao bom uso desse novo referencial, que só voltará a ser ameaçado quando e se surgirem dúvidas teóricas intransponíveis pela nova ordem, juntamente com indivíduos no grupo insatisfeitos com seus status sociais.

Examinando de perto, seja historicamente, seja no laboratório contemporâneo, esse empreendimento parece ser uma tentativa de forçar a natureza a encaixar-se dentro dos limites preestabelecidos e relativamente inflexíveis fornecidos pelo paradigma. A ciência normal não tem como objetivo trazer à tona novas espécies de fenômeno; na verdade, aqueles que não se ajustam aos limites do paradigma frequentemente nem são vistos. Os cientistas também não estão constantemente procurando inventar novas teorias; frequentemente mostram-se intolerantes com aquelas inventadas por outros. Em vez disso, a pesquisa científica normal está dirigida para a articulação daqueles fenômenos e teorias já fornecidas pelo paradigma." (KUHN, 2007 p. 44).

Kuhn (2007) diz diversas vezes e de diversas formas que para ser bem sucedido, o novo paradigma precisa aniquilar as explicações oferecidas por seu antecessor. Ele reconhece que esse processo é o mais demorado, pois os objetos de

estudo são os mesmos e que há um previsível e elementar ceticismo a respostas novas, não depuradas adequadamente.

Contudo, a revolução apenas se consolida quando o novo paradigma se estabelece integralmente. Isso se impõe quando não restam elementos do paradigma anterior e quando os membros do grupo reconhecem as mudanças.

A revolução científica, evento necessariamente muito esporádico, é, assim, uma nova forma de ver o mundo, uma visão a partir de um ângulo diferente, com outros óculos. Para que se dê uma revolução, a primeira exigência é o aparecimento de um novo paradigma, isso porque, uma vez encontrado um primeiro paradigma com o qual conceber a natureza, já não se pode mais falar em pesquisa sem qualquer paradigma. Rejeitar um paradigma sem simultaneamente substituí-lo por outro é rejeitar a própria ciência." (KUHN, 2007 [1962], p. 110)

Essa combinação de dúvida teórica com desprestígio profissional por parte do grupo desafiante é central no argumento do autor. Ele oferece vários exemplos de situações de crises que levaram muitos anos para serem revolucionadas, não pelo fato de não haver uma teoria melhor, mas sim pela ausência de um grupo propenso a refutar o conhecimento estabelecido.

Esse pormenor tem sido um dos maiores elementos de controvérsias<sup>7</sup> sobre a validade das proposições de Kuhn (2007). De acordo com Assis (1993), essas críticas, de maneira geral, dividem-se em duas frentes. A primeira está colocada em relação a uma suposta irracionalidade da ciência, uma vez que os critérios objetivos de busca pela verdade científica estariam ausentes do modelo de atuação científica. A segunda estaria na limitação do uso dos postulados de Kuhn (2007) sobre as ciências sociais e humanas. Ao descrever as críticas sobre uma hipotética irracionalidade dos argumentos de Thomas Kuhn, Assis (1993) diz o seguinte:

Kuhn divide o desenvolvimento científico de uma disciplina particular em dois grandes componentes: ciência normal e revolução científica. Durante os períodos de ciência normal, os cientistas concordam acerca dos fundamentos de sua disciplina e o grosso de seu trabalho se dá no sentido de articular esses fundamentos e de ampliar sua aplicabilidade. Já nos períodos de revolução científica, acontece o debate entre alternativas rivais, no qual os participantes de cada escola baseiam seu discurso em conjuntos diferentes de

---

<sup>7</sup> Para maior conhecimento sobre tal polêmica, ver Assis (1993).

fundamentos. Logo, não existe campo neutro no qual avaliar as diferentes teorias. O debate não é racional, no sentido de sempre esbarrar em questões que não podem ser resolvidas de comum acordo entre as partes, recorrendo ambas a um foro neutro e reduzindo seus diferentes discursos a um comum, via mecanismos inteiramente lógicos (ASSIS, 1932 p. 136).

Assis (1993), evocando afamados críticos de Kuhn, como Popper, Wittgenstein ou Feyerabend, alega que nas ciências naturais é razoável supor que os cientistas comportem-se com racionalidade suficiente para, na pior das hipóteses conflitivas, encontrarem termos de acordos sintetizadores de suas divergências teóricas ou pessoais. Dessa forma, contornariam suas controvérsias e isso bastaria para expandir o estoque de conhecimento, preservando uma concorrência supostamente pautada em buscas objetivas e racionais por melhores respostas científicas.

Essas críticas foram comentadas pelo próprio Thomas Kuhn em posfácios de edições de seu principal livro, bem como em outras obras. Mas dado que o objeto deste trabalho não são as ciências naturais, encerra-se aqui tal discussão. Por outro lado, as supostas limitações de Kuhn (2007) nas ciências sociais e humanas são pertinentes ao texto aqui apresentado.

A crítica que recai sobre as humanidades sugere que os conceitos de ciência normal, revolução e paradigma não se aplicam às ciências não naturais, uma vez que as respostas dessas ciências não são conclusivamente objetivas, tais quais nas ciências naturais<sup>8</sup>. Na Física, por exemplo, é esperável haver inflexões teóricas radicais, pois mesmo um membro representativo de um paradigma instituído irá, em algum momento, reconhecer um eventual paradigma se ele for superior, sob o risco de perder completamente sua credibilidade como cientista.

Como alega o próprio Kuhn (2007), nenhum físico newtoniano em sã consciência iria negar as contribuições revolucionárias de Albert Einstein por apego às conclusões de Isaac Newton. O máximo que faria seria testar, à exaustão, os novos postulados, sabendo que quando seus resultados demonstrarem em termos exatos, comprováveis e reproduzíveis, a validade teórica do novo paradigma, só restará a ele aderir ao novo. Fugir disso seria um suicídio profissional. Entretanto, nas ciências não naturais essa lógica inexistente por diversos fatores, dos quais destacam-se a inexatidão

---

<sup>8</sup> Autores neopositivistas sequer reconhecem campos do conhecimento distintos das áreas naturais como ciência. Ver Barbieri e Feijó (2013)

de suas conclusões, a questão ideológica e a dúvida sobre a cientificidade real do amplo campo das humanidades.

A crítica referente à dúvida sobre haver ou não ciência fora da física não será tratada aqui. Para além de uma possível esterilidade dessa discussão, pressupõe-se como suficiente a aceitação social das humanidades como ciência. Sem ir longe, pode-se demonstrar tal aprovação no fato dessa tese de doutorado ser uma pesquisa acadêmica, sujeita ao crivo de pares sem qualquer relação de interesse com o pesquisador e que atuam profissionalmente em departamentos de pesquisa, financiado por um órgão de público de fomento à pesquisa, numa área de conhecimento reconhecida oficialmente como científica dentro e fora do país e elaborado no âmbito de uma universidade, cujo propósito é desenvolver o conhecimento científico.

Assis (1993), ao repercutir com maior profundidade os argumentos de Kuhn (2007), sugere que a existência elevada de aspectos ideológicos num determinado campo, pode comprometer os movimentos revolucionários, uma vez que reforçariam a força do paradigma. Nas ciências não naturais, a revolução não aniquilaria uma teoria para o surgimento de outra. O movimento esperado seria o surgimento de uma nova teoria, sem que a antiga sucumba definitivamente. A partir desse surgimento, ambas seguiriam seus caminhos próprios, provavelmente rivalizando entre si. Em outras passagens e de maneira não muito explícita, o próprio Kuhn (2007) sugere essa possibilidade, embora a relativize, assumindo-a como um problema possível nas humanidades, mas impossível nas ciências naturais.

Para os propósitos dessa tese, esse desdobramento é central, uma vez que ele ampara a assunção de que um grupo usuário de uma determinada ciência normal<sup>9</sup> não irá reconhecer outro grupo, com outra ciência normal, como melhor do que a sua e essa decisão é tomada em função das visões díspares de mundo entre os antagonistas.

Sendo assim, as revoluções não passariam de dissensões, que, no máximo, criariam subgrupos com alternativas teóricas a uma dada explicação, jamais derrotando um paradigma por completo. Por mais que hajam movimentos similares ao que Kuhn (2007) descreve como revolução científica, o paradigma anterior poderá até diminuir seu prestígio, mas dado o caráter predominantemente incomensurável e

---

<sup>9</sup> Oportunamente será dada maior atenção ao fato do campo da Educação não possuir um marco teórico robusto o suficiente para ser considerado como um paradigma, de forma que ciência normal, da forma como exposta no trecho, serve apenas como uma extrapolação didática e não como uma fundamentação do argumento.

indutivo, e, portanto, não exato das ciências sociais e humanas, sempre haverá quem o apoie e o use como ciência normal, logo, ele permanece vivo. Isso explicaria, por exemplo, o elevado número de escolas do pensamento na Economia cujas proposições, não raro, antagonizam-se.

Como já mencionado, o escopo deste trabalho não é exatamente epistemológico. Portanto, não é objetivo nem geral nem específico dirimir as controvérsias epistemológicas acerca da validade ou não de Kuhn (2007) sobre as ciências não naturais, e nem mesmo chegar a uma solução sobre a aderência ou não dos conceitos de revolução sobre as ocorrências similares por aqui. O que de fato interessa, reside na descrição do processo social de tensão entre grupos paradigmáticos, razão principal de seu sucesso fora da física<sup>10</sup>. Em diversas passagens o autor acusa os pesquisadores de serem humanos o suficiente para não agirem de maneira desinteressada na busca de seus resultados científicos, e isso parece estar pacificado na metodologia do trabalho científico nas áreas humanas, inclusive na Economia e na Ciência Política.

No campo da Educação essa adesão não é tão óbvia, de forma que afirmar que há paradigmas estabelecidos, tais como na Economia ou na Ciência Política, pode ser precipitado. Há controvérsias importantes, destacadas por Saviani (2008), sobre a Educação ser ou não uma área pura do conhecimento. Gatti (2012) posiciona-se negando essa pureza. Ela afirma que o referencial teórico da Educação é essencialmente multidisciplinar, tomando aportes de áreas como a sociologia, a pedagogia, a psicologia, filosofia, dentre outras<sup>11</sup>.

No entanto, havendo ou não um referencial teórico puro, parece haver poucas dúvidas sobre o comportamento paradigmático dos membros dessa área, até por que os tais aportes chegam com suas virtudes e seus vícios. Além disso, como destaca Cezar (2010), há uma inequívoca afluência de alguns poucos autores na área que, de forma crítica ou apologética, permeiam parte significativa do campo da Educação no Brasil.

De qualquer forma, assume-se com verdadeiros os apontamentos de inexistência de revoluções científicas perfeitas nas ciências humanas ou sociais de

---

<sup>10</sup> As críticas sobre o amparo histórico e sociológico nas teses de Kuhn (2007 [1962]), concentram-se em posicionamentos radicais que, no limite, defendem principalmente a pureza metodológica dos cientistas e encontram eco, de distintas maneiras, em autores como Popper ou Feyerabend. Para um aprofundamento dessas questões, ver Barbieri e Feijó (2013)

<sup>11</sup> Curiosamente a autora não cita a Economia ou Ciência Política, embora faça menções indiretas a elas no mesmo texto.

maneira geral e na Educação de maneira particular. Para o propósito aqui pretendido, basta saber que há tensões e que delas surgem explicações às vezes complementares, mas normalmente rivais sobre os mesmos fenômenos. Essas visões estariam assentadas em posicionamentos ideológicos de natureza diversa como políticos, epistemológicos, institucionais, étnicos, etc. Ainda assim, mesmo enfraquecendo a noção de revolução, mantem-se forte a noção de paradigmas, uma vez que seus usuários farão o previsto por Kuhn (2007) para preservá-lo.

### **1.3. Implicações teóricas das teorias bourdianas**

Há traços biográficos comuns nas carreiras de Thomas Kuhn e Pierre Bourdieu. É possível dizer que a obra de ambos transbordou os domínios nas quais foram originalmente criadas. Se o trabalho de Thomas Kuhn foi incorporado pelas ciências humanas, o de Pierre Bourdieu, a julgar pelos relatos de Wacquant (2002), ultrapassou os limites da própria ciência, sendo recorrente em estudos da cultura, da arte, do mundo da moda, do esporte dentre outros.

De acordo com Wacquant (2002), Pierre Bourdieu procurou compreender o peso da humanidade latente nos profissionais, durante o exercício de suas profissões. Fez isso em diversos segmentos, mais ou menos acadêmicos, relacionando sempre anseios sociais com condutas individuais, construindo padrões de comportamento esperados que pudessem ser verificados empiricamente. Não bastando isso, justificou teoricamente essas condutas, estabelecendo um instrumental útil para compreender e dimensionar lutas políticas cotidianas, dentro de ambientes raramente investigados.

Ao considerar o fato de que de uma forma ou de outra, as pessoas adultas geralmente exercem profissionalmente algum tipo de atividade, é possível inferir que tal atividade caiba em algumas das explicações de Pierre Bourdieu. Lembra Wacquant (2002 e 2006) que sua abordagem combinou elementos da sociologia e antropologia. Miceli (2007) e Thiry-DIRI (2006) adicionariam a Economia como instrumento.

Isso posto, restaria pouco espaço para incompletudes analíticas, uma vez que a cultura, a sociedade e a escassez são pilares do pensamento científico social. Com isso o instrumental de Bourdieu tornou-se versátil ao ponto de caber em muitos tipos de análises, fazendo dele, de acordo com Thiry-Cherques (2006), o autor mais citado do mundo em trabalhos acadêmicos atualmente.

Assim, Bourdieu passou sem sentir da Antropologia para a Sociologia, uma astúcia que ele abraçou porque isso lhe parecia mais adequado para compreender as complexidades da realidade social – ao invés de obtê-las a uma distância segura, como a Filosofia e a Antropologia estruturalista faziam. Ele procedeu no sentido de combinar em sua prática de pesquisa o racionalismo de Bachelard e o materialismo de Marx com o interesse neokantiano de Durkheim pelas formas simbólicas, a visão agonística de Weber sobre os *Lebensordnungen* em competição com as fenomenologias de Husserl e Merleau-Ponty. O resultado foi um quadro teórico original, elaborado por meio de e para a produção de novos objetos de pesquisa, objetivando desvendar a multifacetada dialética das estruturas sociais e mentais no processo de dominação. (WACQUANT, 2005 p. 98)

Se por um lado isso é positivo, por outro é temerário. Três desafios, ao menos, recaem sobre aqueles que pretendem amparar-se em Pierre Bourdieu. No primeiro, o interessado tem a difícil tarefa de escolher adequadamente intérpretes em meio a um farto e diverso elenco de obras e abordagens, nacionais e estrangeiras. Em segundo lugar, a recorrência com a qual Pierre Bourdieu se vale das diversas áreas do conhecimento, como antropologia, sociologia e economia, impõem limites teóricos a quem não as domina. Sendo assim, há um perigo generalizado de omissão ou má interpretação dos postulados do autor. Por fim, há ainda o risco de canonização. O próprio Pierre Bourdieu lembra que não é incomum ver autores bem sucedidos transforarem-se em muletas para argumentos de autoridade.

O núcleo da tese central de Bourdieu (1976) para o presente trabalho pode ser sintetizado na seguinte passagem:

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 (BOURDIEU, 1976 apud ORTIZ 1983 p. 88).

Bourdieu (1976) assume que os ambientes profissionais, cujo exemplo presente são as academias científicas, antes de qualquer outra coisa, são espaços sociais, portanto, sujeitos às interações políticas de sempre. Os processos sociais aqui se assemelham às condutas previstas por Kuhn (2007).

Assumindo que as necessidades prementes estão atendidas, as motivações inerentes a prática profissional seguirão ditames moldados pelos valores sociais do meio em pauta, tais como sucesso, prestígio, posição hierárquica, valores morais, etc., o que compõem o núcleo do que Bourdieu (1976) chamou de estrutura. A forma com a qual os pesquisadores se relacionam com essa estrutura tende a ser comum, uma vez que os ônus e bônus estabelecidos também são comuns.

Bourdieu (1972, 1976, 1980) nomeou esse comportamento como *habitus*, conceito esse que foi sendo incrementado pelo próprio autor ao longo de sua carreira e que adiante será aqui retomado. Mais uma vez parece oportuna a comparação com o entendimento de Kuhn (2007).

Os ônus do processo serviriam, por lógica, como desestimuladores de comportamentos que afetassem negativamente a estrutura e, portanto, teriam feições bastante objetivas, servindo como um de seus elementares determinantes. Por sua vez, seus bônus ganhariam do autor um tratamento mais sofisticado, sendo nomeados como capital simbólico, cuja posse, medida em estoques maiores ou menores, estaria assegurada aos membros da estrutura, de acordo com sua proeminência. Quanto maior for o status do membro, maior será seu capital simbólico.

Por ordem de uso, o conceito bourdieniano mais premente seria o de *habitus*<sup>12</sup>. Seus diversos usos demandam explicações pormenorizadas. De acordo com Ortiz (1993), a obra de Bourdieu, a despeito de seu tamanho e evolução cronológica, resume-se à aplicação de seus instrumentos teóricos a diversos campos, com adaptações pontuais a cada contexto, que, no entanto, não fugiam a seus axiomas. Sendo assim, parece ser mais seguro ater-se às explicações sobre seus conceitos em

---

<sup>12</sup> Wacquant (2002), dentre outros, afirma que *habitus* seria o termo de maior sucesso no repertório de Bourdieu, sendo o mais citado por outros autores. Isso acabaria por trazer interpretações que nem sempre coadunam com o prescrito originalmente. Esse comentarista lembra que o próprio Bourdieu redefiniu seu conceito diversas vezes, o que, por sua vez, aumentaria as possibilidades de desentendimento.

textos originais, como o de 1972, do que em outros cuja temática é até mais aplicada ao caso dessa tese, mas menos detalhada conceitualmente. No texto de 1972, o próprio Bourdieu define como:

Um sistema de disposições duráveis e transferíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma e graças às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados” (BOURDIEU, 1972 apud MICELI, 2007 p.XLI)

Essa definição é suficiente para o conjunto dessa pesquisa<sup>13</sup>. Mas dada a vastidão de interpretações e polêmicas para as quais o termo serviu, recorre-se a síntese proposta por Peters (2012), que sugere uma definição fiel à proposta de Pierre Boudieu, em seu conjunto de obra, que reforça o entendimento aqui proposto.

A noção de *habitus* refere-se ao conjunto das propensões práticas de conduta subjetivamente internalizadas pelos agentes, a partir de suas experiências socialmente situadas e recursivamente mobilizadas por eles na produção das práticas pelas quais o mundo social se reproduz ou se transforma. (PETERS, 2012 p. 236)

Os demais conceitos instrumentais de Pierre Bourdieu, úteis a essa tese são capital simbólico e campo, ambos com definições mais consensuais e menos propensas a polêmicas. Mas, na esteira de *habitus*, os termos também são usados recorrentemente e em contextos distintos, o que pode gerar algum ruído em seu entendimento.

Ao designar campo, Bourdieu (1976) descreveu um “sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores). É o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial” (BOURDIEU, 1976 apud ORTIZ, 1983 p. 123).

Para Wancquant (2002), essa noção pode ser resumida como os:

---

<sup>13</sup> Thiry-Cherques (2006) propôs um estudo no qual examinou os principais conceitos de Bourdieu. Há nele uma tentativa de classificação, a partir de citações do próprio autor, tomando por base algumas teorias e autores que o influenciaram. Entretanto, talvez na ânsia de determinar suas causas, o texto tornou-se demasiadamente específico, retirando, portanto, muito das características instrumentais desses conceitos.

Espaços relativamente autônomos de forças objetivas e lutas padronizadas sobre formas específicas de autoridade, para dar força à estática e reificada noção de estrutura e dotá-la de dinamismo histórico (WACQUANT, 2002 p. 98)

Por fim, Raud (2006), analisando a nova sociologia de Bourdieu, o define campo como:

Um subsistema social, ou um espaço estruturado de posições, onde os diferentes agentes que ocupam as diversas posições lutam, tendo em vista a apropriação do capital específico ao campo e/ou a redefinição desse capital. Como o capital está distribuído de maneira desigual no seio do campo, existem dominantes e dominados. (RAUD, 2007 p. 211)

Capital simbólico ou poder simbólico guardam relação direta com seus respectivos determinantes. O termo raramente é explicado com o mesmo cuidado dos conceitos há pouco vistos e isso acontece até mesmo pelos intérpretes mais habituais de Bourdieu. Isso provavelmente se deve à difusão dos termos na sociologia, uma vez que ambos são seus objetos de pesquisa. Das poucas definições pensadas como tal, destaca-se a de Thiry-Cherques (2006).

Na verdade, Thiry-Cherques (2006) está definindo não somente capital simbólico, mas os diversos tipos de capitais utilizados por Pierre Bourdieu, no qual o simbólico é a síntese. Em suas palavras:

Capital cultural, que compreende o conhecimento, as habilidades, as informações etc., correspondente ao conjunto de qualificações intelectuais produzidas e transmitidas pela família, e pelas instituições escolares, sob três formas: o estado incorporado, como disposição durável do corpo (por exemplo, a forma de se apresentar em público); o estado objetivo, como a posse de bens culturais (por exemplo, a posse de obras de arte); estado institucionalizado, sancionado pelas instituições, como os títulos acadêmicos; o capital social, correspondente ao conjunto de acessos sociais, que compreende relacionamento e a rede de contatos; o capital simbólico, correspondente ao conjunto de rituais de reconhecimento social, e que compreende o prestígio, a honra etc. O capital simbólico é uma síntese dos demais (cultural, econômico e social) (THIRY-CHERQUES, 2006 p. 39).

Nos termos implícitos de Bourdieu (1976), capital pode ser descrito como um ativo capaz de gerar fluxos ou estoques de reconhecimento social, na forma de

prestígio, a seu detentor. Por sua vez, poder é autoexplicativo e não há razão para procurar sinônimos. O que difere tais termos do uso corrente que se faz dele é o adjetivo simbólico. Em linhas gerais o próprio poder é uma espécie de capital simbólico.

De acordo com Thiry-Cherques (2006), as influências sofridas por Bourdieu que resultaram em seus instrumentos analíticos trazem sobre sua formação de filósofo um aporte decisivo da antropologia e da sociologia. No entanto, a dinâmica funcional deles deve sua lógica à Economia.

Consoante com próprio Bourdieu (1976), o campo é plenamente identificável como um mercado, onde se desponta uma luta concorrencial. Ora, está implícita na ideia de concorrência a noção de oferta de alguma coisa para alguém. Por outro lado, até onde se sabe, é indissociável o termo oferta de seu análogo oposto, a demanda. Nesses termos, se há um mercado, há oferta e demanda e isso provavelmente coexistirá com algum grau de concorrência. Não restam dúvidas, portanto, que há uma economia funcionando.

Bourdieu (2007) recorre objetivamente a essa alusão em seu texto “A Economia das Trocas Simbólicas”, cujo título revela suas analogias. Contudo, essa obra é apenas mais uma a valer-se dessa dinâmica. Na prática, os estudos de Pierre Bourdieu partem do princípio de que o processo crucial de qualquer sociedade, e portanto, de qualquer campo, se desenrola a partir de uma visão comercial. Nele, o poder, a cultura, o capital social e todas as demais relações disso com a noção objetiva de reconhecimento, mando ou prestígio, funcionam como uma moeda.

A moeda representaria ao mesmo tempo os meios para se adquirir esse prestígio, bem como a expressão do estoque de capital simbólico. Sua função, portanto, mantém-se fiel à teoria econômica, em que é descrita como meio de troca e reserva de valor.<sup>14</sup>

Sendo assim, a produção científica gerada no campo científico, que para fins dessa tese deve estar associada representativamente aos departamentos de Educação das universidades mencionadas, é negociada entre os pares, não por sua eficácia científica em resolver problemas, mas como instrumento de acumulação de capital simbólico.

Quanto mais prestígio alcançar a produção científica de um pesquisador, maior será seu poder simbólico. Apenas em determinadas situações isso seria positivo para

---

<sup>14</sup> De acordo com a Teoria Monetária, a moeda teria ainda uma terceira função, entendida como unidade de conta. Ver Cardim et al (2007)

o avanço do conhecimento científico. De maneira geral, alguns membros ou algumas instituições desfrutariam de uma condição de monopólio desse poder determinando e, portanto, dos termos teóricos do campo. O capital simbólico concentrado seria trocado apenas por produções científicas que reconhecessem os termos teóricos consagrados como verdadeiros. Isso, escrito de outra forma, é análogo às proposições do paradigma kuhniano.

Naturalmente, as quantidades de publicações, as participações em congressos, os cargos universitários, os acessos aos recursos públicos ou privados dariam o volume do prestígio de cada membro, calibrando com isso a distribuição ou concentração de capital simbólico. A generalização desse comportamento por parte dos membros de um campo, motivados todos pelos mesmos ônus e bônus estabelecidos, resultaria no que Bourdieu (1976) chamou de *habitus*. Deduz-se dessa ideia uma forte tendência à manutenção do poder simbólico estabelecido em cada campo, inclusive no científico. Isso por que o principal ônus contido no *habitus* é privar desafiantes da estrutura de frações de capital simbólico, sem o qual um pesquisador não pode sequer exercer sua atividade.

Nesse caso, um hipotético avanço da ciência, no modelo idealizado de acumulação linear de conhecimento ao longo do tempo, previsto por Francis Bacon e rechaçado por Kuhn (2007), não guardaria vínculo com a realidade. Isso porque as conclusões dos trabalhos científicos, por mais cuidado e zelo que um ou outro pesquisador isolado mantivesse, não escapariam das condições sociais nas quais são produzidos, sujeitando não as operações científicas, mas os operadores científicos às idiosincrasias humanas das quais a ambição e a necessidade de capital e poder são indissolúveis, ao menos até agora.

Por fim, essas seriam as implicações teóricas de Pierre Bourdieu para esse trabalho. Sustenta-se haver nele limitações menores do que as vistas anteriormente em Kuhn (2007). No entanto, como já mencionado, há elementos de convergência e complementaridade que serão oportunas nas análises que se seguirão nos próximos capítulos.

#### **1.4. Vocação e missão acadêmica em Weber e Marx**

Pierre Bourdieu e Thomaz Khun oferecem instrumentos analíticos eficientes para compreender causas e consequências de entraves epistemológicos. No entanto, o grau

de especificidade a qual ambos seguem pode, eventualmente, excluir alguns pontos importantes da análise, como, por exemplo, a questão da vocação profissional, especialmente sensível na área de educação, sobretudo na docência. Se o entendimento que se chegou de Weber (2005) estiver correto, motivações individuais como preferências epistemológicas, alinhamentos políticos voluntários, tendem a ser determinante nas escolhas das carreiras e ofícios de cientistas de diversos campos, e políticos profissionais.

Em cenários ideais, cuja realidade social e econômica não contingencie escolhas, é razoável supor que um indivíduo queira como carreira um ofício que lhe dê algum tipo de prazer. Por pressuposto, alguns entenderão como prazer uma maior segurança financeira, enquanto outros aceitarão maiores riscos em função de realizações pessoais. Mesmo em cenários imperfeitos, essa lógica parece se sustentar, evidentemente, numa escala menor e com alternativas que vão se limitando na razão inversa das adversidades.

No entanto, se Weber (2005) estiver correto, para a realidade da educação, o ato da escolha da profissão parece guardar alguma importância nos desdobramentos do problema descrito neste trabalho. Infelizmente, por mais que haja uma intuição lógica e bem aceita sobre esse fenômeno, ele não é de fácil mensuração, de forma que será aqui tratado sob uma perspectiva qualitativa, não sendo possível sua verificação empírica.

A pesquisa de modo geral e a docência de modo particular, são elos constituintes do mundo profissional da Educação. É certo que as relações profissionais nesses, como em quaisquer outros ofícios, trazem seus desafios de ordem econômica, pessoal, corporativas e até mesmo políticas, algo que é reconhecido tanto em Bourdieu (1976) quanto em Kuhn (2007). Ocorre que nenhum desses autores faz menção às razões para a escolha profissional dos cientistas. Weber (2005), porém, pergunta objetivamente: Por que alguém escolhe ser cientista ou por que escolhe ser político?

Essa questão, adaptada ao escopo dessa tese, pode ser colocada nos seguintes termos: por que pessoas escolhem ser pesquisadoras de uma área como a Educação, onde não somente a prática, mas essencialmente a teoria respalda-se no campo da política?

Não se renega aqui a noção estabelecida de que a prática de qualquer profissão é exercida também em termos políticos. Isso equivaleria negar tanto a obra completa de Thomas Kuhn quanto a de Pierre Bourdieu. Fala-se aqui de Teoria Política e não de comportamento político. Teorizações conceituais sobre política não são hábitos

comuns no cotidiano de engenheiros, médicos, botânicos, físicos, ou gerentes de farmácia, por exemplo.

É bem aceita a ideia de que inclinações políticas exerçam alguma influência nas escolhas profissionais de pesquisadores das humanidades<sup>15</sup>. Mesmo em casos onde exista a mais clara vocação de ofício, o vocacionado não deixará de acreditar no que acredita, pelo menos em princípio, tão somente por que tem um dom. Pelo contrário, a intuição leva a crer que essas crenças são, na verdade, propulsoras das escolhas e filiações profissionais, sobretudo na docência, algo bastante relacionado com a Educação.

E é nesse ponto que Weber (2005) se mostra relevante à pesquisa. Para ele, esse entendimento seria um vício a ser combatido. Sua visão pressupõe que operadores da ciência deveriam ser indiferentes a questões existenciais associadas a suas pautas, sob o risco de obstruir uma suposta neutralidade analítica. Para ele, não deveria haver paixão alguma, de forma que indivíduos verdadeiramente vocacionados seriam resignados com a efemeridade de suas ações. No trecho abaixo ele cita textualmente a ciência, mas em outras passagens ele expande esse alcance para a política e a arte:

Na ciência, pelo contrário, cada qual sabe que aquilo que produziu ficará antiquado dentro de dez, vinte ou cinquenta anos. Tal é o destino, o sentido do trabalho científico e ao qual este, diferentemente de todos os outros elementos da cultura, também eles sujeitos à mesma lei, está submetido e votado: toda a “realização” científica significa novas “questões” e quer ser ultrapassada, envelhecer (...) Quem pretende dedicar-se à ciência tem de contar com isto. Seja como for, importa repetir que ser cientificamente ultrapassado não é só o destino de todos nós, mas também toda a nossa finalidade. Não podemos trabalhar sem esperar que outros hão de ir mais longe do que nós. Este progresso, em princípio, não tem fim. Chegamos assim ao problema do sentido da ciência. De facto, não é evidente que algo submetido a semelhante lei tenha em si mesmo sentido e seja em si compreensível. Porque cultivar algo que, na realidade, não tem nem jamais pode ter fim? (WEBER, 2005, p. 12)

Adiante, ele trata do enfrentamento do profissional frente a essa realidade, apresentando diversos exemplos comparativos na arte, na política e na cultura. No

---

<sup>15</sup> Barbieri e Feijó (2013), em trabalho que sistematiza a metodologia na Economia, concluem ser pouco provável haver neutralidade científica, mesmo em campos distintos das Humanidades. Porém, ao longo da obra, verifica-se uma distinção entre não ser neutro e ser tendencioso.

entanto, sua conclusão normativa sugere resignação do cientista frente à transitoriedade de sua ação profissional. Para ele, se há algum valor missionário nesse ofício, estaria na instrumentalidade material que ela oferece e não numa eventual razão moral para encontrar sentidos transcendentais, como queriam os teólogos ou alguns filósofos, dentre os quais, Karl Marx.

Qual é, então, sob estes pressupostos, o sentido da ciência como profissão, após o naufrágio de todas as antigas ilusões: “caminho para o verdadeiro ser”, “caminho para a verdadeira arte”, “caminho para a verdadeira natureza”, “caminho para o verdadeiro Deus”, “caminho para a felicidade autêntica”? A resposta mais simples é a que Tolstói forneceu com as seguintes palavras: “A ciência carece de sentido, pois não tem resposta alguma para a única questão que nos interessa – “Que devemos fazer? Como devemos viver?”. Dificilmente se pode contestar o facto de que ela, com efeito, não facultava nenhuma resposta a esta questão. (WEBER, 2005 [1919], pg 19)

O eloquente alerta normativo do autor para a ausência de sentido, prova, na prática, uma busca por sentido. Extrapolando essa ideia, mas não se afastando da lógica do argumento, é possível inferir que a existência de uma demanda por algum sentido na ciência é movida por angústias dos cientistas, que estariam buscando, na verdade, uma razão existencial naquilo que fazem. Estando certo esse raciocínio, pode-se imaginar que para escapar dessa angústia, cientistas – muitos ou alguns – acabem por desenvolver uma espécie de convívio transcendente com suas convicções teóricas ou habilidades técnicas e epistemológicas. Em certa medida, negar isso é afirmar que os cientistas sejam niilistas por dever de ofício, o que não parece razoável.

No entanto, Weber (2005) não estava preocupado em oferecer ou determinar algum sentido existencial aos cientistas, políticos ou artistas. Sua preocupação era afastar aquilo que se chama hoje de ideologia das manifestações profissionais desses sujeitos. Ele é enfático na crítica do que chama de propaganda política, voluntária ou involuntária. Para ele, a cátedra não seria um espaço adequado para a política, dentre tantas razões, pela influência hierárquica e moral do docente sobre os discentes. Chama isso de deslealdade.

Essa questão se dramatiza quando, o mesmo Weber (2005), ao discutir a vocação da política, afirma que cabe ao técnico ser um mal político. Dito de outra forma, o autor aloca em grupos rivais, cientistas e políticos. Caberia aos cientistas compreenderem o mundo, promovendo progressos tecnológicos, eventualmente

normativos, desde que limitados ao domínio da técnica. Ao político, por sua vez, caberia a responsabilidade de guiar ações práticas, essencialmente normativas, cujo bem-estar público seja a principal motivação.

Em sua narrativa, Weber (2005) descreve algumas figuras cujas ações, técnicas e políticas se confundem, uma vez que o ofício delas exige, em alguma medida, funções letivas ou didáticas. Ele reconhece que o clero, os literatos, os juristas e os jornalistas exercem um papel educador com inequívoca vocação política, em sentido literal de busca ou manutenção de poder de mando.

Deve-se ter em mente que o argumento weberiano é meramente normativo, uma vez que o próprio autor deixa claro a divergência entre a realidade como é da que deveria ser. Ou seja, por mais que as considerações do autor sejam recomendáveis, elas são prescritivas e não há qualquer garantia de que, na prática, se verifiquem.

Essas prescrições deveriam, segundo ele, servir como um balizamento moral do cientista e do professor. No entanto, para que isso tivesse algum efeito, tal profissional deveria comungar da visão acadêmica do autor. Na ausência disso, outras visões normativas justificariam comportamentos alternativos. Nesses casos, poderia haver entendimentos nos quais a ciência possuiria não apenas um sentido existencial, mas uma missão política a cumprir. Essa alternativa encontra seu maior defensor em outro autor alemão, cuja influência intelectual sobre os educadores é significativamente maior. Trata-se de Karl Marx<sup>16</sup>.

Marx (2008) afirma, em seus termos, que os filósofos estariam se dedicando a interpretar o mundo, quando sua missão deveria ser modificá-lo. Ora, até agora se falou em política e ciência, de forma que filosofia seria aqui um elemento estranho. No entanto, a interpretação que se extrai dessa passagem é suficiente para inseri-la no contexto desta discussão e antagoniza-la às prescrições de Weber (2005).

Tomado ao pé da letra, a recomendação de Max Weber contraria a recomendação de Karl Marx, ainda que não fosse esse seu principal objetivo. De acordo com Aron<sup>17</sup> (2008),

---

<sup>16</sup> Cezar (2010) demonstra que, ao menos nos programas de pós-graduação em Educação da PUC SP e USP, Karl Marx é o autor cujos próprios docentes dos programas assumem como principal influência teórica da área de Educação. Em segundo e terceiro lugar estariam Paulo Freire e Foucault, respectivamente. Nesse mesmo estudo há um levantamento das exigências bibliográficas e, a julgar como correto o procedimento estatístico, verificou-se exigência de leituras de corte marxista em 72% das ementas, contra 0,8% de Max Weber. No entanto, quando o levantamento buscou exigências de leituras diretas desses autores, o percentual de requisições para Karl Marx somou pouco mais de 0,22% do total de textos exigido, contra os mesmos 0,8% de Max Weber.

<sup>17</sup> Existem diversos autores, críticos ou apologeticos, que poderiam embasar a análise que se fará de Karl Marx. No entanto, a despeito de seu posicionamento refratário ao marxismo, sua escolha se justifica por duas razões. A primeira delas tem a ver com uma abordagem razoavelmente inédita, até então, sobre o comportamento de intelectuais. Na obra "O Ópio dos Intelectuais", de 1955, o autor alega haver um determinado padrão acadêmico de cultuar determinados autores em função de sua influência intelectual. A motivação para esse culto, segundo o

haveria não somente um sentido, mas sim uma missão filosófica advogada por Marx (2008). Essa missão não se limitaria meramente ao ofício dos filósofos, mas sim a uma prática social que deveria pertencer a qualquer cidadão consciente de sua vocação, inclusive proletários. Nesse caso, todo e qualquer indivíduo que tomasse por certa essa prescrição ganharia um sentido existencial pelo qual trabalhar. Nesse caso, a filosofia seria o último estágio da tomada de consciência de um problema descrito por Karl Marx. Na medida em que ela se impõe como missão, é dedutivamente lógico supor que outras áreas dela derivada, como a ciência e as artes, a acompanhem.

O pensamento marxista se pretende ao mesmo tempo científico e revolucionário: revolucionário em nome da ciência e científico em vista da revolução. (...) O marxismo permite a conjunção da necessidade do devir e da ação humana, a conjunção da eficácia fundada sobre uma interpretação materialista da realidade e do idealismo humano implicado na certeza de que a história, de contradição em contradição, acabará chegando a uma forma superior de existência humana. (ARON, 2005 p. 518)

Aron (2008) coloca essa questão como uma das mais importantes do pensamento de Karl Marx. *“A grandeza de Marx, ou a sua fraqueza, é ter dito: a filosofia está terminada. É preciso realiza-la.”* (ARON 2008 apud MARX 1988 p. 167).

Nos termos do autor, essa suposta missão de transformar o mundo não oferece somente um sentido pelo qual agir profissionalmente, mas sim uma razão existencial para militar politicamente. Essa seria a tônica da perspectiva revolucionária de Karl Marx, detalhe esse que explicaria, segundo Aron (2008), a forte presença de militância marxista. Ele afirma que em nenhuma outra teoria, salvo as religiosas, coexistem, de forma harmoniosa, explicações convincentes sobre a realidade adversa do mundo com orientações práticas de ações, cujos resultados levariam ao progresso material, moral e social, premiando o esforço de todos os envolvidos que se dispuseram pela causa.

A incontestável herança filosófica de Marx é a convicção de que o devir histórico tem uma significação filosófica. Um novo regime econômico e social não é simplesmente uma peripécia que se oferecerá retrospectivamente à curiosidade desinteressada dos historiadores profissionais, mas uma etapa do devir da

---

autor, tem mais a ver com razões políticas do que teóricas ou epistêmicas, algo que de certa maneira aparece na obra de Pierre Bourdieu, de quem Raymond Aron foi orientador. É factível especular que tenha havido alguma influência de um sobre o outro. A segunda razão decorre desse autor estudar não somente a obra de Karl Marx, mas sim sua influência póstuma, ou seja, seu objeto de estudo foi, em alguma medida, o marxismo. Em termos kuhnianos, pode-se dizer que ele estudou um paradigma. Esse entendimento mostra-se útil a essa tese.

humanidade. O que é então essa natureza humana, essa vocação do homem que a história deve realizar para que a filosofia se realize a si própria? (ARON, 2007 p. 168)

A visão de Weber (2005) contrasta com a de Marx (2008). Para o primeiro, não deveria haver qualquer busca de sentido existencial na ciência. Quando isso ocorre, tem-se um desvio que, não raro, acabaria em proselitismo, especialmente se houver convicções políticas envolvidas. Por sua vez, Karl Marx admite que não só a ciência, mas a filosofia, assim com as artes e principalmente a política têm uma clara e determinada missão, e por essa razão não só devem caminhar juntas, mas irão caminhar juntas em um determinado momento histórico.

De maneira teórica, essas duas categorias analíticas ajudam a explicar escolhas ou filiações epistêmicas, teóricas e ou políticas no caso estudado por essa tese. Na prática, tem-se um grupo de docentes cujas preocupações temáticas em seus trabalhos tangenciam o tema da política e da economia. A premissa de trabalho assume que, apesar do interesse direto nos assuntos, não houve preocupação formal dos educadores com o entendimento teórico dos temas.

A julgar pelos resultados obtidos por Cezar (2010), nos quais constam declarações voluntárias dos próprios docentes de que Karl Marx seria a principal referência a ser seguida na área, é possível deduzir algumas implicações teóricas. A primeira delas é a negação das recomendações de Weber (2005), cujo desdobramento lógico leva a crer, mais uma vez, que haveria adesão às recomendações de Marx (2008).

Máximo (2008) reforça esse entendimento. Em seu trabalho, ele indagou diretamente os professores Paulo Freire, Demerval Saviani, Carlos Roberto Jamil Cury, Selma Garrido Pimenta, Moacir Gadotti, José Carlos Libâneo, Mário Sérgio Cortella, dentre outros, se educadores deveriam ou não exercer militância política em ambientes letivos ou acadêmicos. Em sua conclusão, o autor alega ter sido consensual o entendimento de uma resposta afirmativa a essa pergunta: *“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)

Tomando isso por base, deduz-se que haja, em alguma medida, uma crença de que mais do que entender, caberia ao cientista, nesse caso o educador, transformar o mundo. Seria isso, portanto, uma alternativa à visão normativa de Max Weber, que, por

mais sensata que pareça, não traz em si mesma qualquer garantia de que seja a melhor visão possível de mundo, ou sequer realista.

Para além dessa questão, a adesão à visão missionária de Marx (2008) traz possíveis entendimentos bastante específicos para o problema da inflexibilização teórica mencionada aqui. Nesse caso, mais uma vez Aron (2005) pode ser útil:

Marx acredita que as leis econômicas são históricas, e que cada regime tem suas próprias leis. A teoria da exploração é um exemplo dessas leis históricas, pois o mecanismo da mais-valia e da exploração pressupõe a distinção de classes na sociedade. Uma classe, a dos empresários ou proprietários dos meios de produção, adquire a força de trabalho dos operários. A relação econômica entre capitalistas e proletários é função de uma relação social de poder entre duas categorias sociais. A teoria da mais-valia tem uma dupla função, científica e moral. A conjunção desses dois elementos 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 (ARON, 2005 p. 216)

Se o autor estiver correto, é possível imaginar que mais importante do que conhecer as leis da economia, é conhecer as leis históricas que as dominam. Dessa forma, bastaria conhecer a lógica central do capitalismo que os demais problemas, políticos e econômicos deles derivado estariam compreendidos. Restaria ao cientista não mais reproduzir esse conhecimento, mas sim mover-se com o propósito de superá-lo. Tem-se, portanto, uma causa existencial na ação científica prática, tal qual citada por Aron (2005).

Por fim, frente a tudo que foi dito neste capítulo inicial, e tomando por base alguma adesão ao ponto de vista defendido por Karl Marx, é possível supor que, em alguma medida, o comportamento esperado de novos educadores, mediante aos incentivos positivos e negativos, reproduziriam tal defesa. Bourdieu (1976) diria que essa sistemática decorre do *habitus* do campo. Kuhn (2007) chamaria essa adesão associada à reprodução do referencial teórico como comportamento paradigmático.

Contudo, a adesão a essas visões, por mais materialidade que se possa encontrar, é de difícil comprovação empírica de forma que muito do que foi dito pode ser apenas especulação. No entanto, as proposições teóricas revelam caminhos oportunos a um entendimento mais abrangente da questão. O restante dessa tese revelará outras evidências que deverão reforçar esse argumento.

Por fim, algumas observações são necessárias. Deve-se ter em mente a impossibilidade de generalizar esse comportamento ao conjunto dos educadores. O que se pode, em alguma medida dizer, é que educadores influentes, muitos dos quais tidos como fundadores dos programas que aqui são objetos de estudo, professavam tais convicções penderes à visão de Karl Marx. Sendo assim, seria esperável haver influencia deles sobre as gerações de educadores que formaram-se ouvindo-os.

Quais foram, ou são, os impactos disso no marco educativo do país, ou mesmo na visão ideológica geral dos professores das redes públicas e privadas, são respostas que superam o escopo desta pesquisa. O interesse aqui, repete-se, é tão somente demonstrar quando, como e, em alguma medida, por que os educadores passaram a secundarizar conhecimentos formais em Economia e Ciência Política.

## 2. POLÍTICA E ECONOMIA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

*O homem cria a ferramenta. A ferramenta recria o homem.  
(Marshall McLuhan)*

O anunciado objeto dessa tese reside no interesse dos docentes por temas relacionados a Política e Economia. Não somente o interesse geral, mas também e principalmente, na forma como esses temas são abordados nas publicações acadêmicas da área de Educação.

A constatação desse interesse, no entanto, não é original. Em diversas outras ocasiões, por diversos outros autores, a resistência do campo da Educação para com métodos e teorias associados à Economia já foi demonstrada. Cita-se, como exemplo, Gatti (2001, 2011, 2012a, 2012b, 2014), cujas pesquisas falam disso há pelo menos dezoito anos. Economia, Sociologia de tradição norte americana e até mesmo Estatística são exemplos citados nominalmente pela autora como pautas negligenciadas. No contexto dessas críticas, são fartas as menções ao interesse da área nos temas relacionados à política e à economia. Caberá a este capítulo, portanto, demonstrar que tal interesse, por mais legítimo que seja, vem desacompanhado de um oportuno conhecimento formal, tal qual supunha implicitamente a autora.

Diferente de Gatti (2001, 2011, 2012a, 2012b, 2014), para quem o repertório acadêmico, fruto de uma produção intelectual, consistente e amplamente reconhecida, permite citar elementos sem respaldo quantitativo, essa tese trará elementos objetivos que amparam o argumento proposto de comportamento paradigmático. Seu objetivo será demonstrar, em termos quantitativos, que as formações dos docentes pesquisadores que trabalham nos principais centros de pós-graduação em Educação do país não estão relacionadas com a produção verificada na área. Essa produção, em larga medida, aborda diretamente temas tangentes à política e à economia.

Entende-se que esses conhecimentos formais poderiam ser compensados por conhecimentos em campos correlatos, nos quais a problemática econômica ou de temas relacionados com o poder fossem objetos. No entanto, como demonstrado na Tabela 1, formações em Sociologia, Administração Pública, Psicologia Social, Planejamento Regional e Urbano são tão ou mais escassas do que Economia e Ciência Política.

Será possível constatar que as formações dos professores mencionados não condizem com a proporção de interesse que manifestam pelos temas mencionados. Outra maneira de ver o problema é sugerindo que, por razões diversas, os referidos pesquisadores subestimaram conhecimentos formais, diretos e indiretos em temas como Economia e Política ao produzirem seus trabalhos. A Tabela 1 é apenas a primeira demonstração disso, posto que outras evidências empíricas serão destacadas.

## **2.1. O conjunto dos dados**

A totalidade das informações aqui constantes foram pesquisados em plataformas públicas ou sites de interesse público, e, portanto, são públicas.

Algumas delas são informadas pelos próprios docentes, como é caso da Plataforma Lattes. O critério de escolha buscou a relevância e relação direta com a hipótese de trabalho. Se, como dito, o trabalho procura demonstrar que atualmente os estudos do campo da Educação secundarizam teorias sobre economia e política em suas abordagens, os dados diretamente envolvidos deveriam revelar isso objetivamente.

Mais do que isso, se houver lacuna, ela deve ser verificável de forma objetiva, com métodos de comprovação acessíveis a quaisquer outros pesquisadores. Portanto, os elementos de comprovação recairiam diretamente sobre o processo de formação universitário de pesquisadores do campo da Educação que fossem amostralmente representativos, bem como sobre as produções que estivessem diretamente envolvidos. Por essa razão, elegeu-se os docentes pesquisadores lotados nos centros de maior prestígio formal da área. Nesses locais, a produção interna de uma década, em nível de doutorado, seria analisada.

Contudo, se o trabalho pretende alcançar uma conclusão generalizável para todo o campo da Educação, há de se ter dados que comprovem que fora desses centros o comportamento lacunar também se verifica. Sendo assim, foi adicionado ao rol de dados, artigos de todas as revistas acadêmicas do campo de Educação, cuja avaliação formal da Capes seja a mais alta possível em território nacional.

Nesse elenco, constam as revistas: Avaliação; Revista da Avaliação da Educação Superior; Cadernos CEDES; Cadernos de Pesquisa; Educação & Realidade; Educação & Sociedade; Educação e Pesquisa; Educação em Revista; Educar em

Revista; Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação; Revista Brasileira de Educação; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

Essa lista resulta em onze revistas brasileiras qualificadas com Qualis A1 nacional. Foram excluídas aquelas cujo escopo é voltado para subáreas aplicadas da Educação, como Psicologia, Ciências, Educação Especial e similares.

É consagrada a ideia de que as revistas de maior prestígio formal são também as mais conectadas às fronteiras teóricas de seus campos, uma vez que nelas haveria uma combinação qualificante de alta concorrência de pesquisadores buscando divulgar seus trabalhos, com conselhos editoriais mais bem preparados, exigentes e atualizados.

Por lógico, supõe-se que a fronteira de conhecimento desse ou de qualquer campo reflita seus mais bem sucedidos instrumentos teóricos e metodológicos. Essa visão, inclusive, está de acordo com os autores de referência do trabalho, Kuhn (1997) e Bourdieu (1976).

Em síntese, os dados levantados arrolam os vinte e quatro programas de Doutorado em Educação com nota igual ou superior a cinco na Capes, incluindo todas as linhas de pesquisa não aplicadas.

Serão mapeadas as formações dos docentes que lecionam nesses cursos; um demonstrativo do interesse dos assuntos lacunares nas teses produzidas e; um levantamento final desse interesse em artigos em revista Qualis A1 nacional.

### **2.1.1. Sobre as formações**

Os centros acadêmicos foram escolhidos em função do reconhecimento formal da qualidade de suas pesquisas em nível de doutorado. É plausível supor que as instituições com as melhores notas sejam também as mais alinhadas com as orientações do próprio campo de conhecimento, tendo em vista que obtiveram os melhores resultados. São vinte e quatro programas de pós-graduação, de vinte e quatro universidades. As instituições, por ordem alfabética, estão listadas no quadro 1.

#### **Quadro 1. Universidades Escolhidas**

- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- Pontifícia Universidade Católica do Paraná

- Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro
- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul
- Universidade de São Paulo
- Universidade do Estado do Rio De Janeiro
- Universidade do Vale do Rio Dos Sinos
- Universidade Estadual de Campinas
- Universidade Estadual de Maringá
- Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/Marília
- Universidade Federal de Goiás
- Universidade Federal de Minas Gerais
- Universidade Federal de Pelotas
- Universidade Federal de Pernambuco
- Universidade Federal de Santa Catarina
- Universidade Federal de Santa Maria
- Universidade Federal de São Carlos
- Universidade Federal de Uberlândia
- Universidade Federal do Paraná
- Universidade Federal do Rio De Janeiro
- Universidade Federal do Rio Grande Do Sul
- Universidade Federal Fluminense
- Universidade Metodista de Piracicaba
- Universidade Nove de Julho

Cada um desses centros possui mais de uma linha de pesquisa. Somadas, são 186, cujos assuntos guardam uma esperada convergência entre si. Esse número seria maior se algumas não tivessem sido excluídas do levantamento. Isso foi necessário para evitar ruídos amostrais, posto que seus objetos de estudo focam problemáticas particulares da Educação, como alunos especiais, ensino de matemática ou ciências, aspectos psicológicos, e outras situações similares. Os centros pesquisados disponibilizam informações de seus corpos docentes como titulação, nome e subárea de pesquisa associada. A maioria desses centros disponibiliza também links que remetem à página do Currículo Lattes de seus docentes.

**Tabela 1. Mapa consolidado de cursos concluídos pelos docentes lotados nos programas de pós-graduação em educação**

<b>Cursos frequentados</b>	<b>Grad</b>	<b>Esp</b>	<b>Mês</b>	<b>Dou</b>	<b>P.Dou</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Administração ou de Empresas (ou de organizações e afins)	13	11	10	2	0	36	0,84%
Administração Pública ou de Sistemas Educacionais	1	4	3	1	0	9	0,21%
Antropologia	0	5	6	4	4	19	0,44%
Artes (Plásticas, cênicas, musicais ou Visuais)	33	7	6	5	17	68	1,59%
Ciência Política	0	11	1	1	2	15	0,35%
Ciências da Saúde (medicinas, enfermagem, fonoaudiologia, etc)	83	61	14	18	0	176	4,10%
Ciências Exatas ou da Terra inclusive engenharias	150	21	40	21	0	232	5,41%
Comunicação, Semiótica, Jornalismo e afins	15	3	0	6	1	25	0,58%
Direito	13	4	0	0	0	17	0,40%
Economia	7	1	0	0	1	9	0,21%
Educação e Pedagogia	355	342	673	727	386	2483	57,89%
Filosofia	88	24	37	33	17	199	4,64%
Geografia	10	0	5	0	23	38	0,89%
História	104	22	43	40	31	240	5,60%
Letras, Linguística, Literatura e afins	65	20	37	34	2	158	3,68%
Outros cursos diversos	4	16	8	7	18	53	1,24%
Planejamento Regional e Urbano	4	0	2	2	0	8	0,19%
Políticas Públicas	0	0	1	3	1	5	0,12%
Psicologia	117	6	46	51	15	235	5,48%
Psicologia Social	0	0	12	12	1	25	0,58%
Serviço Social	5	0	4	4	0	13	0,30%
Sociologia e ou estudos sociais	80	21	44	47	20	212	4,94%
Teologia	7	4	1	2	0	14	0,33%
<b>Totais</b>	<b>1154</b>	<b>583</b>	<b>993</b>	<b>1020</b>	<b>539</b>	<b>4289</b>	<b>100%</b>

Fonte: Plataforma Lattes, 2018

Essas informações foram cruzadas com as disponíveis na Plataforma Sucupira, e, portanto, salvo a ocorrência de substituições, aposentadorias, falecimentos e outras situações imponderáveis ao longo de 2019, todos os professores dos programas de pós-graduação dos 24 centros pesquisados constam no levantamento da Tabela 1, finalizada em dezembro de 2018.

A Tabela 1 traz todos os cursos universitários frequentados por esses docentes, incluindo graduações, pós-graduações lato senso, mestrados, doutorados e pós-doutorados. Aqueles professores que cursaram mais de uma graduação ou mais de uma especialização, mestrados, doutorados ou mesmo pós-doutorados, tiveram todos esses cursos computados em sua formação.

Deve-se ter em mente que o propósito do levantamento é revelar quantos e quais foram, na totalidade, os cursos universitários frequentados pelos docentes citados, dimensionando com isso o nível de conhecimento geral dos principais pesquisadores do campo. A informação de quantos cursos cada professor individualmente cursou não é relevante aqui. O estudo não distingue qualitativamente as formações entre si. Optou-se por uma postura metodologicamente prudente, com o propósito de estressar a premissa de trabalho ao máximo, reforçando assim o alcance das conclusões.

Dessa forma, é plausível entender que por mais que os objetivos pedagógicos de profundidade e abrangência de uma especialização lato senso sejam diferentes de uma graduação ou um doutorado, esses cursos seriam, em algum grau, capazes de transmitir teorizações formais nas áreas lacunares.

Relevante notar que os cursos de menor frequência foram os de especialização, sendo os doutorados os mais cursados.

Dentro dessa mesma lógica, seria prudente considerar formações alternativas à Economia e Ciência Política, desde que elas pudessem oferecer alguma proximidade teórica com o tema. Nesse caso, por mais que o foco do trabalho continue sendo a lacuna em Economia e Ciência Política, acrescentou-se na análise as formações em Sociologia, Filosofia, Administração Pública, História e formações específicas em Políticas Públicas. Ainda que tais campos não tenham as variáveis políticas ou econômicas como objetos exclusivos de estudo, suas abordagens tangenciam esses temas, instrumentalizando seus egressos nos temas.

Dessa forma, vê-se na Tabela 1 que os docentes, conjuntamente, cursaram 4.289 cursos universitários. Desses, a frequência em cursos de Economia ou Ciência Política soma 24, o que totaliza 0,56% do total. Sob qualquer perspectiva, esse dado representa uma lacuna.

Incluindo agora Sociologia ou Estudos Sociais, Filosofia, História e outros cursos focados em Políticas Públicas na análise, o total alcança 689 cursos, representando 16,1% do total, um avanço representativo frente aos 0,56% iniciais, mas ainda abaixo de um patamar entendido como suficiente para respaldar o interesse que o campo nutre pelas áreas.

**Tabela 2. Proporção de docentes formados nas áreas lacunares sobre o total de docentes nos programas**

Quadro	Docentes Formados	Cursos Frequentados						
		Administração Pública e afins	Ciência Política	Economia	-----	-----	Políticas Públicas	Sociologia e afins
1	16,8%	Administração Pública e afins	Ciência Política	Economia	-----	-----	Políticas Públicas	Sociologia e afins
2	27,9%	Administração Pública e afins	Ciência Política	Economia	-----	História	Políticas Públicas	Sociologia e afins
3	27,4%	Administração Pública e afins	Ciência Política	Economia	Filosofia	-----	Políticas Públicas	Sociologia e afins
4	37,7%	Administração Pública e afins	Ciência Política	Economia	Filosofia	História	Políticas Públicas	Sociologia afins

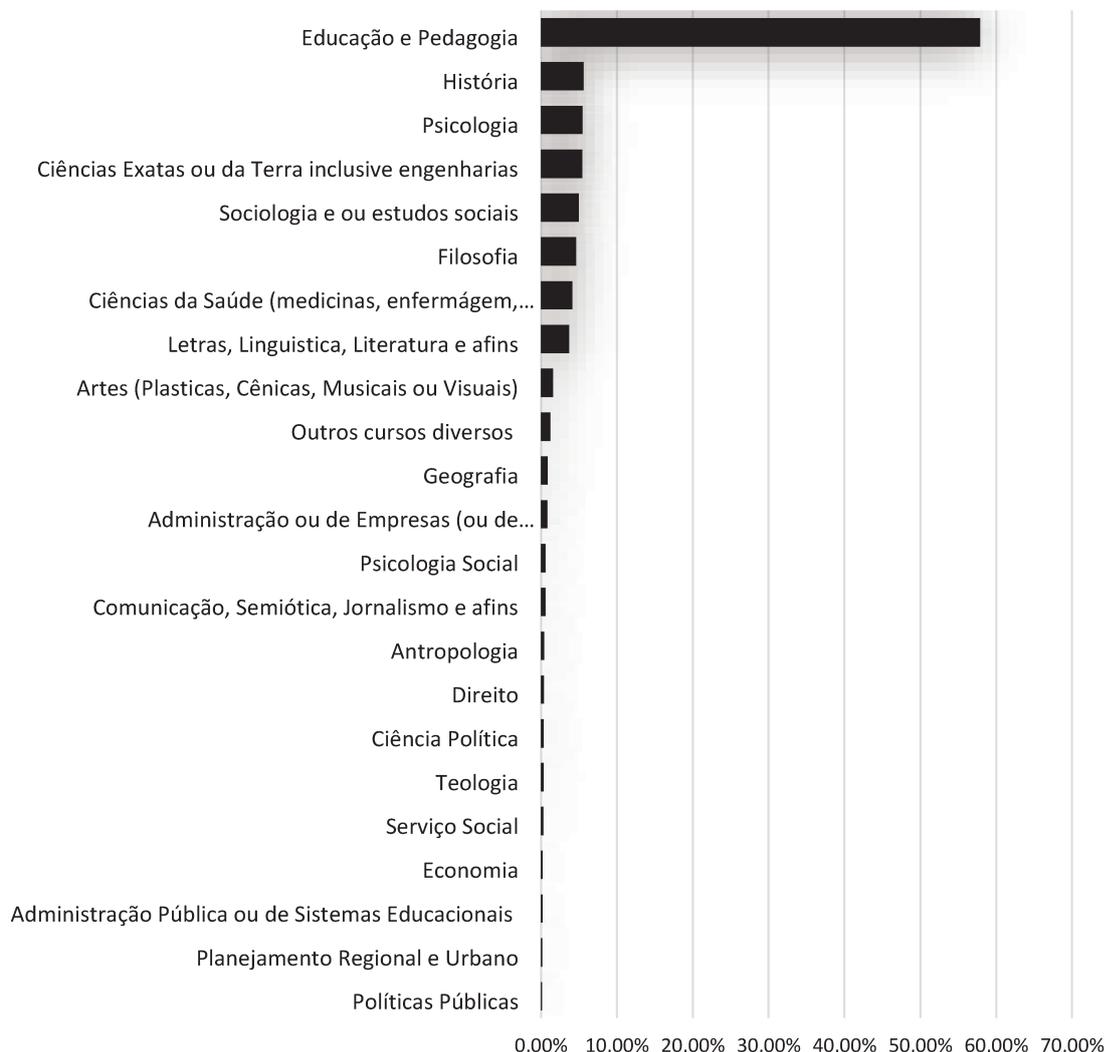
Fonte: Plataforma Lattes, 2018

Alternativamente, é possível verificar a lacuna examinando a proporção de docentes com alguma formação nas áreas em relação ao total de docentes dos programas. Nesse caso, também foram desconsiderados aqueles pesquisadores lotados em áreas aplicadas como Educação Matemática e similares. A Tabela 2 demonstra essa relação.

Tomando por base uma noção restrita de lacuna, esses números não mudam o cenário, posto que mesmo levando em conta as formações conjuntas em Sociologia, Administração Pública e Políticas Públicas, o total de docentes formalmente habilitados a tratar desses temas é inferior a 17%. Contudo, numa noção menos estrita e com a inclusão de outras áreas afins, a lacuna aparentemente ficaria menor. Na medida em que se inclui História e Filosofia, o número de docentes com formações lacunares chega a quase 38% do total. Isso é superior a um terço do total de docentes.

No entanto, apesar desse número ser menos favorável para a confirmação da hipótese de trabalho, ele não é suficiente para descartá-la e isso se deve a duas razões complementares, mas fundamentais: i) o levantamento por curso frequentado oferece uma dimensão mais ampla dos conhecimentos à disposição do conjunto dos pesquisadores no referido campo; ii) nivelar conhecimentos acadêmicos formais com informais, no interior de um programa científico de pós-graduação em nível de doutorado, em centros bem avaliados institucionalmente, seria um comportamento pouco alinhado a premissas elementares de pesquisa universitária.

**Figura 1. Interesse geral dos pesquisadores por formações universitárias por áreas do conhecimento**



Fonte: Plataforma Lattes, 2018

Deve-se ter em mente que um dos propósitos existenciais das formações universitárias é justamente formar seus egressos para o exercício profissional das funções nas quais estudaram. Não são raras as legislações que punem praticantes informais de determinadas profissões, como engenheiros, médicos, advogados, contabilistas, químicos, dentre tantos outros. Em nenhuma escola é desejável que um professor ensine disciplinas fora de sua área de formação. O diploma universitário, além da ritualística, é o documento que credencia seus portadores a tratarem, como profissionais habilitados, de seus temas de referência.

Nessa lógica, é razoável supor que quem não é formado em uma área não estaria formalmente habilitado a tratar dos problemas dela.

Aplicando essa lógica aos programas de pós-graduação, é razoável admitir que o número de trabalhos que abordem um determinado objeto, seja ele qual for, seja condizente ao número de profissionais especializados nele. Como será demonstrado com os demais dados que se seguirão, isso não acontece no campo da Educação, quando os objetos tangenciam a política e ou a economia.

Não se pode esquecer que a Educação é, por diversas razões, um campo plural. Sendo assim, é dependente de visões teóricas multidisciplinares. E é nesse ponto que os argumentos convergem.

O levantamento por quantidade de cursos demonstra, em dados agregados, a disposição de compreensão formal desses temas todos, comparativamente com outros também pertencentes ao mundo da Educação. Em outras palavras, nessa perspectiva, o levantamento demonstra de maneira objetiva quais referenciais teóricos buscam os pesquisadores em Educação para o exercício de suas funções profissionais.

Nesse caso, a baixa procura pelos temas lacunares, comparativamente com o interesse revelado em tratar deles no dia a dia de suas pesquisas, revela que o interesse, e, portanto, o repertório teórico disponível no interior do campo, é menor do que o desejável. Numa comparação por indivíduos, essa grandeza não se revela.

A figura 1 permite compreender os dados sobre as formações de forma mais visual. É possível enxergar, em proporção ao total, o interesse dos docentes por formações, sejam em áreas lacunares ou não.

Como primeiro parâmetro analítico, as informações da Tabela 1 e figura 1 confirmam, em termos empíricos, que o interesse dos docentes por formações nas áreas ditas lacunares é de 18,12% do total de cursos frequentados. Esse levantamento considera desde a graduação até eventuais pós-doutorados, incluindo especializações lato sensu.

Amostralmente, esses dados revelam que no Campo da Educação a quantidade de docentes pesquisadores instrumentalizados em teorizações da Economia e da Política é pouco maior de 18% do total. Isso não seria um problema se a quantidade de estudos, teses ou artigos que tratam desses temas fosse proporcional a essas formações. Contudo, como será visto nos tópicos abaixo, os temas lacunares aparecem em quase 60% das teses e 50% dos artigos.

### 2.1.2. Sobre as linhas de pesquisa

Uma manifestação alternativa do interesse institucional do Campo da Educação pode ser confirmada através das linhas de pesquisa dos programas de doutorado na área. Das 186 linhas existentes, 77 anunciam expressamente em seus nomes ou em seus descritivos de objetivos e objetos de estudo que os temas Economia e Política compõem o escopo de interesse analítico. Isso representa 41,4% do total.

Cada instituição pesquisada publica em seus sites informações sobre suas linhas de pesquisa. Essas descrições foram analisadas individualmente. Dessa forma, quando o nome de uma determinada linha não fizesse alusão direta aos temas lacunares, mas suas descrições de objetivos e objetos fizessem, era considerada como interessada nos temas. Por outro lado, linhas cujos nomes fossem sugestivos, mas suas descrições de objetivos e objetos não os confirmassem como interessados, eram descartados.

Surge, portanto, um terceiro elemento basilar da conclusão. As linhas de pesquisa analisadas revelam que ao menos 41% das pesquisas conduzidas nesses centros interessam-se por Economia e ou política. Em termos objetivos, pode-se afirmar que os projetos de doutorado em Educação nas referidas instituições foram orientados para produções onde, do total, 41% versariam sobre Economia ou Política. Deve-se ter em mente que todos os doutorandos devem estar vinculados a uma dessas linhas de pesquisa para realizarem seus trabalhos. Na prática, estar vinculado formalmente a um curso de doutorado em uma instituição implica em estar vinculado a uma linha de pesquisa. Desses programas, 41% deles declaram que Economia e Política fazem parte de seus interesses de estudo.

Um elemento conclusivo involuntário surgiu desses levantamentos. O próximo tópico irá abordar resultados do interesse lacunar nas teses e artigos. Com base neles, viu-se que a proporção de 41% é ultrapassada tanto em relação às teses quanto aos artigos. Como será demonstrado na Tabela 2, o volume de teses que versam sobre os temas lacunares no decênio 2007 a 2017 é de 58%. Com relação aos artigos, esse número beira a metade, com exatos 49,7%.

Essa discrepância em relação aos números das linhas de pesquisa, no entanto, tem uma explicação relativamente simples. Os doutorandos não são distribuídos proporcionalmente nas instituições, logo, não estão proporcionalmente distribuídos nas linhas de pesquisa e o desdobramento disso acaba por corroborar a premissa de trabalho. Como a adesão a uma ou outra instituição, e, portanto, a uma ou outra linha de pesquisa, depende da ação voluntária do pesquisador, manifestada no momento de

sua candidatura ao programa, deduz-se que esses temas são escolhidos por esses candidatos. Sendo assim, pode-se inferir que as escolhas são concentradas nas linhas de pesquisas retratadas como lacunares. Essa constatação, não intencional, potencializa conclusões positivas à premissa de trabalho, ao revelar que o interesse pelos temas lacunares é, em alguma medida, compartilhado entre os pesquisadores, docentes e discentes. Seriam necessários mais levantamentos estatísticos para verificar o nível de correlação entre os interesses. Contudo, o simples fato de haverem outras 109 linhas de pesquisa que poderiam ter sido escolhidas, mas não foram, revela que, em alguma medida, os discentes também se interessam pelos temas lacunares, provavelmente numa proporção relevante.

### **2.1.3. Questões metodológicas sobre a coleta dos dados sobre a produção acadêmica**

O fato dos docentes pesquisadores da Educação não terem frequentado, em número suficientes, cursos de Economia, Ciência Política ou correlatos não é, em si, um problema. Torna-se um problema na medida em que eles decidam tratar desses temas majoritariamente em suas pesquisas. Resta, portanto, saber se há, ou não, interesse deles nessa temática. Para responder essa questão, foi feito um levantamento em 6.256 teses defendidas no período de 2007 a 2017 e 2.957 artigos publicados entre 2012 e 2017.

O levantamento sobre a produção de teses colheu informações na plataforma Sucupira, enquanto que os dados sobre artigos vieram do site Scielo. Em poucas ocasiões foi necessário acessar diretamente o site da revista acadêmica da qual se queria informações. Não houve maiores problemas de acesso às teses, mas houve um comprometimento nos dados de 2015, que estavam formatados de forma diferente em relação aos demais anos. É possível que existam ruídos nesse ano, uma vez que seus números estão relativamente fora do padrão dos demais.

O período amostral maior nas teses se justifica por duas razões: em primeiro lugar, as informações são mais acessíveis e estruturadas em planilhas, o que facilitou bastante todo o trabalho. Além disso, as teses refletem de uma maneira objetiva a produção dos docentes pesquisadores da área, uma vez que, como orientadores, participaram diretamente de 100% dessas produções. As variáveis que compuseram esse levantamento foram: nome de autor, nome de orientador, título, subtítulo,

palavras-chaves, abstracts e resumos, ano de produção e link para o texto original em arquivo virtual.

Como é de se esperar, a pesquisa sobre os artigos não pode ser tomada como reveladora do interesse dos docentes das instituições aqui listadas, uma vez que as autorias dos artigos são de diversas origens e não somente desses centros. Exatamente por isso, esse levantamento é relevante.

Essa pesquisa supõe que os dados populacionais sobre as formações dos docentes e seus interesses diretos sejam estatisticamente representativos daquilo que ocorre em todo o campo da Educação no país. Cabe repetir que os centros escolhidos são os formalmente mais bem avaliados da área. Em função dos próprios critérios de avaliação da Capes, esses centros seriam entendidos como os mais avançados em termos de produção científica do campo, e, portanto, os mais relevantes para o levantamento aqui proposto. Pode-se assumir, com certa margem de segurança, que se há uma fronteira na pesquisa de Educação, ela estaria situada no contexto produtivos desses centros.

É razoável supor, portanto, que os artigos das melhores revistas da área apresentem alguma convergência com os estudos realizados nesses centros de excelência. Nesse caso, haveria um resultado externo confirmando um resultado interno. Assim, os levantamentos externos feitos com os artigos buscaram confirmar, ou negar, um interesse geral dos educadores pelos temas lacunares.

Por duas razões, o período amostral no levantamento dos artigos é inferior ao das teses. Em primeiro lugar, dificuldades de pesquisa se revelaram maiores nos artigos. Não há, como nas teses, Tabelas prontas e compiladas com os dados requeridos. As informações referentes aos títulos, subtítulos, autores, abstracts, resumos, palavras-chaves, veículo, data de publicação foram extraídos um a um por edição de revista, o que custou um esforço maior, mesmo com um período menor.

Há ainda uma justificativa metodológica. Segundo Pamela (2009), de maneira geral, os estudos considerados como fronteira do conhecimento são aqueles realizados nos últimos cinco ou seis anos, via de regra, publicados nas revistas de maior prestígio. Evocando uma terminologia consagrada nas ciências da terra, a autora chama isso de *hard science*, lembrando que publicações anteriores a esse período estariam desatualizadas. Por óbvio, não se quer sugerir que o campo da Educação se assemelhe ao campo da Física, onde a noção de *soft* e *hard science* se aplicam. Entretanto, há certo consenso intersubjetivo em orientar pesquisas novas no uso de bibliografias recentes. Em função da combinação dessas razões, optou-se por adotar um intervalo

temporal menor. A pesquisa sobre os artigos considerou toda a produção publicada em revista Qualis A1, de 2012 a 2017.

Mesmo com acesso a todas as teses e artigos selecionados, restaria um último problema metodológico importante: a dificuldade em identificar quais obras abordam os temas lacunares. Já se sabia que algumas seriam facilmente identificadas em função de seus títulos, subtítulos ou palavras-chaves. No entanto, em outras, esse interesse apareceria de forma menos objetiva e isso seria uma fonte de ruídos no levantamento. O critério adotado para contornar o problema foi afastar do grupo de trabalhos interessados toda e qualquer pesquisa sobre a qual pairassem dúvidas. A tese ou artigo precisaria relevar de forma literal seu interesse por um ou mais dos temas lacunares preferencialmente, mas não exclusivamente, no título. Subtítulo, palavras-chaves e resumos foram também verificados.

A seleção final das obras se deu em três etapas: i) identificação de termos chaves nos títulos, subtítulos, palavras-chaves e resumos; ii) Eliminação das teses ou artigos cujos resumos não denotassem interesse literal nas lacunas; iii) leitura dos resumos de todos os textos que acusaram o interesse para reconfirmar a seleção.

Por sua vez, a escolha dos termos chaves também representou certo desafio, uma vez que escolher sem um método os termos que denotassem a lacuna não parecia ser correto. O expediente usado para contornar isso foi escolher dez artigos e dez teses aleatórias, mas distribuídas ao longo dos anos, sem repetir a instituição ou a revista e, através delas, buscar certo padrão de palavras que pudessem servir de indícios do interesse nos temas lacunares.

Algumas palavras não eram diretamente associadas à lacuna mas, com um certo padrão, apareciam em contextos que a literalidade do interesse se confirmava. Exemplos desses termos são “Marx” e “participação”. Outras palavras surgiam sobre extensões diferentes, como, por exemplo: “social” e “socialismo”, “financiamento” e “financeiro”, “política”, “político” ou “políticas”, “Capital” e “capitalismo”, “democrático” ou “democracia”, e assim por diante. Em ordem alfabética, e sintetizando aqui todas as possíveis extensões, as palavras mais significativas foram: “capital”; “consumo”; “democracia”; “economia”; “empresa”; “financiamento”; “gestão”; “liberal”; “Marx”; “mercado”; “mercantil”; “orçamento”; “participação popular”; “poder”; “política”; “produtividade”; “reforma”; “relações de trabalho”; “sindicato”; “social”.

### 2.1.4. Dados sobre a produção acadêmica interna e externa

A Tabela 3 revela que em nove dos dez anos verificados, os temas lacunares aparecem em mais da metade dos casos. Todos os demais temas relevantes ao campo da Educação concorrerem entre si pela atenção dos pesquisadores, num volume que variou de 30,5% em 2011 a 45% em 2013, excetuando-se da análise o ano de 2015, em função de uma anomalia nos dados fornecidos pelo CNPq.

Em termos objetivos, é possível admitir que, mesmo considerando um desajuste nos dados de 2015, no período compreendido entre 2007 e 2017, das pesquisas dos centros de pesquisas em Educação mais avançados do país, quase 6, de cada 10 teses, versaram sobre economia e ou política. Isso demonstra interesse sobre os temas lacunares. Resta saber se essa ocorrência estaria circunscrita aos centros ou se há algo similar visto fora deles.

A Tabela 4 apresenta esses dados. Como dito, o período ali compreendido é menor, assim como o interesse nos temas. Os artigos reincidiram em temas lacunares na proporção de 49,7%, contra 58,6% das teses. No entanto, se em vez de utilizar o período de dez anos, se opta por uma comparação idêntica de seis anos, 2012 à 2017, os números se tornam mais convergentes. Nesse caso, o número das teses seria de 53,5% contra 49,7% dos artigos. Mais uma vez, deve se ter em mente o atípico ano de 2015.

**Tabela 3. Interesse de teses pelos temas lacunares.**

	<b>Teses Defendidas nas IES de referência</b>	<b>Interesse nos temas lacunares</b>	<b>Relação percentual</b>
<b>2007</b>	411	281	68,4%
<b>2008</b>	491	333	67,8%
<b>2009</b>	399	240	60,2%
<b>2010</b>	502	336	66,9%
<b>2011</b>	524	364	69,5%
<b>2012</b>	522	367	70,3%
<b>2013</b>	631	347	55,0%
<b>2014</b>	667	372	55,8%
<b>2015 *</b>	678	175	25,8%
<b>2016</b>	684	388	56,7%
<b>2017</b>	747	430	57,6%
	6256 (total)	3633 (total)	58,6% (média)

\* Os dados de 2015 disponíveis na Plataforma Sucupira estavam organizados de forma diferentes dos demais anos, e isso gerou uma perda significativa no acesso as variáveis que compõe a Tabela. Os números referentes ao interesse estão, provavelmente, subestimados. No entanto, manteve-se os resultados obtidos.

Nos dois casos, identifica-se um número muito próximo à metade dos trabalhos do campo da Educação versando sobre Economia e Política, estejam eles sendo produzidos nas universidades listadas em formato de tese ou fora delas, em formatos de artigos.

Assim como ocorreu nos levantamentos sobre as linhas de pesquisa, nas leituras de identificação de teses e artigos deparou-se involuntariamente com uma informação indireta que, no entanto, corrobora a hipótese de trabalho. O dado é simples, mas revelador. Muitas pesquisas se repetem, ou seja, muitas teses viram artigos.

**Tabela 4. Interesse de artigos pelos temas lacunares.**

<b>Ano</b>	<b>Artigos Publicados em Revista Qualis A1</b>	<b>Interesse nos temas lacunares</b>	<b>Relação Percentual</b>
2012	429	220	51,3%
2013	460	249	54,1%
2014	461	230	49,9%
2015	505	263	52,1%
2016	503	258	51,3%
2017	599	237	39,6%
	2957 (total)	1457 (total)	<b>49,7% (média)</b>

Fonte: Plataforma Sucupira / CNPq, 2018

Intuitivamente, esse parece ser um movimento natural e esperado. Por via das dúvidas, adotou-se um procedimento estatístico que mesmo de forma precária, apontou uma tendência de causalidade. Em outras palavras, é possível afirmar que os artigos são determinados, em um dado nível, pelas teses defendidas anos antes. O volume total de artigos produzidos é, por lógica, superior ao número de teses. Basta pensar que além dos candidatos a doutores predispostos a publicar seus trabalhos, as revistas recebem ainda textos de mestrandos desses mesmos e de outros centros, bem como de toda a comunidade acadêmica do campo de Educação. Soma-se a isso ao fato de que algumas dessas revistas publicam eventualmente trabalhos cujo escopo de pesquisa sequer são os mesmos retratados aqui, como psicologia da educação, educação científica, etc.

**Tabela 5. Incidência de termos chaves sobre os totais de teses e artigos**

Termos chaves ampliados	Reincidências nas teses		Reincidência nos Artigos	
	Real	%	Real	%
Aluno, aluna, alunado, etc	63	1,12%	15	0,86%
Aprendizado, aprendizagem, etc	277	4,93%	44	2,51%
Capital, capitalismo, etc	46	0,82%	26	1,48%
Consumo, consumidor, consumismo, etc	28	0,50%	11	0,63%
Democracia, democratização, etc	107	1,91%	51	2,91%
Didática, didático, etc	143	2,55%	18	1,03%
Economia, Econômico, etc	34	0,61%	11	0,63%
Empresa, empresarial, empresário, etc	15	0,27%	12	0,68%
Ensino, ensinar, etc	1153	20,54%	253	14,43%
Escola, escolar, escolarização, escolaridade, etc	1096	19,52%	346	19,74%
Financiamento, financeiro, financeirização, etc	35	0,62%	18	1,03%
Gestão, gestor, gerência, gerencial, etc	196	3,49%	90	5,13%
Liberal, liberalismo, neoliberal, etc	29	0,52%	24	1,37%
Mercado, Mercadológico, mercantil, mercantilização, etc	22	0,39%	27	1,54%
Marx, marxismos, marxianismo, etc	16	0,29%	3	0,17%
Orçamento, etc	2	0,04%	5	0,29%
Participação Popular / Social / cidadã / Política, etc	48	0,86%	25	1,43%
Poder	43	0,77%	24	1,37%
Política, político, políticas, etc	720	12,83%	418	23,84%
Produção, Produtividade, modo de produção, etc	8	0,14%	14	0,80%
Professor, professora, professorado, etc	921	16,41%	122	6,96%
Reforma /educativa / social / trabalhista, etc	81	1,44%	33	1,88%
Relações de trabalho	298	5,31%	3	0,17%
Sindicato, sindicalismo, etc	27	0,48%	11	0,63%
Social, socialismo, etc	206	3,67%	149	8,50%

Fonte: Plataforma Sucupira / Scielo 2018

Portanto, e esse é o ponto surpreendente, ainda que o número final de interesse pelos temas lacunares nos artigos seja menor do que nas teses, a concorrência com outros temas nesses veículos de publicação é substancialmente maior do que nas universidades, onde cada aluno estaria associado, em termos práticos, a uma produção direcionada em 41% das vezes a um tema lacunar. Sendo assim, dado o maior volume da procura, a maior pluralidade de assuntos concorrentes e o fato de não haver direcionamento de linhas de pesquisa conduzindo os temas, 49,7% de interesse

declarado em Economia ou Política é um número relativamente mais significativo do que os quase 60% de interesse nas teses. Basta pensar que todos os demais temas de interesse, bem como todos os demais pesquisadores, competem pelos outros 50,3% do espaço restante.

Sendo assim, pode-se admitir que o resultado externo acerca do interesse de Educadores sobre os temas lacunares converge com o resultado interno sobre o interesse dos pesquisadores pelos mesmos temas. Contudo, é possível reforçar essa conclusão. Do esforço de verificação das palavras-chaves, resultou mais uma informação não esperada, que acabou sendo mapeada e está apresentada na Tabela 5.

A tendência de aparições das palavras pesquisadas nas teses, como nos artigos, é convergente, mas com um número de reincidências dessas palavras significativamente maior nos artigos.

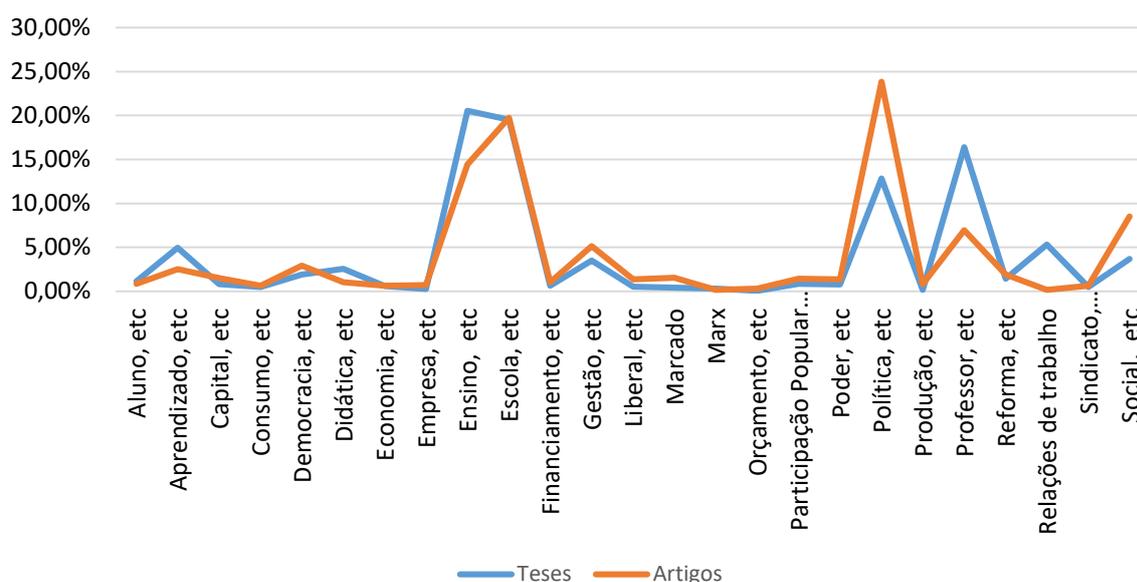
Uma explicação plausível, mas não conclusiva a respeito disso estaria na admissão de que, mesmo com linhas de pesquisa determinando 41% dos trabalhos, a escolha de temas de pesquisa nos doutorados é, em alguma medida, mais livre do que a seleção de textos para essas revistas.

Em outras palavras, é plausível admitir que um determinado tema de um projeto de doutorado pode tornar-se uma pesquisa e consequente tese com uma flexibilidade maior do que um artigo acadêmico em revista Qualis A1.

Nessa direção, converge a ideia de fronteira de conhecimento do campo. Se essa hipótese é verdadeira, naturalmente os assuntos tratados nela serão mais específicos.

Tudo isso, apesar de guardar certa lógica, não foi testado empiricamente, portanto, não está sendo tomada como um dado conclusivo. De qualquer forma, ele sugere uma justificativa qualitativa para o fato dos termos chaves se repetirem mais vezes nos artigos do que nas teses.

A Tabela 5, portanto, foi feita com o propósito de verificar quantas vezes os termos escolhidos com primeiro indício de interesse lacunar se repetiam nos trabalhos pesquisados. Por sua vez, a figura 2 revela a convergência dessas reincidências nas teses e artigos. Termos como Democracia, Ensino e Relações de Trabalho escapam do padrão. Nos demais termos, apesar da diferença nos volumes, há convergência em proporção ao conjunto de produções

**Figura 2. Convergência relativa das incidências de termos nas teses e artigos**

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da Plataforma Sucupira e Scielo, 2018

A ideia era comparar a quantidade de reincidências de cada termo com o total de teses ou artigos, delimitando assim um padrão de repetições que pudesse ser comparado com outros termos típicos do campo da Educação.

Por óbvio, o termo Educação foi excluído da amostra, uma vez que, intuitivamente, ele apareceria em todos ou quase todos os trabalhos. Feita essa ressalva, pode-se examinar os resultados dessa Tabela, e dela é possível depreender duas inferências. Na primeira, foi possível traçar algumas comparações imediatas, como, por exemplo, verificar que o interesse pelo termo política (23,84%) nos artigos, é maior do que pelo termo Escola (19,74%), Ensino (14,43%) ou Professor (6,96%). A segunda inferência é que as reincidências apresentam uma tendência quantitativa de convergência, mas os números são significativamente maiores nos artigos. Nesse caso, por exemplo, termos mais associados a pautas convencionais da Educação, como professor e ensino, são de maior interesse nas teses do que nos artigos.

Como dito, este capítulo teve por objetivo apresentar o conjunto dos dados que apoiam a hipótese de trabalho. O próximo capítulo terá intuito de analisar esses resultados à luz dos teóricos escolhidos.

### 3. CAUSAS HISTÓRICAS E INSTITUCIONAIS DA LACUNA FORMATIVA

*Eu sou eu e minha circunstância, e se não salvo a ela, não me salvo a mim*  
*Jose Ortega y Gasset*

A razão de ser dessa tese assenta-se na demonstração da resistência de pesquisadores do campo da Educação ante à incorporação de teorias da Economia e da Ciência Política em suas pesquisas. O capítulo anterior apresentou uma série de dados que amparam uma avaliação inicial de que as formações desses docentes não guardam relação proporcional com os temas que eles abordam preponderantemente em seus trabalhos. Em termos mais objetivos, os dados permitem inferir que o interesse dos docentes em cursos universitários que versam diretamente sobre Economia e Política é diminuto, sobretudo em relação à quantidade de vezes que esses temas aparecem nas produções da área, ou seja, há uma lacuna nessas formações.

Com essa constatação, o objetivo geral da tese foi alcançado, ou seja, é possível afirmar que existe uma secundarização formal das teorias Econômicas e Politológicas na produção acadêmica do campo da Educação.

No entanto, é esperável que uma tese que revela um problema, tente, ao menos, encontrar algumas de suas causas. É razoável supor que nessa busca, ela repercute algumas de suas consequências. De certa forma, essa segunda parte do trabalho se propõe a isso. Se até aqui os esforços de mapeamento e apresentação dos dados foram predominantemente físicos, nessa segunda parte ele será preponderantemente mental. O ímpeto agora está em identificar razões plausíveis e verificáveis para a lacuna nas formações. Em síntese, assume-se a hipótese de que existiria, por razões que serão vistas, alguma resistência com as teorias dos temas lacunares.

Nesse sentido, as investigações sugeriam respostas associadas a uma combinação de elementos históricos constantes na bibliografia dos cursos pioneiros da área, com a ação reguladora dos órgãos de avaliação da pós-graduação no país. A impressão geral de alguns especialistas ouvidos informalmente não divergia significativamente disso. No entanto, a dissertação de Cezar (2010) evidenciava que, permeando as razões históricas, haveria indícios suficientes sustentando que a resistência se deu por motivações que não foram somente acidentais ou institucionais. Questões de ordem profissional e ideológicas deveriam também ser investigadas, como de fato foram.

O raciocínio por trás dessa presunção é o que justifica a escolha das teorias de Kuhn (2007) e Bourdieu (1976), bem como da reflexão sobre as recomendações de Weber (2005) e Marx (2008). Os próximos parágrafos tentarão explicar essa associação, criando melhores condições de entendimento das razões históricas e institucionais que se seguirão neste capítulo.

O argumento defende que duas características comuns nos programas que surgiam a partir da década de sessenta, foram determinantes no processo. São elas: i) Adesão majoritária dos docentes a entendimentos epistemológicos e políticos de matriz teórica advinda de alguma versão do marxismo; ii) majoritária contrariedade com a visão de Educação pública defendida pelo regime militar, vigente nas décadas de sessenta, setenta e oitenta.

Para um leitor neófito nos conflitos do campo da Educação essas características podem soar determinísticas, sem comprovação ou até mesmo infundadas. No entanto, Warde (1990), Brandão (2001), Saviani (2005, 2009), Campos (2006, 2008, 2009), Cezar (2010) e Gatti (2010, 2012) são alguns dos trabalhos que asseguram de maneira bastante clara a questão. O trabalho de Gonçalves (2008) sedimenta empiricamente essa conclusão. A partir disso é factível assumir uma causalidade entre o ponto i e o ponto ii.

Essa causalidade é de simples entendimento. Como lembra Abreu (2014), apesar das políticas econômicas dos governos militares assumirem contornos heterodoxos, o alinhamento ideológico dos generais era declaradamente conservador, nomeando como adversário toda e qualquer manifestação contrária. Vale lembrar que a justificativa mais conhecida dos militares que lideraram o golpe de 1964 falava em proteção dos valores tradicionais contra uma suposta revolução comunista em andamento no país, hipoteticamente orquestrada por intelectuais de esquerda encampados no governo do então presidente João Goulart. Para esses militares, comunismo, marxismo ou até mesmo outras versões de progressismo, como social democracia, trabalhismo, etc., eram exatamente a mesma coisa e qualquer manifestação ideológica vinculada a elas representaria uma ameaça à ordem pública, cujas penas oficiais eram a prisão ou exílio forçado. Extraoficialmente, a pena era a morte, não raro, sob tortura.

Gaspari (2002) demonstra que intelectuais e acadêmicos que discordavam dos militares passaram a ser perseguidos sob um regime de repressão sistematizado e eficiente. Os intelectuais não perseguidos pelo regime deveriam dar provas de sua fidelidade, denunciando pares. Nesse clima, talvez mais por razões de sobrevivência

do que por motivações ideológicas, houve alguma relativa reação conjunta dos chamados grupos progressistas.

Conforme relata Gaspari (2002), apesar dessa composição ocorrer heterogeneamente, ela tinha um objetivo comum que era criar, de alguma forma, uma frente de enfrentamento ao regime. Essa frente contou com algum apoio institucional de membros da igreja católica.

Como será visto nos próximos tópicos, a PUC SP teve destacada atuação em defesa de docentes perseguidos, e a partir desse ponto, a relação de causalidade começa a ficar evidente. Conforme destaca Saviani (2009), os programas pioneiros de pós-graduação em Educação foram criados em grande medida por lideranças advindas do clero. Em sua maioria, eram filósofos professantes da Teologia da Libertação<sup>18</sup>, cuja estrutura teórica se pauta em entendimentos marxistas. Tem-se, portanto, uma realidade onde professores eram perseguidos por um regime ditatorial, cuja reação razoável seria a oposição intelectual a ele, antes de qualquer outra.

Soma-se a isso o fato desses professores serem declaradamente influenciados por ensinamentos de Karl Marx. Oportuno lembrar que os militares perseguiram não somente intelectuais, mas toda e qualquer pessoa que manifestasse uma visão de mundo contrária à sua. Essa ação era justificada como combate a comunistas, de forma que todo e qualquer opositor ao regime era, de certa forma, entendido como um comunista<sup>19</sup>.

Nessa conjuntura, as ideias do regime acerca da Educação Pública eram combatidas não somente por não serem, de algum modo, marxistas, mas pelo simples fato de advirem de uma fonte de poder não legítima, que inclusive usava de violência para perseguir seus rivais.

Como se não bastasse, deve-se adicionar o fato que do conjunto dessas ideias, as teorizações acerca de Capital Humano eram as mais importantes. Furtado (2000), dá destaque ao fato de que dessas teorias serem de origem anglo-americana, alicerçadas sobre visões econômicas de estado liberal, cujas prescrições teóricas e

---

<sup>18</sup> Ver Dussel (1999)

<sup>19</sup> Isso facilitava bastante a justificativa retórica da ação dos militares, posto que uma parte da população temia uma revolução nos moldes da soviética ou cubana, ambas declaradamente comunistas. Havia no país movimentos internos, não majoritários, de comunistas que, de fato, se orientavam por versões do marxismo. No entanto, isso não quer dizer que todas as correntes de pensamento marxistas fossem comunistas. Também não quer dizer que todos os adversários do regime militar fossem, de fato, influenciados por Karl Marx. O regime perseguiu opositores em geral dos quais sociais democratas, liberais, trabalhistas e outros democratas são apenas alguns exemplos. Ver Gaspari (2002)

práticas reforçam a construção do sistema capitalista, algo frontalmente contrário a qualquer entendimento marxista.

Gatti (2001) oferece uma noção sobre a relevância que as teorias do Capital Humano exerciam sobre as convicções teóricas educativas do regime militar:

Estes estímulos à pós-graduação *stricto sensu* e à pesquisa dirigiram-se à formação de quadros e grupos de pesquisa de alto nível, sob a perspectiva do “capital humano”. Esta ação “obedecia a uma decisão explícita, por parte do governo militar recém estabelecido, de disciplinar e orientar o ensino superior no país, que culmina com a ampla reforma universitária implantada a partir de 1968. (GATTI, 2001 pg. 109)

Não é difícil concluir que a combinação desses elementos tenha influenciado os valores fundantes dos programas de pós-graduação em Educação que surgiam no país. A visão economicista da Educação, com sua orientação de Capital Humano, era uma ideia que, antes de qualquer outra, surgia no interior de um governo ilegítimo e que somente por essa razão já justificava alguma oposição. Além disso, as diversas auto declaradas orientações marxistas que influenciavam os intelectuais pioneiros dos programas, rechaçavam visões educacionais cuja orientação se alinhasse a visões capitalistas de mundo, especialmente quando sustentassem signos do imperialismo norte-americano.

Na medida em que esses programas multiplicavam seus egressos, a força dessa visão institucional de mundo se consolidava. Durante o regime militar, ela representava um elemento de luta contra o arbítrio de ditadores. Após o regime, ela seguia representando uma certa esperança de um mundo alternativo, idealizado como mais justo para o conjunto da sociedade.

É de se esperar que o resultado desse confronto deixasse cicatrizes duradouras naqueles que a sofreram, dos quais deve-se destacar um importante conjunto de professores pioneiros dos centros em questão. Esses professores, em suas circunstâncias, fundaram o pensamento educacional no país, trazendo para dentro dos centros suas preferências teóricas, suas experiências e seus valores e algumas de suas convicções.

Mas na medida em que o reconhecimento perene e justo por todo esse esforço se torna solene, ele deixa de ser entendido como um processo histórico de luta e passa a ser visto como compromisso acadêmico no qual os egressos desses centros estariam comprometidos, em alguma medida, a levar adiante como uma espécie de

missão. Esse comportamento é chamado aqui de comportamento paradigmático, no qual a rejeição às teorias econômicas e politológicas são centrais, tendo em vista estarem diretamente associadas ao Regime Militar, ao Capital Humano e aos Estados Unidos.

Essa extensa introdução ao capítulo permite propor uma preliminar orientação sobre a relação entre a teoria inicial e os dados apresentados há pouco. O estabelecimento de uma relação direta ocorrerá no último capítulo, após a apresentação das causas históricas e institucionais da aludida resistência. No entanto, é oportuno levar em conta que o comportamento paradigmático, ou seja, a reação atual do Campo da Educação às teorias da Economia e da Ciência Política tem a ver com o contexto de conflito não só ideológico entre educadores e militares, mas pelo menos, a princípio, entre pessoas que queriam permanecer livres e outras que associavam tudo e todos com comunistas que deveriam ser caçados.

Nos próximos tópicos haverá destaque para os aspectos que reforçaram o comportamento paradigmático, bem como apresentação de outras causas históricas que podem ter corroborado para tal resistência. As biografias dos programas pioneiros oferecerão adicionais evidências que apoiam as causas históricas aqui apresentadas. Complementarmente, fatores burocráticos associados às regras de abertura, manutenção e avaliação dos programas, ajudam a entender o quadro de secundarização de teorias da economia e da ciência política mainstream.

### **3.1. Causas Históricas**

Diversos trabalhos realizados a partir do final dos anos oitenta narram o processo de criação dos programas de pós-graduação em Educação. Aqui serão dados destaques aos textos de Warde (1990), Saviani (2009), Santos e Azevedo (2009) e Cezar (2010), dentre outros, em função da convergência de interesses com essa tese.

Cezar (2010) enumerou algumas razões plausíveis para a existência de uma secundarização de formações em Economia e politologia nos programas de pós-graduação em Educação. Razões históricas e institucionais seriam as mais importantes, e essas impressões se confirmam nos demais autores citados.

Warde (1990) relatou que os principais deles foram criados durante e por oposição ao regime militar, ocorrido entre 1964 e 1985. Na área específica da

Educação, deve-se tomar por relevante um certo protagonismo de uma ala progressista da Igreja Católica, especialmente em São Paulo e Rio de Janeiro. Cezar (2010) ilustra esse ponto:

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 ideia 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. (...) 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 militares. 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. (CEZAR, 2010 pg. 167)

De acordo com Ribeiro (2008), coube a alguns egressos da Igreja Católica, e, em certa medida, à própria instituição, um papel importante na criação dos centros de pós-graduação em Educação no país. Saviani (2009) e Santos e Azevedo (2009) convergem no entendimento que uma ala da Igreja Católica, por oposição ao regime militar, usou seu prestígio institucional para fomentar um pensamento acadêmico destoante do então governo. O acolhimento dos docentes cassados na USP pela PUC SP, bem como a própria criação de centros de pós-graduação em Educação na PUC SP são exemplos disso.

Warde (1990), em sua narrativa, entende a formação desses docentes pioneiros como uma variável importante no entendimento dos fatos descritos, o que pode ser percebido no destaque que dá a isso em seu trabalho. Em ampla medida, descreve ela, eram filósofos. Historiadores e sociólogos seriam as segundas e terceiras formações respectivamente mais comuns, mas em relativo menor número.

Cezar (2010) menciona que os principais nomes do campo da Educação nessa fase de criação dos centros de pós-graduação em Educação eram filósofos egressos de seminários católicos. Como exemplo, cita Carlos Roberto Jamil Cury, Dermeval

Saviani, Jose Carlos Libâneo, Moacir Gadotti, Antônio Joaquim Severino, Antônio Chizzotti, dentre outros. O autor salienta que mesmo Paulo Freire, que não passou por seminários, tem seu nome fortemente relacionado a clérigos, sobretudo aos professantes da Teologia da Libertação, o que reforça o argumento.

Diante disso, pode-se confirmar que os programas pioneiros de Educação, aqueles cujos docentes lançaram as bases do pensamento contemporâneo sobre a área, foram constituídos num ambiente político hostil, em meio a militância contra um regime político não democrático, que tentava impor ao Brasil um modelo de educação e pós-graduação tecnicista, baseado na experiência dos Estados Unidos. Muitos desses fundadores da área receberam formação em filosofia em instituições clericais, como destaca o estudo de Ribeiro (2008) e Santos e Azevedo (2009).

Da combinação desses elementos percebeu-se certos desdobramentos. Como narra Pires (2005), diante do fato de que não poucos desses professores fundadores da área terem sido perseguidos, torturados e exilados pelo regime militar, seria razoável supor que seus trabalhos intelectuais refletissem oposição ao opressor sistema de poder constituído, em todas as suas manifestações. Uma delas era a visão teórica para a Educação, amparada na teoria econômica e métodos afins.

Cezar (2010) apresenta conclusões similares, mediante as respostas obtidas pelos então coordenadores dos programas de pós-graduação na PUC SP e USP ao questionário proposto pelo autor. Todas elas reforçaram o entendimento de que as diretrizes defendidas pelos militares deveriam ser combatidas. Por sua vez, conforme afirma Pires (2005), a materialização dessas diretrizes militares estava representada na ideia teórica, importada dos Estados Unidos, de Capital Humano, assim como todo seu suposto tecnicismo decorrente.

Uma das questões colocadas nas entrevistas de Cezar (2010) buscava os motivos pelos quais os docentes renunciaram às teorias econômicas. A integralidade das respostas seguiu a mesma trilha apresentada pela historiografia descrita. Ou seja, as falas dos docentes corroboraram 100% das causas históricas apresentadas por Cezar (2010), indicando que a origem dos cursos de pós-graduação em Educação no Brasil foi marcada por um posicionamento oficial, comungado na comunidade como um todo, de que as ideias então governistas para a Educação deveriam ser combatidas.

Isso incluía a teoria Econômica em particular, mas diversas outras pautas chamadas de cientificistas em geral. Dessas últimas, destaca-se uma adesão ao modelo estadunidense de criação de centros de pesquisa de pós-graduação.

Entretanto, é possível que a contrariedade aos elementos teóricos ditos tecnicistas tenha razões complementares, além da simples oposição ao regime. Essa possibilidade assenta-se em dois dados, ambos mencionados por Cezar (2010), mas não repercutidos: i) muitos dos trabalhos seminais, ou mesmo fundantes do pensamento Educacional contemporâneo, foram escritos por ex-seminaristas; ii) independentemente de qualquer eventual vínculo com seminários católicos, a formação prevalecente dos docentes fundadores dos programas de pós-graduação em Educação era a Filosofia, seguidos não tão de perto pela História e a Sociologia.

É plausível supor que filósofos em geral e ex-seminaristas em particular não se sintam teoricamente representados por campos do conhecimento cujas abordagens exijam metodologias empíricas ou quantitativas de análises. Não se pretende aqui generalizar comportamentos ou mesmo concluir que houvesse alguma orientação de negação sistematizada às abordagens mais ou menos técnicas. Mas não se pode deixar de pensar que pelas próprias idiosincrasias das formações em questão, deduções quantitativas baseadas em generalizações abstratas reducionistas ou racionalismos lastreados em egoísmo metodológico fugissem ao escopo analítico comum dos filósofos, humanistas ou teólogos, em primeiro plano, e sociólogos e historiadores, em segundo.

Se o raciocínio estiver correto, é factível supor que a rejeição ao modelo tecnicista imposto pelo regime militar encontrou oposição não somente por questões de posicionamento político partidário, mas também por questões de afinidade epistemológica. Seria necessário ampliar o escopo dessa tese para testar essa hipótese, o que pelo tempo e recursos necessários não será feito. No entanto, a ideia parece razoável como causa adicional da resistência dos Educadores às teorizações vindas dos métodos da Economia e outras mais ou menos similares, como a Ciência Política mainstream ou a Sociologia Empirista, ambas fortemente relacionadas com a tradição de pesquisa norte-americana.

Como dito, a resistência ao estudo teórico da Economia e da Ciência Política, bem como o interesse em abordar seus objetos e problemas, nascem junto com os próprios programas. Saviani (2005), Campos (2006 e 2009), mas principalmente Gonçalves (2008) constataram que houve, desde os primórdios dos programas, ações deliberadas para abordá-los. Gonçalves (2008), em estudo sobre a produção bibliográfica do campo da Educação, desde sua origem no Brasil até alguns anos antes da publicação de seu artigo, informa que:

A década de 1970 caracteriza-se como 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. (...) 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. (GONÇALVES, 2008, p. 162).

O trabalho de Santos e Azevedo (2009), em grande medida, reafirma as conclusões de Gonçalves (2008) e Cezar (2010). De maneira clara, as autoras afirmam que o interesse dos educadores por temas relacionados a política data dos primórdios dos cursos de pós-graduação em Educação:

A preocupação com a temática política educacional, de acordo com o enfoque teórico pelo qual é abordada, pode alimentar positivamente um processo dialético, quando se procura articular a percepção da realidade social a partir do estudo científico dos problemas envolvidos na questão educacional e as políticas públicas concernentes, entendidas como a ação do Estado. Esse movimento expressa-se na condução das pesquisas em educação em grande parte dos programas de pós-graduação em educação, de forma que, a partir da abertura política ocorrida no Brasil em meados da década de 1980, estudos críticos sobre a condução das políticas educacionais se fazem presentes no cenário nacional. Chamamos de críticos os estudos que, ao analisar políticas implementadas, denunciam irregularidades, inconsistências / inconseqüências administrativas e incoerências teórico-práticas acerca de processos implementados, entre outras perspectivas analíticas nesse sentido. E ainda aqueles que se preocupam em apontar alternativas viáveis para a implantação de uma educação com qualidade social. (SANTOS E AZEVEDO, 2009 p. 543).

Diante desses elementos, pode-se tomar por correto que razões históricas associadas à origem dos programas de pós-graduação em Educação dão conta de explicar, pelo menos em parte, a resistência dos docentes a Teorias Econômicas e outras entendidas como tecnicistas, embora tenha havido, desde sempre, o interesse desses docentes em abordar tais problemas em seus trabalhos.

### 3.2. Causas Institucionais

As causas institucionais estarão aqui divididas em duas frentes. A primeira delas aborda questões diretamente relacionadas com decisões da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, sobre a composição ideal dos corpos docentes de programas de pós-graduação *stricto sensu* no país. A segunda apresenta causas decorridas da transição dos antigos cursos de pedagogia para os atuais cursos de Educação.

As regras de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em alguma medida, potencializam a resistência da qual trata esse trabalho. Contudo, ela não deve ser vista como a principal causa de sua existência.

Essa conclusão é convergente com Cezar (2010), uma vez que as normas específicas sobre a titulação do corpo docente não mudaram entre a defesa da dissertação e a elaboração dessa tese. No entanto, após uma reanálise dessas disposições, aparentemente há uma brecha administrativa que, ao menos em tese, permitiria uma maior participação de doutores com formações diversas nos programas de pós-graduação em Educação.

Uma orientação oficial determina que 75% dos docentes de um programa de doutorado sejam formados na área. Essa regra está amparada nos Parâmetros de Avaliação de Cursos Novos, da Capes de 2005:

Pelo menos 75% dos docentes do corpo permanente devem apresentar título de doutor em Educação (e os demais, título de doutor em áreas afins). O percentual acima pode ser flexibilizado em casos de professores com uma ampla e conceituada produção bibliográfica diretamente relacionada com a área de Educação. (PARAMETROS DE AVALIAÇÃO DE CURSOS NOVOS, CAPES pag. 2, 2005).

Nas fichas de avaliação da Portaria nº 59, de 21 de março de 2017, que dispõe sobre o regulamento da Avaliação Quadrienal, essa grandeza não é citada. No lugar, consta apenas uma determinação de que as formações dos docentes sejam compatíveis com o curso em questão:

2 - Corpo Docente (...) Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua

compatibilidade e adequação à Proposta do Programa (PORTARIA Nº 59, DE 21 DE MARÇO DE 2017, pag 16, 2017)

Pressupõe-se, pelo primeiro documento citado, que um percentual de docentes inferior a 75% do total com formação diversa à área de Educação acarretaria em notas inferiores nas avaliações da Capes. De fato, isso é verdadeiro se o programa em questão estiver sendo criado. Entretanto, por algum motivo, essa regra não é a mesma na avaliação dos cursos já existentes.

Diante dessas regras é possível pensar sobre algumas de suas consequências na constituição dos programas. Como será demonstrado, as causas institucionais respondem pela resistência aos temas lacunares aqui descritos em menor proporção do que as causas históricas, embora sua importância não seja nula.

Como primeira aproximação, devemos ter em mente que a formação com maior peso na avaliação institucional é o doutorado. Graduações, mestrados ou até mesmo especializações possuem pouco peso avaliativo no tocante ao foco da área, portanto, nada impede que se contratem docentes doutores em Educação com graduação, especialização ou mestrado em Economia, Ciência Política ou áreas afins. Isso não afetaria as notas e traria ganhos analíticos ao campo.

Tomando por razoável a suposição de pouca clareza do primeiro item da portaria, torna-se plausível supor a possibilidade de compatibilizar formações diversas de pesquisadores num dado programa, sem que isso diminua sua nota ou comprometa seu foco temático. Há de se lembrar que os temas da economia e da política são exatamente aqueles de maior interesse dos pesquisadores da área. Portanto, a julgar como correto o entendimento proposto, não há muitas justificativas para desprezar essa possibilidade.

Ainda que o entendimento acima fosse completamente descartado e se assumisse, por hipótese, que apenas o doutorado é relevante enquanto formação interdisciplinar, restariam, a cada programa, 25% de vagas para pesquisadores com doutorados diversos, segundo as mesmas regras. Tendo em mente que o menor programa, que não é o caso de nenhuma das instituições pesquisadas aqui, deve ter no mínimo oito docentes para ser constituído, 25% representam duas vagas. Dessa forma, levando em consideração que a preponderância dos assuntos pesquisados está associada a Economia ou a Política, não parece ser justificável um número tão reduzido de profissionais com essas formações, exceto por outras razões.

Há outros elementos institucionais que ajudam a explicar a ausência das teorias econômicas e politológicas na Educação. Esses elementos também guardam relação com a origem embrionária dos programas, mas não estão diretamente ligadas às deliberações dos fundadores pioneiros dos programas, conforme o argumento do item anterior. Essas razões, agora, decorreriam de uma inércia do período em que os cursos superiores na área de Educação eram quase que exclusivamente cursos de pedagogia.

Através do trabalho de Saviani (2008) é possível notar que até meados de 1939 os cursos superiores dedicados ao tema eram, de maneira geral, classificados sob alcunha de Pedagógicos. Tais cursos não compunham faculdades próprias, mas integravam a oferta de licenciaturas e bacharelados em algumas faculdades de filosofia.

Almeida (2017) oferece detalhes sobre as primeiras teses que trataram do tema Educação no Brasil. Na prática, foram poucos trabalhos desenvolvidos em cursos da área de ciências Humanas, a partir de 1942, embora no final dos anos trinta, tanto o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP quanto o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais – CNPE tivessem produzido alguma pesquisa na área.

O mais significativo nesse argumento é que, antes de 1965, quando surge de fato a pós-graduação em Educação no Brasil, os estudos que existiam, bem como os cursos de graduação oferecidos, abordavam basicamente problemáticas associadas à pedagogia. Saviani (2008) e Almeida (2017) repercutem isso, propondo questionamentos profundos sobre o alcance prático e teórico desses cursos e estudos. No entanto, o que importa aqui é saber que as pretensões desses trabalhos eram mais modestas do que a temática associada à Educação, da forma como é conhecida hoje.

Valendo-se tanto de Saviani (2008) quanto de Almeida (2017), e correndo algum risco de ser reducionista, pode-se dizer que a motivação dos cursos e estudos Pedagógicos era, quase que exclusivamente, formar quadros para escolas de nível não universitário. Assim, não se justifica esperar que tais cursos se preocupassem com inclusão de temas multidisciplinares ou interdisciplinares de pesquisa, com caráter mais social, político ou econômico, embora tenha havido forte interlocução com a psicologia.

No momento em que os cursos de pós-graduação em Educação surgem, parte importante dos docentes que neles vão lecionar atuavam até então nesses cursos de Pedagogia. Por lógica, percebe-se que é necessário são necessários alguns anos para que a dinâmica da produção intelectual se adapte as novas demandas, o que

fatalmente atrasaria a incorporação de novas teorias ao novo escopo teóricos dos programas.

Entende-se que esse fato isolado não explique, nem mesmo justifique a resistência observada em relação às teorias da Economia ou da Ciência Política no campo da Educação. No entanto, ele deve ser levado em conta pois seria injusto cobrar o uso de teorias que, num determinado contexto, não guardavam qualquer relação com as pretensões analíticas dos objetos de estudo.

Feitas essas considerações sobre distintos pontos institucionais, é possível afirmar que as regras e determinações institucionais da Capes limitam, de fato, a quantidade de docentes com formação diversa das de Educador nos programas em questão. Entretanto, essa não parece ser a principal razão da existência da referida lacuna. Talvez, ela possa ser uma razão complementar às históricas, apresentadas há pouco.

Deve-se ter em mente que o fato dos cursos terem sido embrionados como centros de estudos pedagógicos causou um justificável hiato entre a necessidade de novos referencias teóricos e sua efetiva aplicação.

O próximo e último capítulo irá relacionar de maneira direta as respostas aqui obtidas com as teorias do capítulo inicial.

## 4. RESISTÊNCIA COMO COMPORTAMENTO PARADIMÁTICO

*Creia em si, mas não duvide sempre dos outros.  
Machado de Assis.*

O capítulo anterior expôs razões históricas e institucionais para o surgimento da resistência ante as teorias econômicas e politológicas no campo da Educação. O presente capítulo tentará demonstrar como a combinação dessas variáveis potencializa tal comportamento e o retroalimenta inercialmente.

Concordando com as análises de Kuhn (2007), é possível explicar essa resistência como uma conduta majoritariamente paradigmática dos membros do campo. Numa abordagem análoga, agora baseado em Bourdieu (1976), dir-se-ia que o comportamento verificado é típico dos campos de conhecimentos, independentemente de suas áreas. Nesse raciocínio, a motivação dos membros não é exclusivamente orientada a novas descobertas acadêmicas, avanços teóricos ou algo assim. A busca por verdades científicas seria um processo secundário, não por negligência epistemológica, mas em função de manifestações políticas dos membros do campo, algo esperado num convívio social hierarquizado em termos de poder e prestígio.

Este quarto capítulo pretende problematizar apontamentos do comportamento paradigmático valendo intensamente do contexto disposto no capítulo inicial.

### 4.1. Indefinição do Paradigma em Educação

De modo simplificado, os paradigmas de Kuhn (2007) podem ser entendidos como postulados teóricos basilares de um campo acadêmico determinado, cuja manutenção de sua prevalência ocorre mais em função de conveniências sociais do que pela qualidade de suas respostas científicas. Desdobra-se disso o entendimento de comportamento paradigmático como um movimento de conservação do marco teórico paradigmático.

A lógica do argumento sugere que membros de uma comunidade acadêmica aderem a postulados teóricos consagrados não por concordarem cientificamente com

eles exatamente, mas por uma combinação entre vantagens sociais em aceitá-los e desvantagens em contrariá-los. A adesão ao referencial acontece em função de uma estratégia de sobrevivência profissional. Razões epistemológicas seriam secundárias nesse processo.

Kuhn (2007) expande sua noção de paradigma quando separa do aspecto estritamente teórico as questões comportamentais. Para ele, quando um determinado pesquisador usa o referencial teórico de seu campo, de maneira convencional, estaria praticando o que chamou de ciência normal. Assim, o cientista é entendido como executor de ciência normal na medida em que sua ação é passível de ser enquadrada como pertinente ao paradigma. Dessa forma, se consegue uma sutil diferenciação entre paradigma e ciência normal; a primeira, sendo um marco teórico, e a segunda, um comportamento empenhado em seguir tal marco. Em algumas passagens, Kuhn (2007) substitui o termo ciência normal por comportamento paradigmático.

Quando, por alguma razão um paradigma não é mais capaz de aglutinar apoio entre os membros da comunidade, ocorre uma fratura, denominada por Kuhn (2007) de revolução científica. Membros proeminentes daquela comunidade então deixam de apoiar o referencial teórico superado e passam a referendar um novo a aglutinador paradigmático. As motivações elencadas por Kuhn (2007) para as revoluções viriam, dentre outras causas, de aspectos políticos e sociais, com destaque para prestígio social e viabilidade profissional.

Bourdieu (1976) diz coisas muito similares, mas valendo-se de outras terminologias. Para ele, as teorias centrais ou balizares de um campo acadêmico derivam de ideias associadas a poucas e influentes personalidades. Essas personalidades seriam as detentoras de maior prestígio dentro desse campo.

Esse prestígio é entendido como capital simbólico. Os demais membros do grupo alcançariam maior prestígio, ou capital simbólico, na medida em que seus trabalhos fossem associados às ideias e ideais balizares. Sem esse reconhecimento, os pesquisadores não teriam como ascender em suas carreiras profissionais. Negar as ideias e ideais balizares equivaleria, portanto, a recusar prestígio dos demais membros. Em outras palavras, equivaleria a abrir mão de capital simbólico.

Em oposição a Kuhn (2007), Bourdieu (1976) não prevê formas de superação dessa armadilha. O conhecimento, portanto, seria indefinidamente reproduzido. Avanços ocorreriam raramente, por razões diversas, alheias a qualquer busca virtuosa por verdades científicas.

Mas para que os instrumentos analíticos de Kuhn (2007) e Bourdieu (1976) se tornem efetivos aqui, faz-se necessário uma melhor definição conceitual de campo ou área de conhecimento. Até este momento, esses termos não estão suficientemente delimitados.

Gatti (2012) emprega uma definição de campo que será tomada como válida. Em sua visão, um campo acadêmico não deve ser delimitado exclusivamente pela adesão teórica dos membros de sua comunidade, mas principalmente em razão de suas intencionalidades históricas:

Admitindo o pressuposto de que um campo de pesquisa ou de conhecimento temático não se configura por delimitações de teorias, métodos e objetos apriorísticos e abstratamente definidos, mas se constrói no próprio movimento histórico das intencionalidades nos estudos e investigações concretamente produzidos, as colocações até aqui feitas nos dão uma boa imagem da construção da pesquisa em educação no Brasil, hoje. (GATTI, 2012 pag 31).

A partir disso, é plausível justificar um hipotético comportamento paradigmático em Educação. No entanto, para supor a existência de um paradigma nos moldes clássicos de Kuhn (2007), é necessário sustentar que o campo da Educação possua algum tipo de marco teórico rígido, historicamente intencionado, reproduzível e verificável em escala nos trabalhos acadêmicos da área. No campo da Educação, a combinação dessas variáveis jamais ocorreu de maneira perfeita.

Se as definições teóricas de Kuhn (2007) forem tomadas cabalmente, seus instrumentos analíticos seriam estéreis. No entanto, como destaca Gatti (2012), o comportamento dos membros da comunidade acadêmica da Educação tem sido marcado por questões identitárias com força suficiente para ser entendida como seguidora de um padrão e esse padrão confunde-se de tal forma com resistência a determinadas teorias externas, que permite ser associado a comportamentos paradigmáticos.

A identificação do campo das pesquisas em educação tem sido objeto de análises mais intensas nos últimos anos. Três aspectos, que interferem na identificação desse campo enquanto campo científico com um espaço a ocupar no âmbito das ciências humanas e sociais, merecem nossa consideração. São eles: o das denominações e conceitos utilizados, a própria ideia de campo e as questões de identidade e formas investigativas. Este último aspecto se liga aos caminhos da pesquisa em educação e às suas relações com o social. (GATTI, 2012 pag 15).

Ao avançar em sua análise, Gatti (2012) aponta, em tom crítico, a necessidade de superação das abordagens normativas recorrentes no meio. E ela faz isso exatamente quanto busca encontrar elementos constituintes do campo

Essas posturas comprometem o campo investigativo, que deve avançar com perspectivas de genericidade, nos termos de Agnes Heller, ou seja, um pouco menos alienadas, sem ser totalmente fruto de pressões ou desejos de domínio ou projeção, ou imposição de ideias e valores de um grupo hegemônico. A atitude crítica, pensante, fundada em evidências claras e eticamente tratadas – radar do pesquisador permanentemente ligado -, não tem sido suficientemente cultivada no âmbito dos relatos das pesquisas em educação. Pode-se afirmar que, do lado dos pesquisadores, há a necessidade de um exame sereno sobre a “demanda social”, que pode ser feita no confronto dos dois indicadores de demanda apontados acima, mais o conhecimento acumulado através de investigações confiáveis, que já compõem o campo de saberes em educação, em suas áreas específicas. (GATTI, 2012 pag 21).

Ou seja, ao tentar definir o campo da Educação, propósito central de seu artigo, Gatti (2012) oferece pistas de um comportamento que ela entende como sistemático, o que corrobora a perspectiva dessa tese. Não é de hoje que Gatti (2001, 2004, 2010, 2011, 2012) problematiza esse comportamento. Em quase todas as vezes que o menciona, relaciona-o com questões de filiação política ideológica. O aditivo aqui estaria numa explicação causal.

Adaptando essas constatações ao instrumental pretendido, pode-se sugerir que essa conduta seja motivada por questões de poder ou prestígio. Assim, a adesão aos valores gerais da comunidade à qual se pertence aumentaria ou diminuiria o acesso desses membros a posições de destaque, frente ao grupo chamado por Gatti (2012) de hegemônico.

Ora, esse comportamento é suficientemente análogo às prescrições de Kuhn (2007), de forma que, mesmo considerando a porosidade teórica do campo da Educação, é possível mantê-lo sob classificação de paradigmático, inclusive porque essa porosidade não sustenta interdisciplinaridade, uma vez que sua absorção teórica é seletiva, ou alienada, nas palavras de Gatti (2012).

Portanto, o fato de não haver um marco teórico rígido não impede o campo da Educação possuir um traço identitário que o defina. A partir da leitura de Gatti (2012), é possível pensar nesse marco como um esforço do campo em sustentar determinados valores políticos e sociais, originados, segundo a própria autora, de condições convergentes com as descritas no capítulo anterior. A adesão voluntária a esses valores, com vistas a obtenção de um sentido de pertencimento acadêmico

comunitário, seria condição suficiente a ser associada com comportamento paradigmático.

Como conclusão do raciocínio, evoca-se os dados do capítulo anterior, que demonstram que os estudos sobre Economia e Ciência Política consomem mais da metade da atenção dos pesquisadores da área, ao passo que as formações nessas mesmas áreas não somam, nem na melhor das hipóteses, 18%. As questões históricas e institucionais apresentadas expõem razões para a resistência às teorias tecnicistas, das quais se destacam a Economia do Capital Humano, bem como as abordagens empiristas da Ciência Política mainstream.

Dessa forma, mesmo na ausência de teorias rígidas na Educação, a existência verificada de um marco identitário, assumido como um valor maior do campo, cuja defesa é esperada por seus membros antigos e novos, converge com a noção de comportamento paradigmático, nos termos propostos por Kuhn (2007).

Nesse caso, as já citadas críticas de Gatti (2001, 2004, 2010, 2011, 2012) no tocante aos problemas de ordem metodológica do campo apenas somam evidências à tese de rejeição de teorias exógenas ao campo.

#### **4.2. Filiações políticas e comportamento paradigmático**

Como já destacado, os primeiros docentes pesquisadores dos programas objeto desse estudo eram, em sua maioria, filósofos, muitos dos quais ex-seminaristas católicos. As outras formações mais recorrentes eram na área de sociologia e história. Em comum, mantinham convicções políticas progressistas, contrárias, portanto, à visão política do governo que atuava dentro de um regime de exceção.

Saviani (2005) demonstrou que tais fundadores dos centros em questão organizaram seus programas com proposições teóricas fortemente identificados a um ideário político progressista.<sup>20</sup> O norte teórico das proposições vinha, de forma mais ou menos direta, de trabalhos seminais de Marx, que, na condição de economista e estudioso da política, fundou um pensamento antagônico à Economia Ortodoxa e Ciência Política *mainstream*.

---

<sup>20</sup> Por precaução, repete-se aqui que os méritos dessa visão não estão em pauta.

Como apresentado por Gonçalves (2008), bem como pelos dados do segundo capítulo, estudos contemplando desdobramentos da política e da economia são característicos do Campo da Educação, desde sua origem. No entanto, autores como Gatti (2012 e 2010), Campos (2006 e 2009) e Saviani (2005), afirmam expressamente que a inserção de temas políticos e econômicos derivava muito mais de uma filiação ideológica declarada dos pesquisadores fundadores dos programas do que por questões metodológicas.

Conforme relatam esses autores, era intenção declarada dos intelectuais da Educação durante o regime militar protagonizar posicionamentos antagônicos a ele. Os trabalhos da área durante esse período expressavam claramente essa orientação, como demonstra Gonçalves (2008), ou seja, o campo foi criado durante e em oposição a um governo cuja visão política era entendida como alinhada às orientações Politológicas mainstream e Econômicas ortodoxas, associadas a um apoio imperialista norte-americano<sup>21</sup>.

Ora, seria razoável esperar que as diretrizes epistemológicas do campo em criação, em amplos aspectos, antagonizariam essa vertente. Contudo, uma consequência adversa desse processo acabou por bloquear o acesso de teorias oportunas às análises pretendidas pela área.

Em meados dos anos oitenta, os militares deixaram o governo. No entanto, as diretrizes do campo da Educação nesse momento eram tão fortes e consolidadas, reputando prestígio e distinção aos seus fundadores, que, a julgar pela validade dos postulados de Bourdieu (1976), não haveria muitas razões para flexibilizá-los.

Os desdobramentos estariam, como aparentemente estão, de acordo com os preconizados por Kuhn (2007) e Bourdieu (1976). Ingressantes ou candidatos a um título acadêmico nos centros em questão fariam suas pesquisas buscando estabelecer uma carreira numa área marcada pela militância política, forjada por valores antagônicos a qualquer pauta associada, com ou sem razão, ao imperialismo norte-americano, o que incluía as teorias econômicas e politológicas mainstream.

Tome-se como exemplo desse movimento a possibilidade atual dos referidos programas contratarem ao menos 25% de pesquisadores com formações diversas as da Educação. Apesar da inequívoca aspiração por estudar impactos econômicos e

---

<sup>21</sup> Há um amplo consenso na Economia em torno da rejeição da ideia de que as políticas econômicas do regime militar tenham sido ortodoxas. A bibliografia recorrente da área afirma o oposto disso. Há, contudo, o reconhecimento do viés conservador no campo político, e da influência norte-americana em diversos assuntos internos no Brasil. Ver Abreu (2014)

políticos na Educação, menos de 1% das formações dos pesquisadores pesquisados é na área de Economia ou Ciência Política. Ou seja, o conhecimento formal dessas áreas foi, até onde se consegue ver, bloqueado por razões que não são justificadas somente por questões epistemológicas.

Em si mesmo, o bloqueio a profissionais com essas formações equivale a um movimento de preservação do comportamento paradigmático consolidado na comunidade. Nega-se capital simbólico a quem propõe entendimentos teóricos diverso à intencionalidade histórica do campo.

Como exemplo adicional, tome-se o fato de que os Grupos de Pesquisa da Anped<sup>22</sup> sequer aceitam trabalhos que apresentem metodologias das áreas chamadas de lacunares. Nos levantamentos acerca de teses e artigos constantes neste estudo, apenas três trabalhos, em dez anos e em vinte e uma instituições, menciona capital humano, por exemplo. Nas revistas estudadas, o total de trabalho em cinco anos não alcança a cifra de quinze exemplares abordando o tema.

Talvez essa blindagem justifique o fato de diversos programas de pós-graduação em Economia, Sociologia, dentre outras, sustentarem linhas de pesquisa ou até mesmo centros de pesquisa voltados para a Educação, cuja liberdade teórica é menos restrita do que nos programas próprios de Educação.

### **4.3. Ideologias não sustentam o comportamento paradigmático**

Gatti (2012 e 2010), bem como Campos (2008), falam do predomínio da recorrência de vieses ideológicos em estudos da área. No entanto, a definição de ideologia não é trivial, de forma que se faz necessário recorrer a um entendimento formal sobre o tema. Nesse caso, Bobbio (1986)<sup>23</sup> pode ajudar. Pare ele, ideologias devem ser entendidas em sentido forte ou fraco. A noção forte remete a uma tradição marxista, de falsa consciência. A noção fraca remete à ideia de posicionamentos teóricos, epistemológicos, políticos ou estéticos adotados e defendidos voluntariamente por alguma razão de ordem pessoal, livre e consciente.

---

<sup>22</sup> Ver [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)

<sup>23</sup> O termo ideologia é um dos mais controversos no estudo de temas associados à política. Existem diversos autores que oferecem diversas proposições, cujos entendimentos, não raro, rivalizam em suas conclusões. Bobbio (1996) aborda o tema na perspectiva de um verbete, num dicionário de termos políticos reconhecido pela comunidade acadêmica. Nessa condição, explora diversas possibilidades conceituais, chegando a duas categorias centrais, as quais estão aqui postas como válidas.

Não faz sentido supor que a definição de ideologia forte represente os pesquisadores por duas razões elementares: Em primeiro lugar parece improvável que profissionais graduados, com duas formações estrito senso em média sejam capturados por uma falsa consciência; em segundo lugar, porque essa falsa consciência refere-se a uma suposta alienação às teorias marxistas, que, como descreve Gonçalves (2008) e Cezar (2010), constituem a principal vertente teórica desses pesquisadores.

Por eliminação, supondo que os comentários de Gatti (2012 e 2010) e Campos (2008) estejam corretos, a classificação de ideologia proposta por ambas seriam em sentido fraco, na classificação de Bobbio (1986).

No entanto, não faz sentido imaginar que os docentes que fundaram os campos objetos desse estudo sejam os mesmos a neles lecionarem ainda hoje, passados mais de trinta anos, em média. É razoável supor que gerações de professores se sucederam, de forma que devem remanescer poucos fundadores ativos nesses centros.

Ora, esses novos pesquisadores, bem como todo o conjunto de alunos que semestralmente entram e saem das instituições, receberam e recebem um campo com muitas de suas intencionalidades históricas consolidadas. Eles, por questões cronológicas, não tiveram oportunidade de apoiar ou opor-se, por exemplo, às diretrizes teóricas do regime militar<sup>24</sup>. Quando se candidataram a um título de mestre ou doutor, essas decisões já estavam tomadas e esses valores, instituídos.

A julgar como corretas as teorizações de Bourdieu (1976), recusar as escolhas dos fundadores, personalidades ricas em capital simbólico numa situação de nenhum capital simbólico próprio, representaria confrontar uma ordem política estabelecida, o que provavelmente dificultaria o ingresso na instituição.

De acordo com Bourdieu (1976), o capital simbólico do ingressante permanece reduzido, mesmo durante os primeiros anos de titulação, ou até que o número de publicações e outras fontes de prestígio acadêmico surjam. O aspirante ao cargo de pesquisador de um determinado centro, portanto, precisa negociar sua ascensão profissional em termos políticos, o que enfraqueceria qualquer posicionamento contrário ao comportamento paradigmático vigente.

Nisso, tem-se mais um exemplo de como as teorias de Bourdieu (1976) são complementares e similares às de Kuhn (2006), uma vez que a ação política dos

---

<sup>24</sup> Deve-se reforçar que não está em questão qualquer valorização moral de apoio ou oposição às diretrizes militares. O raciocínio se estabelece em função da lógica teórica proposta por Bourdieu (1976)

pesquisadores no interior de um campo, ao valorizar o capital simbólico estabelecido, reforça o comportamento paradigmático.

Sendo assim, não se pode inferir que haja ideologia fraca, posto a impossibilidade de as escolhas paradigmáticas terem sido voluntárias, de fato. As escolhas da nova geração são, ou foram, quando muito, as cabíveis dentro de uma estratégia de sobrevivência profissional, o que de forma alguma implica em necessário desacordo a elas. Apenas deve-se ter em mente que, sendo o caso de contrariá-las, o preço em capital simbólico a se pagar é elevado. O fato do comportamento paradigmático continuar erigido indica apenas que seu processo de estabelecimento foi, por diversas razões, bem estabelecido e não que haja uma adesão ideologizada e homogênea dos membros da comunidade.

#### **4.4. Longe da Weber, perto de Marx**

Weber (2005) idealiza a conduta de um cientista frente a posicionamentos políticos, enquanto Marx (2008) faz recomendações sobre a postura que entende como esperada de um filósofo. Aqui, cientista e filósofo serão sintetizados na figura de um professor hipotético, naturalmente membro de uma comunidade acadêmica qualquer. Não há dúvida que se trata de visões rivais. O entendimento de ambas permitirá expandir a compreensão sobre escolhas e intencionalidades do campo da Educação.

Deve-se ter em mente que a influência de Karl Marx foi e, em certa medida, continua sendo, predominante na Educação. Brandão (2001), Campos (1994 e 1996), bem como Gonçalves (2008), e Cezar (2010), demonstram que os programas dedicados à pesquisa em Educação no país estiveram, desde sua origem, alinhados ao pensamento de Karl Marx, buscando nesse autor importantes balizamentos teóricos. Há poucas evidências bibliográficas da influência de Max Weber. Cezar (2010) a descreve como reduzida, principalmente se comparada a Karl Marx.

É razoável supor que cientistas e filósofos profissionais diverjam quanto a métodos e conclusões acerca de entendimentos do mundo. No entanto, ambos têm a sala de aula com um de seus ambientes profissionais, dividindo igualmente as prerrogativas da docência, das quais a responsabilidade de ensinar é a que mais interessa a este trabalho. Mais do que discutir o papel do professor na sociedade, pretende-se compreender a visão que o professor tem de si mesmo, diante do papel que a sociedade lhe atribui.

Segundo Tardif e Lessard (2005), a figura do professor está associada a um manto de nobreza missionária, onde vocação e devoção são confundidas com virtude. Para o bem ou para o mal, isso acontece independente de qualquer posicionamento teórico que os Educadores sustentem sobre o tema. As acusações de visão de senso comum ou de visão das ruas prevalece sem que isso a diminua, no entendimento dos autores.

Oportunamente, cabe lembrar que dentro do campo da Educação, essa visão já encontrou resistência, embora não tenham havido de fato esforços sistematizados para desconstruí-la. Em certa medida, Freire (2002) demonstra que o professor não seria exatamente um missionário. No entanto, em diversas passagens relega ao docente um papel maior do que o de um mero transmissor de conhecimento. Em sua obra mais conhecida, *A Pedagogia da Autonomia*, Freire diz:

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo (FREIRE, 2002 pag. 29).

De acordo com Freire (2002), por mais que existam Educadores buscando ressignificar essa noção, é com ela que as sociedades atribuem valor social e material ao papel do professor. Essa visão “das ruas” é central no argumento aqui pretendido.

Mas, como dito, a questão que se coloca não é o que a sociedade pensa dos professores, mas sim o que os professores pensam de si mesmo, a partir da visão da sociedade. Como dito, apesar de não ser totalmente consensual a visão missionária do educador, para a maioria dos Educadores ela prevalece.

No entanto, a noção de missão não é consensual. Na tradição freiriana, por exemplo, visão missionária estaria desassociado do papel do educador. Enquanto o papel se resume a algo objetivo como “*ensinar a pensar*”, a missão estaria envolta em uma mística de devoção, com ares de pureza ingênua, que exigiria do professor a assunção de uma responsabilidade que extrapolaria suas possibilidades concretas de ação. A missão do Educador, nesse sentido, seria “*mudar o mundo*”, algo que Freire (2002) reputa como desejável, mas impossível ao Educador, posto ser uma responsabilidade compartilhada com diversos outros setores sociais.

A missão pode também ser entendida no sentido de que fala Marx (2008). Em uma frase bastante conhecida, o autor sugere que o filósofo deveria estar mais preocupado em mudar o mundo do que em interpretá-lo<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> Aron (2005) reputa a essa frase de Karl Marx a pedra fundamental da militância ortodoxa marxista.

Cezar (2010) parte dessa ideia para demonstrar que esse entendimento foi internalizado no comportamento paradigmático do campo da Educação. Deve-se ter em mente que, como citado no capítulo anterior, os programas de pós-graduação em Educação surgiram durante e em oposição a um regime militar autoritário, não democrático, declaradamente conservador e posicionado à direita do espectro político ideológico. Portanto, era razoável esperar que, em oposição, a mentalidade se construísse opondo-se às diretrizes oficiais de militares conservadores que usurpavam o poder político da República.

Gatti (2010) e Brandão (2001) destacam que não foram poucos os Educadores, fundadores ou não, que levaram adiante essa missão de forma mais ou menos radical. Em outras palavras, mais do que uma visão missionária herdada da construção social acerca do professor, criou-se no campo da Educação uma certa noção de responsabilidade por reconstruir o entendimento sobre a realidade social. Nessa proposta, a visão tecnicista estava integralmente associada às teorias econômicas ou politológicas mainstream. Na prática, elas representavam aquilo que deveria ser negado ou superado<sup>26</sup>.

Do ponto de vista das formulações weberianas aventadas aqui, esse comportamento epistêmico seria merecedor de críticas. Conforme descrito, para esse autor, a postura do pesquisador deveria ser neutra, ou seja, de indiferença voluntária e diligente com os objetos de estudo, métodos e principalmente conclusões acadêmicas.

No entanto, como destaca Feijó e Barbieri (2013) em um estudo sobre a história dos métodos científicos, as diretrizes de Weber (2005) nunca constituíram, de fato, um consenso intersubjetivo da área, posto ser praticamente impossível um pesquisador despir-se de si mesmo e ou de seu meio ao propor um entendimento científico, seja ele qual for. Esse tema, como lembram os autores, constitui um longo e superado debate no campo da filosofia da ciência.

Dessa forma, o antagonismo às teorias econômicas ou politológicas mainstream seria não somente justificada, mas, em certa medida, esperadas dentro do campo da Educação. Entretanto, a impossibilidade de neutralidade, tomada de forma irrestrita, pode levar a extrapolações. E nesse ponto, um conhecimento mais aprofundado sobre

---

<sup>26</sup> Um contraponto desta visão era expresso por Paulo Freire. Ao contrário do que se costuma difundir em meios não acadêmicos sobre o mais repercutido dos fundadores dos programas de pós-graduação em Educação, Paulo Freire era um defensor da pluralidade teórica. Em mais de uma ocasião, seus textos manifestam recomendações de preservação de espaços para educadores conservadores, alegando não somente razões democráticas, mas também a necessidade de exposição dos alunos a um maior leque de opções teóricas. Ver Zitzkoski (2010)

Ciência Política poderia ter evitado um antagonismo exacerbado por parte dos educadores.

#### 4.4.1. Riscos das condutas missionárias

O raciocínio do tópico acima serviu para demonstrar que tanto o posicionamento defendido por Marx (2008), quanto o defendido por Weber (2005) são passíveis de consequências indesejadas, embora não seja simples escapar de qualquer um deles.

Uma forma extra de entender tal ponto é valendo-se dele como instrumento de análise do problema central da tese, que outro não é senão a secundarização de determinadas teorias. A teoria em questão aqui são as da Ciência Política mainstream. O raciocínio deve levar em consideração, antes de tudo, seus objetos de estudo, ou seja: Atores políticos, bem como seus cenários, instâncias, recursos e, principalmente, as disputas por poder político. Formas ou regimes de governo, embates, debates, conflitos, guerras, macro ou micro poderes são subcategorias derivadas desses objetos.

Para sustentar um argumento o mais fidedigno possível a um referencial político comum ao campo da Educação, evoca-se acessoriamente Bourdieu (1976), para quem um intelectual, representado aqui na figura de um pesquisador, é antes de tudo um ser humano sujeito e motivado por questões políticas. Ora, ao ser político, seu comportamento estaria propenso aos vícios e às virtudes do poder. Nesse caso, como qualquer outro humano, seria esperado que ao ser exposto ao mando, um indivíduo reagisse aos seus encantos<sup>27</sup>.

Com isso em mente, é possível seguir com o exercício tomando por base a vocação missionária proposta por Karl Marx. Suponha um docente hipotético qualquer, crédulo de sua missão revolucionária ou ao menos renovadora da realidade social estabelecida. Pense-o como um indivíduo bem-intencionado, proposto a realizar a filosofia da qual está convencido de ser a melhor, não somente para si, mas também para seus concidadãos. Lembre-se que para ele não restam dúvidas de que sua ação como pesquisador está livre, epistemologicamente, de qualquer neutralidade científica, uma vez que há consenso intersubjetivo que a prescreva em termos seguros.

---

<sup>27</sup> A noção de que o poder potencialmente seduz e desvirtua quem os detém talvez seja o ponto fundamental de todo tipo de estudo sobre a política.

Por que razão esse docente resistiria à tentação de repassar aos seus influenciados diretos, como certo e pacificado, a noção de que todo o conhecimento contrário às suas convicções estariam erradas? Negar essa tentação é negar a lógica mais fundamental da política.

Acrescente a esses elementos a realização de se ver como um protagonista de uma mudança social bastante significativa. Tenha em mente que, como descrito há pouco, a maioria dos docentes fundadores dos programas militava em prol de ideias sociais antagônicas àquelas em vigor e essas convicções eram alimentadas por sua ação intelectual, expressa na profissão de docentes ou pesquisador.

Em outras palavras, o sucesso da renovação social em larga medida seria fruto direto de sua militância e de seu empenho profissional bem-sucedido. Nesse caso, haveria uma tripla satisfação pessoal, elevando consideravelmente o prêmio simbólico pelo esforço, pois como coroação desse sentimento, mais uma vez remetendo às ideias combinadas de Kuhn (2007) e Bourdieu (1976), o comportamento paradigmático estabelecido colocaria esse hipotético pesquisador no controle, ou ao menos ao lado dos controladores das intencionalidades a serem seguidas.

No entanto, por mais justa, digna e elevada que sejam essas intencionalidades, o simples fato delas não enfrentarem rivalidades teóricas as coloca como uma potencial ameaça ao pensamento plural. Brandão (2001), ao tratar do tema de maneira um pouco mais aprofundada, descreve esse tipo de comportamento como vício epistemológico, denominando-o de monismo teórico.

Essa reflexão toma por base elementos teóricos simples da Ciência Política. Apego ao poder, poder discricionário e disputas por poder, etc. Supondo que essas teorias estivessem acessíveis institucionalmente, é razoável supor que alguns estudantes, docentes ou discentes, diante de desdobramentos desvirtuados, inclinasse-se a tentar entender o fenômeno. E o simples fato de haver algum volume de trabalhos abordando o suposto desvio reduziria as possibilidades de reprodução de comportamentos paradigmáticos.

Como segundo desdobramento, sustente o exemplo do pesquisador missionário social, convencido da nobreza de seus propósitos e honestidade de seus méritos. De acordo com Bourdieu (1976), em função de sua natureza política, mesmo supondo as

mais elevadas ambições, há de se esperar alguma tentação em relativizar a opinião e legitimidade de posições contrárias às suas, sem que isso fira seu sentido de *devoir*<sup>28</sup>.

Mais uma vez, e pelos mesmos motivos aventados antes, a recorrência de trabalhos com instrumentos analíticos da Ciência Política problematizaria a questão podendo, ao menos em tese, minimizar as consequências disso.

Isso porque noções não idealizadas sobre o funcionamento da democracia, nas quais disputas por acesso ao poder são travadas por atores legítimos, mas rivais entre si, possuidores de recursos assimétricos, mediadas por governos ou mandantes que invariavelmente são parte interessada nos resultados das disputas, não fazem parte do repertório do campo da Educação.

Não se viu, em nenhum dos artigos e teses pesquisadas aqui, algo minimamente análogo a essas abordagens. Acredita-se que um expressivo volume de trabalhos com referenciais politológicos serviria de filtro para a situação do hipotético pesquisador, que entenderia que, por mais que sua visão de mundo seja provavelmente superior em termos científicos às demais, isso não a torna mais legítima que outras.

Nesses casos, a responsabilidade social dos pesquisadores em geral e dos professores em particular seriam ainda maiores. Conscientes de seu papel, a missão do docente vocacionado para o ensino ganharia uma nova dimensão, posto que o professor reconheceria agora, de forma não neutra, que seus interesses e sua visão sobre os rumos da educação no país, por mais nobres e qualificados que sejam, não são únicos, nem melhores ou mais legítimos que grupos rivais.

Em termos objetivos, amparando-se em proposições de Dahl (2005), professores constituem apenas um dos grupos sociais que reivindicam ascendência sobre as diretrizes educacionais. Empresários, pais, universidades, alunos, entidades sindicais, órgãos de classe, entidades religiosas, a sociedade civil organizada em geral são outros, de tantos atores possíveis que, em democracias, possuem exatamente os mesmos direitos reivindicatórios que os professores. Além disso, as instâncias governamentais incumbidas de decidir vencedores e perdedores, à luz da teoria lacunar, tenderão a manifestar suas preferências não por critérios técnicos ou meritórios, mas sim em função do benefício político que relegará a seu público base, ou seja, aos sustentadores diretos de seu poder, que em contextos democráticos partidários atendem pelo nome de eleitores.

---

<sup>28</sup> Na possibilidade de o hipotético professor ser filiado a determinados entendimentos marxistas, haveria uma circunstância possível de entender seus rivais como portadores de ideologia em sentido forte, ou seja, ideologia enquanto falsa consciência. Isso potencializaria, em tese, suas convicções de rivalidade e monismo teórico.

Dahl (2005) destaca os recursos de disputa como distintos e assimétricos entres os atores. Assim, professores poderão, por exemplo, incorrer em greve; empresários em ameaças sobre nível de emprego; universidades fechariam portas a alunos cuja formação não lhes agrade; igrejas poderiam se opor a determinados conhecimentos pressionando fieis a rejeitá-los; órgãos de classe ou sindicatos negariam atendimento a educandos que entendam como não possuidores de determinada e requerida formação, e assim por diante.

Os exemplos são fartos e por mais que se possa eventualmente ajuizá-los como imorais, em nenhum dos casos há ilegitimidade democrática em termos estritos. Muito pelo contrário, todas as demandas sensibilizariam o poder público de alguma forma, que, por sua vez, ponderaria sua ação provavelmente no sentido de atender uma demanda que lhe cause menor constrangimento, independentemente de seu mérito social. Na prática, a ação pública tenderia a ser tomada combinando atendimentos a diversas demandas e não adotando um vencedor exclusivo.

A disputa descrita acima de maneira esquemática e extrapolada poderia ser ilustrada na já histórica questão da adoção ou não das teorias do capital humano no referencial educativo nacional. Por parte dos programas de pós-graduação em Educação houve, como ainda há, rejeição sistemática à ideia, embora não se saiba de graves motivadas para isso. Empresários, por sua vez, tentaram sensibilizar governos, argumentando que mão de obra qualificada resultaria em maior empregabilidade e produtividade. Pais tendiam a apoiar a visão dos empresários, enquanto que alunos, supostamente pela proximidade com os professores, tendiam a ficar ao lado deles. Como resultado final, tem-se algo híbrido, acusado de tecnicista pelo pessoal da Educação, e demasiadamente humanista pelo pessoal do mercado.

É possível que uma maior conscientização dos limites do sentimento missionário flexibilizasse alguns termos de conflitos sobre os rumos da educação pública no país, e instrumentalizasse o debate a favor dos profissionais da Educação.

## CONCLUSÃO

Mais do que apresentar respostas a problemas metodológicos, oferecer evidências que corroborem ou neguem hipóteses de trabalho, alcançar objetivos gerais e específicos e descrever raciocínios próprios em terceira pessoa do singular, uma tese de doutorado aspira levar adiante uma ideia plausível.

O esforço é intenso, pois existem renúncias, regras, críticos, prazos e existe a realidade. A vida real muitas vezes demonstra que a ideia é inverificável, absurda, ou simplesmente ruim. Foi com isso em mente que esse trabalho foi iniciado. Em grande medida, os procedimentos metodológicos utilizados tiveram por alvo principal salvar o autor de frustrações com a realidade dos fatos.

No entanto, ao término do processo, há esperanças de que os dados, raciocínios, metodologias e digressões tenham sido capazes de sustentar uma análise plausível e verificável de um determinado contexto social. Esse trecho final tentará repercutir consequências que não fujam da essência dessa análise, aspirando alguma reverberação no campo da Educação.

Assume-se que o trabalho alcançou seu objetivo, pois foi possível concluir, em termos quantitativos, e com amplo apoio de bibliografias, que há resistências no campo da Educação às teorias da Economia e da Ciência Política. Foi demonstrado que esse comportamento remete cronologicamente ao surgimento dos programas. Sua principal e justificável causa seria o sentimento de oposição dos docentes que fundaram esses programas contra o arbítrio de um regime que tolhia liberdades em geral, e vidas em particular. No entanto, como se viu, a dose do remédio pode ter sido superestimada. Se num primeiro momento as consequências das escolhas teóricas foram no sentido de impulsionar a criação de estudos seminais sobre a área, num segundo, podem ter contribuído por limitar o horizonte teórico das análises do campo.

Mas será que a perda de alcance teórico seria a única perda decorrente dessa resistência? Que outras conclusões seriam extraíveis dos dados e explicações apresentados? Esse último tópico de trabalho proporá algumas reflexões conclusivas a essas questões. Fará isso em breves entendimentos sobre perdas teóricas, práticas e sociais.

Sobre as perdas teóricas, deve-se ainda destacar alguns pontos. Não existe hoje, na Economia, qualquer teoria reconhecida internacionalmente sobre desenvolvimento social e econômico de um país que ignore investimentos em capital

humano. No entanto, no Brasil esse tema é um duplo tabu, presente tanto no campo da Economia quanto no da Educação.

Contrariando a tendência internacional, uma parte expressiva do chamado pensamento econômico nacional é fortemente identificado com o Nacional Desenvolvimentismo, cuja origem remete a diversos trabalhos de Celso Furtado<sup>29</sup> e, mais contemporaneamente, ao pensamento de Luiz Carlos Bresser-Pereira<sup>30</sup>, dentre outros. Nessa visão, prevalece o argumento de que investimentos em capital físico devem anteceder os investimentos em capital humano. Há novos e antigos estudos dessa vertente teórica<sup>31</sup> que buscam causalidade nisso, deixando implícito que patamares mais avançados na educação dependem de um maior desenvolvimento de atividades econômicas industriais. Não é sem valor o fato dessa visão ter se consolidado em Celso Furtado, talvez o economista que mais produziu conhecimento nacional sobre desenvolvimento social e econômico brasileiro em todos os tempos. Sua influência sobre o pensamento nacional é de tal forma estabelecido que não é exagero afirmar a existência de um paradigma furtadiano. Nele, sustentam-se teorizações baseadas na ideia de que investimentos em capital humano seriam menos eficientes para o desenvolvimento social e econômico do que investimento em capital físico.

Na Educação, por sua vez, a conclusão é a mesma, mas por outras razões. Na visão dominante, investimentos em capital humano<sup>32</sup>, por exemplo, seriam demonstrações inequívocas de submissão a imperialismos capitalistas, que legariam aos educandos apenas ganhos de produtividade, diminuindo ou alienando-os de consciência crítica, sensibilidades estéticas e finalidades assim.

Contra ambos, há inúmeros exemplos reais, cuja quase unanimidade dos estudos vai na direção oposta<sup>33</sup>. Os ganhos materiais, mas principalmente sociais, são amplamente verificáveis nas sociedades em que Educação foi entendida como investimento econômico. Os exemplos são fartos e conhecidos, com destaque para toda a Europa ocidental que apostou nisso desde o fim da idade média, bem como a

---

<sup>29</sup> A obra de Celso Furtado é extensa. Mas uma síntese de seu pensamento pode ser vista em Teoria e Política do Desenvolvimento Econômico, de 1967. Há diversas edições dessa obra. Esse trabalho pautou-se pela de 2000

<sup>30</sup> Ver Bresser-Pereira, Oreiro e Marconi (2016)

<sup>31</sup> Para aprofundar esse entendimento, ver Bresser-Pereira, Oreiro e Marconi (2016)

<sup>32</sup> No Brasil, Pires (2005) fez uma ampla e ainda atual discussão sobre o tema.

<sup>33</sup> Em certa medida, os Prêmios Nobeis de Economia das últimas décadas são concedidos a estudos que, de maneira direta ou indireta, abordam o tema na perspectiva mencionada.

Ásia e os países nórdicos que os seguiram em décadas mais recentes. Evidentemente que existem diversas outras razões<sup>34</sup> a justificar tais desenvolvimentos.

No entanto, o elemento comum em todas as teorias contemporâneas acerca de desenvolvimento econômico e social é a educação. E, antagônico ao entendimento padrão no campo educativo, a visão estratégica da educação nessas teorias não é tecnicista. Sen (2000), por exemplo, chama a educação de direito substantivo, ao lado de acessos à saúde, ou da participação na vida pública e social, por exemplo. Há mais exemplos.

Externalidades positivas<sup>35</sup>, ou seja, consequências positivas generalizáveis para o conjunto da sociedade, derivadas de uma transação qualquer no mercado, mas fortemente correlacionadas a bens públicos em geral e à educação em particular, são conceitos triviais na teoria econômica. Nas graduações de Economia costumam ser estudadas no terceiro ou quarto semestres, de oito habituais. Em cursos de introdução à Economia, em outras graduações, isso consta como elemento básico da disciplina.

Entretanto, é um assunto inédito nos trabalhos de Educação, embora condicionante de quase todo tipo de política pública digna desse nome. Os conceitos originais de Externalidades Positivas não guardam qualquer relação com conceitos de Capital Humano, e sequer trazem elementos tecnicistas<sup>36</sup>. Trata-se tão somente de entender a Educação como um bem público, dentro de um âmbito no qual as regras de mercado não conseguem dar um preço adequado, frente aos ganhos propiciados ao conjunto da população.

É algo que, bem entendido, coadunar-se-ia perfeitamente aos valores paradigmáticos do campo, inclusive porque combinam com aquilo que os pioneiros fundantes do curso defendiam. Não há razões para haver resistência a esse tipo de entendimento teórico, cujos desdobramentos são, em todos os casos, ganhos sociais.

Como se sabe, a Economia é um campo permeado por fissuras. Não se defende aqui um ou outro lado teórico, mas sim uma aproximação mínima do referencial que é ensinado como preliminar, ou seja, de um arcabouço mínimo que permita a qualquer pesquisador da Educação se apropriar de condições seguras de análises, sejam elas críticas ou não. Um escopo maior amplia as possibilidades, jamais as reduz.

---

<sup>34</sup> Essa discussão é ampla. Na economia vale a pena conhecer detalhamentos propostos por Sen (2000), Acemoglu e Robinson (2012).

<sup>35</sup> Ver Pindyck e Rubinfeld (2014), ou qualquer outro manual padrão de microeconomia.

<sup>36</sup> No entanto, deve-se ter em mente que há relações causais, prevista na teoria, entre investimento em capital humano e geração de externalidades positivas. Ver Pindyck e Rubinfeld (2014).

Conclusão similar decorrem da resistência ante às teorias da Ciência Política. Já foi mencionado no trabalho a pouca importância dada a questões relativas aos atores políticos, instituições políticas formais ou informais. Uma das perdas derivadas disso pode ser observada no relativo censo de idealização com a qual os trabalhos da Educação refletem as políticas públicas<sup>37</sup>. Prepondera na área uma visão de que as políticas públicas seriam adotadas em função de causas binárias do tipo: ou ganha o capital, ou ganha a população. Essa visão traz inúmeras simplificações, potencializando um entendimento precário dos problemas.

Em primeiro lugar, ela desconsidera que a população não é homogênea e que, portanto, existem reais possibilidades de grupos sociais legítimos buscarem atendimento legítimo a suas demandas.

Em segundo lugar, ela supõe que os educadores em geral, quando não os professores em particular, estejam em melhores condições do que outros concidadãos de ler ou entender essas demandas plurais. Com isso, abstrai-se, por exemplo, possibilidades de que tais sujeitos estejam, enquanto grupos organizados, demandando legitimamente o atendimento às suas próprias demandas.

Em terceiro lugar, há pouca margem para assumir que existam casos em que mercado e sociedade convirjam em seus interesses e que não é sempre que o ganho de empresários ocasione prejuízos sociais de qualquer ordem.

Essa visão tem a ver com a forma com a qual o Estado é habitualmente entendido nos trabalhos aos quais essa tese faz menção. Essa visão reivindica majoritariamente políticas que só seriam factíveis em estados utópicos, cujos governos seriam supostamente desprovidos de interesses eleitorais perenes, incapazes de tomar decisões que não atendessem ao interesse público da maioria, sem prejuízo de minorias excluídas. Ou seja, é uma visão de coisa pública e principalmente de governo que dá pouca importância para as condições reais<sup>38</sup>, e morais, nas quais as decisões são tomadas. Mais do que isso, é uma visão que tende a idealizar<sup>39</sup> as análises sobre decisões de políticas públicas a depender dos envolvidos.

Por fim, no tocante à resistência às teorias da Politologia mainstream, deve-se destacar o fato de quase não haver estudos que avaliem empiricamente resultados das políticas públicas de Educação. A quase totalidade dos trabalhos sobre o tema o aborda

---

<sup>37</sup> Bernadete Gatti aborda esse tema em muitos de seus trabalhos, com destaque para Gatti (2012).

<sup>38</sup> A palavra “real” inspira problematizações filosóficas profundas, mas, no contexto, ela apenas quer sugerir condições não idealizadas de tomada de decisão em ambientes políticos.

<sup>39</sup> Gatti (2010), Campos (2009). além de Brandão (2001)

em termos qualitativos, problematizando suas supostas intencionalidades e os públicos a quem supostamente atendem. Os trabalhos da Educação, a julgar pelo observado no levantamento realizado aqui, não conseguem evidenciar empiricamente se uma determinada política pública atendeu ou não seus propósitos de implementação, e menos ainda, apontar quais teriam sido as razões para seu sucesso ou insucesso.

Dessa perda específica é possível derivar outras, indiretas, mas nem por isso irrelevantes. Inicialmente, é plausível supor que pós-graduandos egressos de outros campos do conhecimento tangentes à Educação, como, por exemplo, sociólogos, politólogos, economistas, dentre outros, que intentem medir e ou repercutir causas e efeitos das políticas públicas educacionais no país, acabem por preterir os centros de Educação exatamente por eles não oferecerem sistemática instrumental de análise quantitativa ou qualitativa sobre esses resultados.

Centros de Economia, bem como de Ciência Política oferecem isso. As perdas óbvias, nesse caso, seriam em termos de produção acadêmica. Entretanto, as maiores perdas se dariam no médio ou longo prazo, uma vez que os novos mestres e doutores dificilmente direcionariam suas carreiras acadêmicas numa área onde suas pesquisas não encontrassem um ambiente propício a reverberações práticas, bem como reconhecimento. O efeito adverso disso seria a manutenção dos poucos quadros com formações distintas das mapeadas nas partes iniciais deste trabalho.

Não é desprovido de lógica supor que estudos que não tenham condições de avaliar empiricamente resultados acabem por perder prestígio junto a tomadores de decisões. Isso vale para ambientes privados, mas possui uma importância social destacada nos ambientes públicos, onde os estudos embasados em evidências constituem-se em garantias reais, embora imperfeitas, contra desmandos arbitrários.

Impactos econômicos e sociais, sob qualquer análise que envolva um eleitorado, estariam no rol das variáveis de interesse dos decisores. Nesse contexto, gestores públicos com mandatos democráticos tendem a sentir-se mais seguros em seguir orientações de especialistas cujos trabalhos apresentem resultados verificáveis nesses termos. Adicionalmente, pode-se tomar por válido que muitos dos estudos dessa natureza permitem testes, revisões e reavaliações a qualquer tempo por pesquisadores independentes. Isso, em si mesmo, constitui um ganho democrático.

É comum ver economistas, engenheiros, cientistas políticos, dentre outros profissionais, empreendendo esse tipo de análise. Não é absurdo pensar que, também por isso, essas profissões sejam tão abundantes no setor público, inclusive nas pastas relacionadas à educação. Da redemocratização do país até hoje, vinte e quatro

ministros passaram pelo Ministério da Educação, sendo que sete deles possuíam formação em Economia, um em Ciência Política e nenhum numa área específica da Educação, embora houvesse dois filósofos.

Uma resposta comum a evidências desse tipo, cuja tendência se impõe também nas Secretarias de Educação dos Estados, culpabiliza pressões conservadoras ou neoliberais. Mas, diante de dados como esses, tais justificativas perdem poder explicativo.

Não é somente nas instâncias de decisão final que o protagonismo dos pesquisadores do campo da Educação perde espaço. Nos fóruns acadêmicos ou de cooperação nacional ou internacional sobre o tema, a participação de estudos exclusivos do campo da Educação, que não reverberem impactos sociais, políticos e econômicos baseados em evidências reproduzíveis, tendem a ser reduzidas. Não se supõe que os profissionais desse campo sejam menos qualificados que seus pares de outros campos. O que se coloca é o tipo de demanda que esses *locus* impõem. Mais uma vez, o que se vê são chamadas por estudos que, direta ou indiretamente, apresentem algum tipo de análise sobre variáveis econômicas e políticas em termos de fácil verificação metodológica.

Da perda do protagonismo, ou seja, da diminuição da participação dos educadores como formuladores de políticas públicas, resulta uma menor atratividade de quadros para as fileiras do campo da Educação.

Aparentemente, as perdas associadas ao comportamento paradigmático são muito maiores do que uma reaproximação das áreas. Não se imagina aqui se tal reaproximação ocorreria sem conflitos, ou de bom grado de lado a lado. Entretanto, parece ser fato que há uma necessidade disso. Mais do que isso, os ganhos parecem inequívocos, tanto para os membros do campo, quanto para o próprio campo enquanto instância produtora de conhecimento.

Pensando dessa forma, parece pouco profícuo que entidades de pós-graduação como os centros pesquisados ou a Anped sustentem institucionalmente posturas de resistências.

Como proposta final de estudo, objetivando uma ponderação mais aprofundada das conclusões apresentadas aqui, fica a sugestão de levantamentos similares, em áreas que compõem o universo da Educação, como a própria Economia, a Ciência Política, a Psicologia, o Direito, dentro outras. Os resultados permitiriam um quadro comparativo do patamar paradigmático de todas as áreas que afetam as formulações e implementações de políticas públicas da educação.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Marcelo de Paiva (Org.). A Ordem do progresso: Dois séculos de política econômica no Brasil. 2a ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

ACEMOGLU, Daron; ROBINSON, James A. Por que as nações fracassam: as origens do poder, da prosperidade e da pobreza. Rio de Janeiro: Elsevier, Campus, 2012

ARON, Raymond. As etapas do pensamento sociológico. 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ARON, Raymond. O marxismo de Marx. 3ª edição. São Paulo: Arx, 2005.

ASSIS, Jesus de Paula. Kuhn e as ciências sociais. Estud. vol.7, n.19, pp. 133-164. 1993

BARBIERI, F. ; FEIJO, R. L. C. . Metodologia do Pensamento Econômico: O Modo de Fazer Ciência dos Economistas. 1. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2013

BRESSER-PEREIRA, L. C., OREIRO, J. L., MARCONI, L. Macroeconomia desenvolvimentista: Teoria e Política Econômica do Novo Desenvolvimentismo. Rio de Janeiro: Campus, 2016

BORTOLUCI, Jose H. ; JACKSON, L. C. ; PINHEIRO FILHO, F. . Contemporâneo Clássico: a recepção de Pierre Bourdieu no Brasil. Lua Nova (Impresso), v. 94, p. 217-254, 2015

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. 6ª Edição. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, Pierre. Le champ scientifique. Tradução de Paula Montero. Actes de la Recherche en Sciences Sociales n. 2/3, p. 88-104. jun. 1976.

BRANDAO, Z. . Dialética micro macro na Sociologia da Educação. Cadernos de Pesquisa. N 113, p. 154 – 165. São Paulo, julho 2001.

BRUE, Stanley – Historia do pensamento econômico. Editora Thompson. São Paulo, 2016

CAMPOS, M. M. ; FAVERO, Osmar. Pesquisa em educação no Brasil. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.88 p.5 – 17 Fev. 1994.

CAMPOS, M. M. M. . Pesquisa em Educação: algumas questões para debate. Educação & Linguagem, v. 14, p. 46-58, 2006

CAMPOS, M. M. Para que serve a pesquisa em educação? Cadernos de pesquisa, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009.

CASTRO, Rosane Michelli de. A pós-graduação em educação no Brasil: alguns aspectos à luz de estudos realizados na área. Educ. rev.[online]. 2012, vol.28, n.4, pp.263-287. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982012000400011>

CEZAR, Sillas de Souza. Índícios de Secundarização Formal em Economia em Programas de Educação em São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação, Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2010

CGEE. Mestres e doutores 2015 - Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira. – Brasília, DF : Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2016.

CHERQUES, H. R. T. . Pierre Bourdieu: a teoria na prática. RAP. Revista Brasileira de Administração Pública, v. 40, p. 27, 2006

DIDRIKSSON, Axel. Economia política do conhecimento: contrapontos. Avaliação (Campinas) [online]. 2016, vol.21, n.1, pp.33-69. ISSN 1414-4077. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000100003>.

Dussel, E. Teologia da Libertação – Um panorama do seu desenvolvimento. Petrópolis: Editora Vozes, 1999

FERREIRA, M. F. ; CASTIONI, R. . O curso de Pedagogia: perfil de ingresso, inserção profissional e promoção social. Revista Brasileira de Monitoramento e Avaliação, v. 1, p. 150-157, 2014.

FROST, Pamela. "Soft science and hard news". Columbia University. Metanews. Retrieved 10 August 2009.

FURTADO, Celso. Teoria e política do desenvolvimento econômico. 10. ed São Paulo: Paz e Terra, 2000

GASPARI, Elio. Ditadura Envergonhada. Editora Cia das Letras. São Paulo, 2002

GATTI, B. A. BARRETTO, E. S. S. . Professores do Brasil: impasses e desafios. 1. ed. Brasília: Editora da UNESCO, 2009

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GATTI, B. A. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CARACTERÍSTICAS E PROBLEMAS. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010

GATTI, B. A. 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.

GATTI, B. A. . A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 28, p. 13-34, 2012.

GATTI, B. A. . Avaliação de Professores: um campo complexo. Estudos em Avaliação Educacional (Impresso), v. 22, p. 77, 2011

GATTI, B. A. . Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais. Estudos em Avaliação Educacional (Impresso), v. 25, p. 24-55, 2014

GATTI, B. A.. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 28, p. 13-34, 2012.

GATTI, B. A. . Os problemas da formação. Revista da Academia Paulista de Educação, v. 4, p. 12-14, 2014.

GATTI, B.A. ; BARRETO, E.S. ; ANDRÉ, M.S.A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte – Brasília: UNESCO, 2011b

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.

HALL, Stuart . A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. Editora: Lamparina, 2014

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Formação de pesquisadores em programas de excelência de pós-graduação em educação. Rev. Bras. Educ. [online]. 2013, vol.18, n.53, pp.415-434. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000200010>.

HUNT, E. K. História do pensamento econômico / E. K. Hunt, Mark Lautzenheiser ; [tradução de André Arruda Villela]. - Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2017. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 2019

KUHN, Tomas. A estrutura das revoluções científicas. 9ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2007

MARX, Karl e ANGELS, F. Teses sobre Feurbach. In: Obras escolhidas. Ed. Alfa-Omega. São Paulo, 2008

MAXIMO, Antônio Carlos. Intelectuais da Educação e Política Partidária. São Paulo: UFMT, 2008

MENDONCA, André Luis de Oliveira. O legado de Thomas Kuhn após cinquenta anos. Sci. stud. [online]. vol.10, n.3, pp. 535-560, 2012

Métodos Quantitativos na Educação Comparada e em Outros Cursos: são válidos? [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=2175-6236&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=2175-6236&lng=pt&nrm=iso)

MICELI, Sergio. In BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. 6ª Edição. São Paulo: Perspectiva, 2007.

MORAES, A. G. E. ; BELLUZZO, W. . O diferencial de desempenho escolar entre escolas públicas e privadas no Brasil. Nova Economia (UFMG. Impresso), v. 24, p. 409-430, 2014

ORTEGA Y GASSET, Jose. Meditaciones del quijote. Espanha. Editora Cátedra. 1984

ORTIZ, Renato. Introdução: A Procura de Uma Sociologia da Prática. PIERRE BOURDIEU. São Paulo: ÁTICA, 1983

PETERS, Gabriel . O social entre o céu e o inferno: a antropologia filosófica de Pierre Bourdieu. Tempo Social (USP. Impresso), v. 24, p. 229-260, 2012

PIRES, Valdemir. Dossiê - Campo de Públicas no Brasil: definição, movimento constitutivo e desafios atuais. Administração Pública e Gestão Social, 6(3), jul-set 2014,

PIRES, Valdemir. A economia da educação: Para além do capital humano. São Paulo: Cortez, 2005.

RAUD, Cécile. Bourdieu e a nova sociologia econômica. Tempo Social. Revista de Sociologia da USP, v. 19, p. 203-232, 2007

RIBEIRO, Maria Luisa S. História da Educação Brasileira. 20 ed, São Paulo: Autores Associados, 2008.

RODRIGUES, Ariane Wollenhoupt da Luz. A investigação sobre as questões do presente: notas sobre uma perspectiva de análise governamental. Século XXI, Revista de Ciências Sociais, v.3, no 2, p.252-259, jul./dez. 2013

RODRIGUES, C. G. ; RIOS-NETO, E. L. G. ; PINTO, C. C. X. . Diferenças intertemporais na média e distribuição do desempenho escolar no Brasil: o papel do nível socioeconômico, 1997 a 2005. Revista Brasileira de Estudos de População (Impresso), v. 28, p. 5, 2011

Rodrigues, Clarissa Guimarães, RIOS-NETO, Eduardo Luiz Gonçalves, & Pinto, Cristine Campos de Xavier. (2011). Diferenças intertemporais na média e distribuição do desempenho escolar no Brasil: o papel do nível socioeconômico, 1997 a 2005. Revista Brasileira de Estudos de População, 28(1), 5-36. 2015

ROSE, Nikolas; MILLER, Peter. Governando o presente. São Paulo: Paulus, 2012

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

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia no Brasil: História e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEN, Amartya. Desenvolvimento como liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2010

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Juliana Cristina et al. Dinâmica de distribuição de fontes de capitais científicos entre docentes / pesquisadores de um programa de pós- graduação Stricto-Sensu de uma universidade pública. Avaliação (Campinas) [online]. 2012

VIEIRA, José Guilherme Silva e GARCIA FERNANDEZ, Ramón. A estrutura das revoluções científicas na economia e a Revolução Keynesiana. Estud. Econ. [online]. vol.36, n.2, pp. 355-381, 2006

WACQUANT, Loïc. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. Rev. Sociol. Polit., Jun, no.26, p.95-110, 2002

WACQUANT, Loïc. Seguindo Pierre Bourdieu no campo. Rev. Sociol. Polit., Jun no.26, p.13-29, 2006

WARDE, Mirian Jorge. O papel da pesquisa na pós-graduação em Educação. Cadernos de Pesquisa. N. 73, São Paulo, 1990

WEBER, Max. Ciência como vocação. In: Três tipos de poder e outros escritos. Tribuna da História, Lisboa, 2005

WEBER, Max. Política como vocação. In: Três tipos de poder e outros escritos. Tribuna da História, Lisboa, 2005

ZITKOSKI. Paulo Freire & a Educação. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.