

 <https://doi.org/10.29327/2206789.20.37-4>

## Horizonte Político-Epistemológico em Pesquisa Social

**Rubens Lacerda de Sá**

Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas

Pesquisador, Educational Research Centre, Hamk University of Applied Sciences, Finlândia

[rubens.pro.br](http://rubens.pro.br)      <https://orcid.org/0000-0003-2555-0079>

### Resumo

Considerando os crescentes processos de vulnerabilizações na sociedade contemporânea, entendo ser consenso a urgência de pensarmos em pesquisas sociais que sejam ontologicamente orientadas. Desta maneira, objetivo neste ensaio uma reflexão a partir da Filosofia da Ciência e da Filosofia Crítica com vistas a pensar em horizontes político-epistemológicos no ato de pesquisar com o fito de contribuir para o reconhecimento social por humanidades vulnerabilizadas.

*Palavras-chave:* Pesquisa Social; Políticas; Epistemologia; Ciência; Ontologias.

### Abstract

Considering the growing processes of vulnerabilisation in contemporary society, I understand that there is a consensus on the urgency of thinking about social research that is ontologically oriented. Therefore, the aim of this essay is to reflect on the Philosophy of Science and Critical Philosophy with a view to thinking about political-epistemological horizons in the act of research with a focus on contributing to social recognition for vulnerabilised humanities.

*Keywords:* Social Research; Policies; Epistemology; Science; Ontologies.

## Horizonte Epistemológico

Procusto. Atena. Teseu. Mitologia Grega. Enquadramento.

....

Os termos acima sintetizam a triste saga das personagens dessa narrativa mitológica grega (Ménard, 1997). Teseu executa Procusto usando sua própria arma após a tentativa malograda de Atena de convencê-lo a parar com o massacre de inocentes.

Procusto acreditava ser um justiceiro. Para ele, a humanidade não deveria ser caracterizada pela diversidade e pelas diferenças, pois todos deveriam ser iguais e ajustados ao mesmo padrão e enquadre. Para atingir esse objetivo, atraía suas vítimas

para sua casa e as convidava a ocupar sua cama. Quando se deitavam, o que sobrava de seu corpo, fosse a cabeça ou os pés, eram cortados a fim de se encaixar nos moldes da cama! Assim, para ele, todos seriam iguais e conformados ao mesmo molde, teriam o mesmo tamanho e modelo, não havendo diferenças aparentes.

Em uma linha de raciocínio similar, após entender do que se tratava a Matrix, Neo pergunta a Morpheu o porquê seus olhos doíam e Morpheu responde por dizer:

Porque você nunca os usou, Neo; seus olhos vêm somente o que você já conhece e acredita ser real.

Tanto para Neo, no filme *The Matrix*<sup>10</sup>, quanto para Procusto, na narrativa grega, a realidade era distorcida, irreal e os fazia crer e agir segundo parâmetros que acreditavam ser reais e verdadeiros, entretanto, isso não significa que visavam aos melhores interesses da sociedade como um todo. Por conseguinte, entendo<sup>11</sup> que, do ponto de vista epistemológico e político, ocorre o mesmo no que tange à pesquisa social. É sobre isso que pretendo discorrer neste ensaio. Em outras palavras, quero dizer que para que uma pesquisa seja socialmente orientada e atinja os objetivos a que se propõe, ela deve ser epistemologicamente concebida com esse caráter social somado ao político.

Deve-se levar em o conta seu caráter sócio-ontológico quando se realiza uma investigação para não incorrer no perigo de tentar enquadrar o fenômeno que se investiga em uma Matrix ou cama procustiana tolhendo quaisquer possibilidades de interação transdisciplinar cuja meta derradeira é beneficiar a todos os atores envolvidos. Ou seja,

[...] os teóricos tendem a se apegar quase que espiritualmente às suas correntes, o que os tornam irredutíveis à compreensão de outras visões e noções que não sejam identificadas às suas formas de pensar. Esses templos teóricos, em sua defesa de fé, caem na mesma tentação: uma resposta definitiva e final para o seu problema de pesquisa. Com isso, acabam por limitar seu objeto aos recortes homogêneos, estabilizados, estanques, atômicos, centrados em campos e corpus delimitados, nos quais as respostas, se não são óbvias, são esperadas, para justificar os supostos potenciais de cientificidade que afirmam deter (Miranda, 2016, pp. 123, 124).

Ciente disso, para evitar cair nessa armadilha epistemológica é fundamental que o ponto de partida e a postura da investigação sejam sócio-ontológicos e alinhados à

---

<sup>10</sup> Primeiro filme da trilogia *The Matrix*, dos irmãos Larry e Andy Wachowski (1999; 2003a; 2003b).

<sup>11</sup> Epistemologicamente opto por redigir este texto na primeira pessoa do singular, pois quaisquer proposições para a concepção de conhecimento são construídas de modo subjetivo e são ontologicamente orientadas (Sá, 2021).

filosofia científica popperiana e à autonomia freireana. Ademais, a base de sustentação que constitui essa postura sócio-ontológica deve ser sempre perpassada pelo viés crítico. Vale ressaltar que, pelo epíteto crítico, entendo que não se trata apenas de uma tentativa de descrever ou explicar a realidade social. Antes, adiro à proposta da Escola de Frankfurt e à plataforma foucaultiana que ressaltam a necessidade do movimento de trazer à superfície as ontologias com o fito de antagonizar essa realidade. Por fim, essa dinâmica propiciará, em alinhamento com a perspectiva marxista e freireana, que se desenhem possibilidades de calibragem, mudanças e transformação dessa realidade para o benefício e promoção de justiça aos que a terra condena (Fanon, 1961).

Ainda sobre criticidade, Teun van Dijk (2015, p. 15) nos alerta destacando que seria de se esperar que o “estudo de questões e problemas sociais fosse uma tarefa normal das ciências sociais, mas esses estudos tradicionais não são inerentemente ‘críticos’”. Logo, qual pesquisador social<sup>12</sup>, a base epistemológica de sua investigação científica deve ser almejar e contemplar “uma perspectiva e atitude, uma maneira especial de fazer pesquisas sociais relevantes” (p. 15) e transformadoras nessa perspectiva.

Ao abordar uma das obras de Gloria Anzaldúa (2012), Sá (2017) destaca que essa autora desenvolve, nessa obra, a noção de *consciencia de la mestiza* que se articula ao conceito de fronteira. Em vez de transmitir uma ideia de limites, rigidez e guetorização, esse posicionamento social é problematizado por Anzaldúa que a assume como um local de abertura, de flexibilização e de possibilidades de novos encontros e produção de novas epistemologias sem anulação das originárias. Isso se opõe ao conceito de harmonização e uniformização procustiano cujo objetivo derradeiro é desconectar e apagar as diferenças e a diversidade do ser humano por meio de forças hegemônicas (Garcia-Canclini, 2015). Neste contexto, é totalmente factível aderir à proposta de Anzaldúa quanto à postura e ao posicionamento sócio-ontológico-epistemológico em pesquisas.

Nessa mesma direção, trago à baila a filosofia da ciência de Karl Popper (1902-1994) que atrelo ao conceito de utopia. Esclareço, contudo, que por utopia não me refiro àquela imaginada por Thomas Morus (1516) cuja formulação acabou se tornando simplista, dicionarizada, alegórica e carnavalesca como parte de um projeto irrealizável, uma quimera ou uma fantasia de ordem ou renovação social, política, econômica ou ideológica. Há quem pense em utopia nesses termos e se refira a obras tão diversas como A República (Platão, c. 380 a.C.), Utopia (Thomas Morus, 1516), A Cidade do Sol

<sup>12</sup> Ver Sá (2020 p. 20-22) para uma discussão sobre o construto pesquisador social.

(Tommaso Campanella, 1602), O Capital (Karl Marx, 1848) e A Utopia Moderna (H. G. Wells, 1905). Antes, adoto por utopia o conceito proposto por Michael Lowy:

Utopia são aquelas ideias, representações e teorias que aspiram uma outra realidade, uma realidade ainda inexistente. Têm, portanto, uma dimensão crítica ou de negação da ordem social existente e se orientam para sua ruptura. Deste modo, as utopias têm uma função subversiva, crítica e revolucionária. (2002, p. 13)

Portanto, penso que toda pesquisa deve ter um caráter utópico no sentido que empresto de Lowy, ou seja, ‘uma dimensão crítica e de negação da ordem social existente e [que] se orienta para sua ruptura’. Esse é o sentido da obra de Anzaldúa (2012) e o que persigo em minhas pesquisas. Alio essa visão de utopia ao fazer científico nos termos lowynianos que demandam do pesquisador social um posicionamento e uma postura de especulador atento, inquiridor, analista, ator, propositor e interventor ativo.

Para Popper (1972, p. 307), essa tarefa envolve sofrimento, pois o cientista social de base utópica deve estar disposto a “não participar do jogo científico ao expor suas ideias à eventualidade da refutação”. Em outras palavras, para as pesquisas nessa dimensão epistemológica e com a ruptura em mente, paradigmas precisarão ser rompidos e novos deverão ser concebidos ou reconfigurados; conceitos deverão ser achocalhados, teorias estabelecidas questionadas e, quiçá, refutadas; enfrentamentos e embates serão inevitáveis. Porém, é assim que mais avanços científicos serão viabilizados.

Os que não estão dispostos ao enfrentamento, à ruptura, à insubmissão, à refutação, aos não utópicos lowynianos, Popper chama de cientistas normais e não os encara em luz favorável. Sobre esses, ele diz:

A ciência “normal”, no sentido de Kuhn<sup>13</sup>, existe. É a atividade do profissional não revolucionário, ou melhor, não crítico: do estudioso da ciência que aceita o dogma dominante do dia; que não deseja contestá-lo; e que só aceita uma nova teoria revolucionária quando quase toda a gente está pronta para aceitá-la – quando ela passa a estar na moda, como uma candidatura antecipadamente vitoriosa a que todos, ou quase todos, aderem. Resistir a uma nova moda exige talvez tanta coragem quando criar uma (1979, pp. 64, 65).

Ao olhar para as atividades científicas e para a produção acadêmica atual em diferentes campos de estudo, e mais especificamente relacionadas ao escopo das minhas pesquisas, pergunto-me, de forma bastante autocrítica, se o que temos feito não é apenas

---

<sup>13</sup> Kuhn, T. S. (2006). *A estrutura das revoluções científicas*, (B. V. Doeira, Trad.). Perspectiva.

‘ciência normal, da moda, não crítica, dogmática, incontestada’, parafraseando Popper. Indo mais adiante, percebo que é preciso olhar de modo mais crítico e assertivo para averiguar se o que se pleiteia qual objeto de nossas investigações, contribuem *ipso facto* para o benefício e o bem-estar pleno de todos os atores que se envolvem e participam do processo investigativo; se o caráter sócio-ontológico é o primordial ou se outros interesses como, por exemplo, os econômicos, não se interpõem em nossas pesquisas e desvirtuam os objetivos iniciais impedindo, assim, que os alcancemos.

Evadir-se dessa postura conscientemente autocrítica implicaria no risco de converter-se no cientista normal kuhniano criticado por Popper (1979) e que, segundo o filósofo, não merece crédito e honrarias da sociedade. Ele lamenta:

A meu ver, o cientista “normal” é uma pessoa da qual devemos ter pena. Acredito, e muita gente acredita como eu, que todo o ensino [...] devia consistir em educar e estimular o aluno a utilizar o pensamento crítico. O cientista “normal” foi mal ensinado. Foi ensinado com espírito dogmático: é uma vítima da doutrinação. Aprendeu uma técnica que se pode aplicar sem que seja preciso perguntar a razão pela qual pode ser aplicada. O êxito do cientista “normal” consiste tão só em mostrar que a teoria dominante pode ser apropriada e satisfatoriamente aplicada na obtenção de uma solução para o enigma em questão (1979, p. 65).

Espero eu, e desejo o mesmo aos meus pares, que não sejamos esse cientista ‘normal’ na acepção científico-filosófica popperiana, a saber, digno de ‘pena’. Para evitar isso, é imperioso, portanto, qual pesquisador ontológica e socialmente orientado que se fuja da lógica da ‘ciência normal’ para que nossas pesquisas possam aliviar as “privações sofridas, produzir leveza de pensamento e modificar a precariedade da existência” dos atores envolvidos, que são invariavelmente vulnerabilizados (Rojó, 2013, p. 65).

Em alinhamento com Popper (1972; 1979), a proposta de autonomia freireana é igualmente útil para dar estabilidade à base sócio-ontológica de pesquisas sociais. O ponto de partida do filósofo brasileiro é a condição do ser-humano (assim mesmo grafado!) em um dado contexto geopolítico, cultural e sócio-histórico, pois para ele:

Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte. [...] Um das dúvidas, umas inquietações, uma certeza de que as coisas estão sempre se fazendo e se refazendo e, em lugar de inseguro, me sentia firme na compreensão que, em mim, crescia de que a gente não é, de que a gente está sendo. (Freire, 2001, p. 79)

A proposta de autonomia, segundo propõe Paulo Freire (2015), é concebida inicialmente nos princípios do inacabamento, ou seja, como seres humanos precisamos

nos reconhecer como seres em construção, desconstrução e reconstrução permanente, “todo dia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser”. (pp. 105, 107) Portanto, essa conscientização de inacabamento vai paulatinamente emancipando o ator social, convertendo-o em pessoa autônoma, uma pessoa que se assume, que aprende a dizer sua palavra e não a do outro e que não esconde a sua própria voz. Essa é a postura, *ipso facto*, daquele que é ator no sentido sócio-ontológico, antropológico, filosófico e, certamente, epistemológico. Esse é agente e atua de modo a impingir sua marca representativa no tecido social, sobretudo quando envolvido no ato de pesquisar.

Essa proposta de autonomia e agência freireana, e atrevo-me a aplicá-la aqui ao pesquisador social, passa pelo *Aufklärung* da pedagogia kantiana, salvas as devidas reservas e proporções, ou seja, pela necessidade de ousadia e coragem para que se possa avançar na dimensão crítica e da ruptura lowyniana. Sobre isso, lemos:

Esclarecimento, *Aufklärung*, é a saída do homem da menoridade pela qual é o próprio culpado. Menoridade é a incapacidade de servir-se do próprio entendimento sem direção alheia. O homem é o próprio culpado por esta incapacidade, quando sua causa reside na falta, não de entendimento, mas de resolução e coragem de fazer uso dele sem a direção de outra pessoa. *Sapere aude!* Ousa fazer uso de teu próprio entendimento!” — Eis o lema do Esclarecimento (Kant, 2008, p. 100).

Freire apoia-se no *Aufklärung* de Kant, mas não coaduna com seu idealismo. Não obstante, ecoa os princípios da filosofia materialista histórico-dialética, da ontológica e da fenomenológica. Alinhando a proposta elencada às bases que venho discutindo, ressalto que, para Paulo Freire, ser autônomo em ciência social implica ser o ousado kantiano, ter a coragem de posicionar-se. Ele assevera que “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não [se pode] estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. [Isso] implica decisão, escolha, intervenção na realidade” (Freire, 2015, p. 46). E, ao discorrer sobre a postura do cientista que se arroga autônomo, Freire diz que não pode aceitar de modo impassível “como tática do bom combate a política do quanto pior melhor, a política assistencialista que, anestesiando a consciência oprimida, prorroga, *sine die*, a necessária mudança social” (2015, p. 89).

Para o pensamento autonomista de Paulo Freire somos seres geopolítica, econômica, cultural e sócio-historicamente situados, em constante processo de ser-estar e com uma enorme capacidade de aprender, aventurar-se criativamente, arriscar, recriar, intervir e transformar. É inconcebível para um interventor, cientista e pesquisador social eximir-se dessa responsabilidade ou, pior ainda, fazer vistas grossas ao sofrimento alheio.

Em suma, alinho-me a Paulo Freire nas discussões propostas, pois ele diz:

É impossível ensaiarmos estar sendo deste modo sem uma abertura crítica aos diferentes e às diferenças, com quem e com que é sempre provável aprender. Uma das condições necessárias para que nos tornemos um intelectual que não teme a mudança é a percepção e a aceitação de que não há vida na imobilidade. De que não há progresso na estagnação. De que, se sou, na verdade, social e politicamente responsável, não posso me acomodar às estruturas injustas da sociedade. Não posso, traindo a vida, bendizê-las (2001, p. 85).

Para ‘não haver imobilidade e estar sendo’, o horizonte epistemológico em uma pesquisa social precisa ser, nos termos de Glória Anzaldúa (2012), *mestizo*, flexível e aberto. Precisa ser pautado na visão utópica lowyniana que alicerça o fazer-ser interventor, cientista e pesquisador social popperiano e freireano com vistas à ciência de transformação. Esta será lograda, ainda em Paulo Freire, com “seriedade intelectual, curiosidade epistemológica, rigorosidade científica porém com simplicidade, sem arrogância, para que me faça gente melhor. Gente mais gente” (2015, p. 92).

Em suma, o axioma epistemológico de uma pesquisa social deve ser, pois, sócio-ontológico. Entretanto, como anuncio no início deste ensaio, este axioma deve ser acrescido do caráter político da pesquisa, já esboçado neste texto nos dizeres de Paulo Freire. Isso posto, gostaria de discorrer brevemente sobre o horizonte político em pesquisas sociais. Inicialmente, envidarei esforços para caracterizar o construto. Em seguida, discorrerei sobre esse tema com foco nas políticas públicas e educacionais<sup>14</sup>.

### Horizonte Político

O filme *The Matrix* obviamente trafega pelos *bits* e *bytes* de temas políticos na sociedade. Aliás em uma de suas falas no diálogo com Neo, Morpheu destaca isso:

Matrix é um sistema, Neo.

Esse sistema é nosso inimigo; quando você está lá dentro, tudo que vê é parte dele.

A maioria das pessoas não está pronta para ser desplugada.

Muitas estão tão habituadas e irremediavelmente dependentes do sistema que lutarão por ele.

---

<sup>14</sup> Para um discussão sobre Políticas Linguísticas, ver Sá (2023).

As palavras de Morpheu mostram que a Matrix é um sistema de controle social de mentes e do comportamento das pessoas ao ditar regras, padrões e crenças. Indica que há uma classe composta pelos que regulam e dominam e os que são controlados. A obra de Anzaldúa (2012) guarda relações com a questão política ao considerar as tensões entre colonizador e colonizado, opressor-dominador e oprimido-dominado. Trata desse tema a partir da visão de uma população que vive em uma região fronteira em seu país e que é relegada a uma condição de segunda classe em sua própria terra (Torres, 2005).

Essa tensão política abordada tanto no enredo do filme *The Matrix* quanto na obra de Anzaldúa (2002) indica que a lógica de poder instituída pelas relações coloniais, hierarquizadas e desiguais ainda são perpetuadas na contemporaneidade, ou seja, ainda são marcas, por vezes latentes, nas sociedades contemporâneas (Mignolo, 2011). Essa lógica é que determina e designa quem ocupará os papéis de agência e protagonismo social, como e quando o farão e para que fim. Todo e qualquer movimento periférico é tido como mero ruído e, em caso de insurgência à Matrix colonial-dominadora, esforços são envidados para silenciá-los e, como quase sempre é necessário, eliminá-los.

Toda essa dinâmica política acontece em meio a um cenário confuso, célere, frenético, ígneo, tendenciosamente magmático mas, ao mesmo tempo, desestagnante em sua manifestação. Rancière (2003) aponta que é nesse turbilhão de conflitos e coexistência que a política [gr. *politikós*: arte de bem governar<sup>15</sup>] deve ser feita, desfeita e refeita para que se possa anticolonizar a lógica das relações de poder que são operacionalizadas parcial, injusta e desproporcionalmente na sociedade. Portanto, convém abordar o que concebo como política neste manuscrito.

Para tanto, empresto de Leffa (2013, pp. 7, 9) o construto inicial do termo:

- i) a arte de estar juntos;
- ii) quando fazemos ou deixamos de fazer algo que afeta a vida dos outros, provocando mudanças que podem trazer prejuízos ou benefícios;
- iii) ao incentivar o outro a crescer, mas também quando diminuimos o outro, tirando-lhe as oportunidades (parafraseei parcialmente).

Por conseguinte, apesar da lógica de operação consideradas em Anzaldúa, Mignolo, Rancière e o exposto por Leffa, concebo política, em sua orientação mais ampla, como o instrumento que deva visar a promoção do bem-estar social pleno, que deve ser primando pelos princípios de manutenção e preservação dos direitos humanos.

---

<sup>15</sup> Dicionário Eletrônico, versão 2.3.0 (203.16.12) Copyright © 2005-2018 Apple Inc.

## Políticas Públicas

Por definição de política pública posso objetivamente asseverar que se trata de um conceito abstrato e que se origina e se materializa a partir de uma demanda social. Isto é, trata-se de uma ação pública, em tese originária do Estado que zela e promove o bem-estar social com o fito de enfrentar, atenuar, remediar e solucionar uma demanda ou um problema de ordem social. Para tanto, conforme salienta Secchi (2016), o agente da ação pública utiliza diferentes ferramentas que se adequam e possibilitam que certa política seja materializada. Veja alguns exemplos na tabela abaixo:

**Tabela 1**

*Processos envolvendo o Estado*

Demanda Social	Ação Pública	Aparato	Agentes
Ponto de alagamento em uma avenida	Readequação da rede de esgotos da região	Acionamento interno: departamentos/órgãos	Prefeitura municipal; Setor de engenharia
Falta de professores na rede estadual de ensino	Realização de novo concurso público	Aprovação e liberação do governo do Estado	Secretaria Estadual de Educação

*Fonte:* adaptado pelo autor (2019) a partir de Secchi (2016, p. 6)

Depreende-se, assim, que políticas públicas envolvem, desse modo, uma série de programas, ações e projetos com objetivos diversos a serem atingidos visando à resolução de problemas ou demandas da sociedade. Em sua gênese, essas políticas são de natureza macroeconômica e de caráter pluriparticipativo. Por exemplo, diferentes setores da sociedade são acionados ou voluntariam-se, direta ou indiretamente, para atender certa demanda. Para confirmar esse modelo de governança atual, Schneider (2005, p. 38) ressalta que a “formulação de políticas públicas não é mais atribuída somente à ação do Estado enquanto ator singular e monolítico, mas resulta da interação de muitos atores distintos [que formam] redes de políticas públicas”.

Esse caráter pluriparticipativo que Volker Schneider (2005) conceitua como redes de políticas públicas, envolve, necessariamente, um árduo processo de cooperação e negociação. Em seu escopo central, a política deixa de ser apenas de caráter ou ordem públicos, mas também passa a ser encarada principalmente como sendo de interesse público, pois envolve o primeiro, o segundo e o terceiro setor da sociedade. Por esses

setores, entendo ser em sua composição: o Estado e o Governo, o segmento privado e a sociedade civil, respectivamente.

Cabe aqui um breve adendo e esclarecimento. Há uma diferença entre política de Estado e de Governo. Em linhas gerais, as políticas de Estado tendem a ser mais perenes em sua natureza ao passo que as de Governo são mais voláteis. Acompanho, então, a definição de Oliveira (2011, p. 329) ao esclarecer que as “políticas de governo são aquelas que visam responder às medidas, programas e demandas da agenda política interna; já as políticas de Estado resultam em mudanças de normas ou disposições preexistentes, pois incidem em setores mais amplos da sociedade”.

O desejável é que o processo de construção dessas políticas passe pela participação social. Isso é o que se denomina hoje na área de políticas governamentais como gestão democrática. Nas palavras de Lambertucci (2009, p. 74) “a participação social é considerada importante elemento de gestão e componente fundamental para a elaboração das políticas públicas, [pois são] construídas a partir das demandas e necessidades da sociedade”.

Dito de outra maneira, o processo de formulação de políticas públicas é tanto originário quanto destinado ao social, isto é, origina-se do tecido societal e é processado e executado nesse tecido a fim de atender a certa demanda. O gestor público de excelência é aquele que apenas coordena todo o processo em suas fases múltiplas e interligadas: composição da agenda de prioridades e demandas, formulação de propostas de ações, definição dos aparatos necessários, designação dos agentes executores, implementação das medidas e apreciação dos resultados. Convém ressaltar que todas as políticas públicas, sejam de Estado ou de Governo, impactam diretamente nas relações econômicas desse tecido, com mais ou menos força neste ou naquele setor.

Em essência, o que quero salientar nesta seção é eco do que nos diz Souza (2006, p. 26): “a política pública é um campo holístico, isto é, uma área que situa diversas unidades em totalidades organizadas”. Em outras palavras, trata-se de um campo multi-, pluri-, inter- e transdisciplinar envolvendo distintas áreas de conhecimento e atuação humanas, sejam do setor público, do privado ou da sociedade civil. Em todos os casos, o ulterior interesse e impacto almejados envolvem duas artes: arte de bem governar [gr. *politikós*] e “a arte de estar juntos”, segundo nos diz Vilson Leffa (2013, p. 7).

## Políticas Educacionais

No esforço de estabelecer um horizonte epistemológico e político que se relacionam diretamente às pesquisas sociais, permito-me pintar um breve quadro das implicações das políticas educacionais associada à globalização cujo contexto processual é alomórfico na economia global.

Em 2001, ao escrever sobre a globalização em um texto muito instigador, Stephen J. Ball alertou para o sempre crescente poder de controle do mercado financeiro mundial e dos meios de produção exercido pelas corporações transnacionais que, aos poucos, artilosa e imperceptivelmente, vão destituindo um Estado após outro de sua autonomia gerencial política e econômica. Surge, então, a figura do empreendedor global que, por sua vez, se torna o cidadão global e que passa a articular a aglutinação e a composição de uma nova classe social mundial ou, em palavras de Ball:

uma nova elite transnacional [...] [beneficiária dos] efeitos de unificação e homogeneização da ocidentalização ou Americanização, Hollywoodização e produção de um consumidor genérico. [...] da criação de um MacMundo conduzido pelos interesses das indústrias globais e disseminado pela mídia global — televisão, cinema e internet (2001, p. 101).

O educador político arremata o entendimento acima, evocando Giddens (1996) e Harvey (1992) ao destacar que as garras da globalização não são exteriores nem estáveis e sedimentadas; antes, Ball fala de “ritmos e conteúdos efêmeros, voláteis, instantâneos e descartáveis” (p. 101).

Destarte, arrebatados por essa dinâmica global, aqueles envolvidos na seara das políticas educacionais, sobretudo das que se relacionam às pesquisas sociais, independentemente dos papéis que desempenham, podem, inadvertidamente, ser induzidos a novos padrões e modelos de agremiação social em torno do conhecimento, da aprendizagem, da economia, da tecnologia, das redes, etc. À vista disso, o perigo reside na falta de percepção de novos embustes colonizadores macroeconômicos que se maquam de políticas educacionais, como nos alerta Ball (2006). Ou seja, tais políticas são amalgamadas ou tragadas por políticas nacionais partidárias que apenas refletem manifestações da globalização enviesadas de acordo com as muitas e diferentes posturas e interesses ideológicos e econômicos corporativos.

Para ressaltar como o processo globalizador é pernicioso, no que tange ao seu caráter homogeneizador e cujo objetivo não é a preocupação com o local, Ball continua:

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de idéias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (2001, p. 102).

Partindo da asserção acima, muitas políticas educacionais em diferentes contextos podem ser caracterizadas como frágeis ou de pouca aplicabilidade. Como em um processo de bricolagem, Scott (1995) acrescenta que o Estado deixa de ser, factualmente, o provedor de políticas educacionais socialmente orientadas e passa a atuar como regulador e auditor das políticas desenhadas na e pela ciranda do mundo globalizado. Nesse cenário político-educacional globalizado o corpo discente passa a ser encarado como uma *commodity*, um bem a ser mercantilizado.

Alinhado com essa ideia, o sociólogo e educador crítico e progressista, Mariano Fernández Enguita (1989), mostra, sem romantismo algum, como a escola tem sido historicamente influenciada pelo capitalismo globalizado e quão profundas têm sido as implicações para as relações sociais que resultam dessa intervenção que é, no mínimo, ilícita e imoral. Nessa relação oculta, o mote central das políticas que regem a educação no Brasil tem sido, historicamente, centrado na preparação para o trabalho e para a carreira<sup>16</sup> visando, logo, à exclusividade mercadológica nas relações produzidas por um currículo escolar tergiversado e cujo intento é alimentar o capitalismo. Infelizmente, a partir da ótica de Ball e Enguita, a maneira como estão e são configuradas as políticas educacionais no Brasil correspondem à práxis política platônica cuja essência é tecnocrática e que se orienta à promoção do capital em oposição à práxis político-filosófica de ordem marxista. Explico-me a seguir.

Na práxis platônica, o Estado é predominantemente organizado, tanto política quanto socialmente, por técnicos; logo, é bastante antidemocrático. Como tal, elege uma elite que o representa na esfera educacional. A principal tarefa dessa elite, ou quase clã

---

<sup>16</sup> Ver Munhoz e Melo-Silva (2012) para uma consideração em minúcias da legislação sob a égide posta.

estado-partidário, por se tratar na maioria das vezes de políticas de governo, é legislar e dirigir os rumos da educação no país. Porém, tal grupo não é, na maioria das vezes, composta de especialistas. O planejamento, que precede à materialização das políticas educacionais, não é holístico, negociado e construído coletivamente nem é socialmente orientado, adaptado nem adaptável à dinâmica social local. Conseqüentemente, serve unicamente aos interesses da ideologia dominante que se presta apenas à homogeneização e centralização de poder e controle social via políticas educacionais.

Tal *práxis* constitui-se em um contrassenso nas políticas educacionais brasileiras quando as analisamos à luz das razões que serviram de combustão para o movimento de rompimento com a era republicana na educação brasileira. Segundo Gramsci (1978) e Chiavaneto (2003), os que propuseram as reformas do sistema educacional no país à época almejavam, principalmente, romper com as bases administrativas extraídas da Teoria Geral da Administração cuja visão promovia os preceitos do taylorismo e do fordismo. Dito de outro modo, ecoo Sander (2007, p. 28) quando este nos diz que “a renovação educacional no início da Segunda República estava alicerçada nas teorias psicológicas de Lourenço Filho, na contribuição sociológica de Fernando de Azevedo e no pensamento filosófico e político de Anísio Teixeira”. Esses reformistas percebiam que os preceitos mencionados já eram constituintes de um espectro da globalização atual, segregavam a educação das múltiplas articulações que se produzem no tecido social e que são imperiosas à promoção da igualdade.

Embora o trabalho desses reformistas tenha sido um marco na produção de políticas educacionais socialmente orientadas e inclusivas, esvaiu-se com o passar dos anos. Isso se deu à medida que o tecnicismo mercadológico e a fugaz dinâmica do imaginário global foram criando raízes na sociedade contemporânea, remodelando e dando novos contornos às políticas educacionais que, a meu ver, foram esvaziadas de seu caráter socialmente orientado e inclusivo. Valendo-se de uma metáfora, Demerval Saviani apresenta outra razão para tal retrocesso:

Outra característica estrutural da política educacional brasileira, que opera como um óbice ao adequado encaminhamento das questões da área, é a descontinuidade. Esta se manifesta de várias maneiras, mas se tipifica mais visivelmente na plethora de reformas de que está povoada a história da educação brasileira. Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do ziguezague ou do pêndulo. A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam seqüencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional. [...] se

uma reforma promove a centralização, a seguinte descentraliza para que a próxima volte a centralizar a educação, e assim sucessivamente. Se uma reforma se centra na liberdade de ensino, logo será seguida por outra que salientará a necessidade de regulamentar e controlar o ensino. Uma reforma colocará o foco do currículo nos estudos científicos e será seguida por outra que deslocará o eixo curricular para os estudos humanísticos (2008, p. 11).

Ecoando Apple (1989) e Hage (2011), penso que a problemática descrita acima persistirá enquanto as políticas educacionais forem pendulares, técnicas, produtivistas e orientadas para o acúmulo de capital. Ademais, há a propagação de discursos que, ideologicamente, promovem a globalização como a panaceia da história e das eras à frente. Esse discurso é levado a cabo no cerne da escola moderna. Entretanto, ele divide, discrimina, exclui e segrega a muitos em favor de um punhado. Ao abordar a relação discurso-exclusão operacionalizada pela lógica capitalista, Sá (2016, pp. 63, 64) escreve ao fazer referência aos sociólogos Bourdieu (2008), e Bourdieu e Passeron (1970):

Bourdieu e Passeron denunciam os aspectos reprodutores das hierarquias sociais levadas a efeito pela forma de organização na sociedade capitalista contemporânea, em especial pelos efeitos prejudiciais da globalização, da adoção e do avanço de políticas neoliberais cujos preceitos se baseiam na premiação meritocrática e de ascensão social. [...] Ampliam tais posicionamentos ao abordar a questão do capital cultural e social que são legitimados de acordo com o poder aquisitivo e com conjuntos de conhecimentos socialmente valorizados detidos por alguns seletos indivíduos na sociedade. Todo o restante é ato de exclusão.

Em síntese, entendo que haverá pouco avanço além de poucas mudanças tangíveis e palatáveis no Brasil, enquanto as políticas educacionais forem operacionalizadas sob a égide da globalização, em um processo de bricolagem, pautadas pela *práxis* platônica e em um ziguezaguear pendular ininterrupto. Empresto aqui o conceito de ziguezague ou pêndulo de Saviani. Entretanto, penso que na discussão acima já não se trata apenas de usarmos a conjunção “ou”, mas, lamentavelmente, avançamos (e não paramos de avançar!) para o uso da conjunção “e”. Por isso, uso a expressão ziguezaguear pendular que, por si só, já produz náuseas. Náuseas só em pensar em estar a bordo de um brinquedo em um parque de diversão que faz esse movimento — e de forma ininterrupta. Pois é exatamente assim que vejo a educação no Brasil de hoje, diríamos eu e os mais pessimistas ou realistas. E, nessa engrenagem, ou luta simbólica bourdieuniana (1989), quem perde é o corpo discente, em primeira instância, e no final das contas, toda a parcela da sociedade destinada à exclusão enquanto projeto social.

### Arrematando os Horizontes

Pelas razões apresentadas e discutidas neste ensaio, ainda que sucintamente, penso ser necessário e urgente que nossas agendas de pesquisas sejam explicitamente político-epistemologicamente orientadas sob um prisma sócio-ontológico, pois somente assim serem conduzidas com o fito de mudar a lógica dominante em operação.

Para Bourdieu, isso só será possível com a atuação do “intelectual crítico, [pois] não há democracia efetiva sem verdadeiro contra-poder crítico. O intelectual é um desses contra-poderes, e de primeira grandeza” (1998, p. 11). Portanto, retomo e reitero que, como pesquis-a-dores sociais e intelectuais críticos, não podemos atuar apenas como observadores passivos das realidades sociais com as quais nos defrontamos em nossos *loci* de pesquisas. Nossa meta deve ser restituir o senso de humanidade aos que dele são espoliados cotidianamente.

Por conseguinte, concluo minha argumentação reiterando com veemência o sociólogo Pierre Bourdieu quando ele diz que “talvez não exista pior privação, pior carência, que a dos perdedores na luta simbólica por reconhecimento, por acesso a uma existência socialmente reconhecida, em suma, por humanidade” (Bourdieu, 2000, p. 242).

### Referências<sup>17</sup>

- Anzaldúa, G. (2012). *Borderlands/La Frontera: The new mestiza*. Aunt Lute Books.
- Apple, M. W. (1989). *Educação e poder*, (M. C. Monteiro, Trad.). Artes Médicas.
- Ball, S. J. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais Educação. *Currículo Sem Fronteiras*, 1(2), 99-116.
- Ball, S. J. (2006). *Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Ball*. Routledge & Abingdon.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*, (F. T. Turi, Trad.). Difel.
- Bourdieu, P. (1998). *Contrafogos: Táticas para enfrentar a invasão neo-liberal*, (L. Magalhães, Trad.). Jorge Zahar.
- Bourdieu, P. (2000). *Pascalian meditations*. Polity Press.

---

<sup>17</sup> Esse texto é um recorte de minha tese de doutorado.

- Bourdieu, P. (2008). Efeitos do lugar. In P. Bourdieu (Ed.). *A miséria do mundo*. Vozes.
- Chiavaneto, I. (2003). *Introdução à teoria geral da Administração*. Elsevier.
- Enguita, M. F. (1989). *A face oculta da escola: Educação e trabalho no capitalismo*, (T. T. Silva, Trad.). Artes Médicas.
- Fanon, F. (1961). *Les damnés de la terre*. Éditions Maspéro.
- Freire, P. (2001). *Política e Educação: Ensaios*. Cortez.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia da autonomia*. Editora Paz e Terra.
- Garcia-Canclini, N. (2015). *Diferentes, desiguais e desconectados*, (L. S. Henriques, Trad.). Editora UFRJ.
- Giddens, A. (1996). *Beyond left and right: The future of radical politics*. Polity Press.
- Gramsci, A. (1978). *Americanismo e fordismo*, (M. Cruz, Trad.). Martins Fontes.
- Hage, S. M. (2011). Educação, escola e políticas educacionais na perspectiva dos Estudos Culturais Críticos: A produção do senso comum e as disputas pela hegemonia. *Cadernos de Educação*, 38(jan/abr), 69-93.
- Harvey, D. (1992). *A condição pós-moderna: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*, (A. U. Sobral & M. S. Gonçalves, Trad.). Edições Loyola.
- Kant, I. (2008). *Resposta à pergunta: Que é Esclarecimento?*, (L. P. Rouanet, Trad.). Casa das Musas.
- Lambertucci, A. R. (2009). A participação social no governo Lula. In L. Avritzer (Org.). *Experiências nacionais de participação social*, (pp. 70-89). Cortez.
- Leffa, V. J. (2013). Prefácio. In C. Nicolaidis et al. (Orgs.). *Política e políticas linguísticas*, (pp. 7-10). Pontes Editores.
- Lowy, M. (2002). *Ideologias e Ciências Sociais: Elementos para uma análise marxista*, (M. A. Nogueira, & L. Konder, Trad.). Cortez.
- Ménard, R. (1997). *Mitologia greco-romana*, (A. Della Nina, Trad.). Opus Editora.
- Mignolo, W. D. (2011). *The darker side of western modernity: Global futures, decolonial options*. Duke University Press.
- Miranda, S. G. (2016). A análise arqueológica do discurso em Michel Foucault: Por uma Linguística do enunciado. *Revista de Filosofia Griot*. 14(2), 122-138.
- Morus, T. (1516). *Utopia*. Ed. Ridendo Castigat Mores/Cultvox.
- Oliveira, D. A. (2011). Das políticas de governo à política de Estado: Reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educação e Sociedade*, 32(115), 323-337.
- Platão. (2002). *República*, (E. Corvisieri, Trad.). Editora Best Seller.
- Popper, K. R. (1972). *A lógica da pesquisa científica*, (L. Hegenberg, & O. S. Mota, Trad.). Cultrix/EDUSP.
- Popper, K. R. (1979). A ciência normal e seus perigos. In I. Lakatos & A. Musgrave (Orgs.). *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento*, (pp. 63-71, O. M. Cajado, Trad.). Cultrix.

- Rancière, J. (2003). Comment and responses. *Theory & Event*, 6(4).
- Rojo, R. (2013). Caminhos para a LA: Política linguística, política e globalização. In C. Nicolaidis et al. (Orgs.). *Política e políticas linguísticas*, (pp. 63-78). Pontes Editores.
- Sander, B. (2007). *Administração da Educação no Brasil: Genealogia do conhecimento*. Liber Livro.
- Sá, R. L. (2016). *Imigração boliviana em mares paulistanos dantes navegados: Inclusão dos (in)visíveis e (des)construção identitária*. Novas Edições Acadêmicas.
- Sá, R. L. (2017). Imigrantes hispano-americanos, (inter)culturalidade crítica e língua portuguesa. *Rev. Est. Acad. Letras*, 10(1), 63-73, <https://doi.org/10.30681/real.v10i1.1826>
- Sá, R. L. (2020). *Internacionalização, hospitalidade e ideologia: Por um protocolo de acesso, acolhimento e acompanhamento*. [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2020.1128725>
- Sá, R. L. (2021). Ética, decolonialidade e migração à luz do pensamento freireano. *Práxis Educacional*, 17(47), 44-65. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i47.8739>
- Sá, R. L. (2023). Políticas linguísticas: Por um ensaio histórico-conceitual. In R. L. Sá (Org.). *Derretimento de fronteiras epistemológicas: Pelas trilhas da interdisciplinaridade*, (pp. 57-78). Pontes Editores.
- Saviani, D. (2008). Política educacional brasileira: Limites e perspectivas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 24, 7-16.
- Schneider, V. (2005). Redes de políticas públicas e a condução de sociedades complexas. *Revista de Ciências Sociais Civitas*, 5(1), 29-57.
- Scott, P. (1995). *The meanings of mass higher education*. Open University Press.
- Secchi, L. (2016). *Análise de políticas públicas: Diagnóstico de problemas, recomendação de soluções*. Cengage Learning.
- Souza, C. (2006). Políticas públicas: Uma revisão da literatura. *Sociologias*, 8(6), 20-45.
- Torres, S. (2005). La conciencia de la mestiza/towards a new consciousness: Uma conversação inter-americana com G. Anzaldúa. *Estudos Feministas*, 13(3), 720-737.
- van DIJK, T. A. (2015). *Discurso e poder*. Editora Contexto.
- Wachowski, L., & Wachowski, L. (1999). *The Matrix*, (Filme; Ação-Ficção). Warner Bros.
- Wachowski, L., & Wachowski, L. (2003a). *The Matrix Reloaded*, (Filme; Ação-Ficção). Columbia Pictures & Roadshow Entertainment.
- Wachowski, L., & Wachowski, L. (2003b). *The Matrix Revolutions*, (Filme; Ação-Ficção). Warner Bros. & Roadshow Entertainment.