Alguns aspectos do ensino e da pesquisa de economia no Brasil

Vitor Eduardo Schincariol ¹

1

Este relato pessoal sobre os rumos e perspectivas do ensino e pesquisa de Economia no Brasil será feito a partir de uma posição infrequente entre os docentes de Economia, que é o caso particular de um Bacharel em História, que lecionou Economia e História em diferentes cursos universitários ao longo dos últimos dez anos, e com uma experiência de trabalho de quatro anos numa das regiões mais pobres do país. Acredito que esta posição específica de ter estado na fronteira que une estes dois campos de conhecimento (Economia e História), bem como os diferentes locais de ensino pelos quais passei ensinando ramos do conhecimento de ambos campos, possibilitaram-me experiências que têm por si mesmas um caráter pedagógico, úteis de relembrar e divulgar. Isto refere-se não apenas às discussões sobre os atuais rumos de ensino e pesquisa de Economia nos já consolidados grandes centros do país, mas particularmente aos centros que se encontram em formação e que venham a buscar respostas novas aos dilemas e fracassos eventualmente encontrados em experiências anteriores, ou mesmo em curso. De qualquer forma, trata-se da minha vivência particular de dez anos de ensino de Economia no país, que aqui retomarei excepcionalmente sob uma forma mais livre dos constrangimentos formais que regem a maioria das publicações atuais.

2

Um dos primeiros aspectos de minha experiência que creio conveniente lembrar, a partir de minha vida de ainda estudante de graduação em História na Universidade de São Paulo, era a grande falta de diálogo entre as carreiras de História e Economia nesta Universidade. Ambos os cursos tinham seus grandes

(1) Bacharelado em Ciências Econômicas na Universidade Federal do ABC / Programa de Pós-Graduação em Ciências Econômicas e Sociais.

méritos, com seus docentes qualificados, visões abrangentes, tradição de rigor e boas bibliotecas. Porém, os cursos não somente se ignoravam ao nível do ensino de graduação, no sentido da ausência da obrigatoriedade da frequência cruzada de seus alunos. Ambos os cursos não enfatizavam experiências cruzadas entre Economia e História dentro de suas próprias grades. A Economia da FEA-USP priorizava cada vez mais os métodos quantitativos e o ensino de finanças e legava as “Histórias” a um papel secundário – ao estilo estado-unidense. A carreira de História não apresentava ao nem exigia do discente disciplinas como uma “História do Pensamento Econômico”, “Formação Econômica do Brasil”, nem cursos introdutórios à Estatística e Contabilidade Social, expressando a influência “culturalista” da terceira fase da Escola dos Annales. O curso de História tinha em sua grade de matérias obrigatórias apenas uma História Econômica, disciplina geral que era ministrada por algum docente segundo suas perspectivas de pesquisa. Ou seja, não havia uma proposta sistemática entre os dois centros de criação de um diálogo comum a partir dos cursos de graduação, como se cada um não tivesse nada a ensinar ao outro. O que é absurdo, em ambas as direções.

Assim, tal postura excessivamente corporativista e fechada ao *diferente* acarreta em consequências ruins para todos. No nível da formação dos docentes de História a atuar no ensino primário e médio, dá-se uma menor preparação técnica, com prejuízo das capacidades metodológico-quantitativas, com especial impacto negativo no ensino de problemas de Economia em sala de aula. É o caso no qual a Economia como campo de saber tem muito a contribuir mas no caso em tela não o fazia. Na formação do profissional economista, por sua vez, a situação mencionada gera um empobrecimento da capacidade de reflexão e estruturação do pensamento diacrônico, importante como elemento de compreensão da realidade social, a orientar de modo mais rico a tomada de decisões dentro e fora do ambiente de trabalho. Na formação dos ingressantes em Programas de Pós-Graduação em Economia ou História oriundos de algum dos dois cursos, a ausência do aspecto diacrônico e estruturante na elucidação científica de algum fenômeno humano – por um lado –, bem como a falta da consideração técnica e especializada dos diversos aspectos econômicos, em seus diferentes planos e temporalidades – por outro – tornam-se facetas igualmente empobrecedoras da atividade intelectual.

De fato, onde quer que se dê a ausência de canais comunicativos entre a Economia e outras áreas a fins do conhecimento social, ao nível do ensino, certamente obter-se-ão profissionais com horizontes analíticos mais limitados. O prejuízo é geral, inclusive para o desempenho de atividades práticas ao nível do mercado de trabalho corporativo. No caso em tela, a Economia como campo de saber “científico” específico, bem como as diferentes atividades profissionais que o economista pode exercer, serão todas prejudicadas *em seu alcance explicativo* se em seu processo intelectual-formativo a monotematização, a especialização e a formalização matemática não forem de alguma forma tocadas pelas outras contribuições dos outros campos das Ciências Sociais. Estas, ao insistirem em enfatizar as *especificidades* do objeto *humano*, objeto este que não pode ser abordado com métodos derivados totalmente das Ciências Naturais (biologia, química, física), enriquecem o alcance explicativo do fenômeno econômico em suas múltiplas dimensões, *sem prejuízo* dos “saberes econômicos” acumulados. Não estou afirmando que a contribuição das “ciências duras” deve ser descartada, mas deve-se cuidar para evitar lances falsos que façam regredir as percepções mais fundamentais: o estudo dos homens não é exatamente igual ao estudo do mundo natural. Voltarei a este ponto novamente mais adiante.

3

Caberiam algumas palavras a mais sobre alguns aspectos ainda mais basilares da formação do futuro economista, agora lançando mão de minha experiência docente na região Nordeste. Não necessito enfatizar as dificuldades óbvias enfrentadas pelo ensino da Economia quando não estão presentes condições minimamente favoráveis no nível do Ensino Fundamental e Médio. Minha experiência no Estado de Alagoas foi bastante elucidativa quanto a isto. A começar pela ausência do ensino de Economia nas escolas públicas brasileiras, bem como na maior parte dos colégios particulares. Em sendo o exercício mental de um raciocínio ou tentativa de análise de economia algo em si bastante complexo, devido à própria dimensão do que vem a ser o “objeto” de estudo – a própria sociedade, em seu todo ou em seus aspectos específicos, igualmente complexos, e seu funcionamento abstrato formalizado de diferentes modos– a ausência do ensino de Economia nas matrizes curriculares do Ensino Médio é, a priori, elemento muito desfavorável. O ensino de Economia está presente na

grade dos correspondentes ensinos médios em muitos lugares do mundo – o Uruguai, por exemplo. Ora: se a isto unimos as atuais condições execráveis do ensino público brasileiro na maioria dos colégios públicos do país, com salas superlotadas, baixos salários e indisciplina, tem-se de fato uma *impossibilidade material* de fazer frutificar os recursos canalizados ao ensino e pesquisa de Economia no nível universitário. Boa parte de meus discentes alagoanos estava verdadeiramente interessada e disposta a corajosamente incorporar o conteúdo que se lhes apresentava, mas muitas vezes o que ocorria era que suas bagagens didáticas prévias eram muito fracas e os impediam de prosseguir minimamente com o curso. Nas condições de um ensino público agora municipalizado, podia-se ver que a região mais pobre tinha orçamentos municipais correspondentemente mais escassos, dando-se então o efeito em tela. (Desnecessário dizer que este efeito contribui, num nível sistêmico, a diminuir de forma invisível o próprio nível do ensino particular, que amiúde é tão ineficiente quanto o público.)

Um passado escolar errático ocasionava, em boa parte das vezes, apatia, que substituía o entusiasmo inicial pelo curso de Economia. O resultado se podia notar nas altas taxas de evasão; no desempenho totalmente insuficiente de alunos que não dominavam a língua portuguesa e as operações matemáticas fundamentais; baixo número de formandos, etc. Esta situação, evidentemente, não é exclusiva ao Estado de Alagoas. Ainda dentro de minha experiência, outro elemento que considero digno de nota é o desestímulo à carreira de Economia quando a dinâmica econômica local é modorrenta, ocasionando-se uma escassez de postos de trabalho. No caso que conheci melhor, em Alagoas, havia uma nítida discrepância entre o nível de preparação prévia dos alunos que escolhiam o curso de Direito – mais concorrido na seleção – e os que escolhiam a carreira de Economia, menos concorrida.

Claramente, tal divisão era de perfil de classe, com a pequena elite local podendo ingressar no curso que melhores perspectivas rendia, o Direito, com seu passaporte de acesso às inúmeras carreiras do serviço público federal e estadual, particularmente no Judiciário. A Economia, com seu balanço entre uma preparação matemático-formal altamente técnica e ao mesmo contemplando as Humanidades, sofria – por isto mesmo! – da característica de ser mais difícil de acompanhar, e prometendo chances numericamente inferiores de obtenção

de emprego. Os alunos do curso de Direito vinham de famílias de advogados e cursaram escolas particulares. Os alunos de Economia, em boa parte, eram os primeiros da família na Universidade, oriundos de colégio público. Não tinham, como seus colegas mais sortudos, nem um “capital intelectual” herdado, nem os recursos correntes para diminuir o hiato. Davam-se as condições, então, para uma formação de economistas mais difícil, premida pelas idiossincrasias das realidades locais.

Assim, as condições econômicas são um determinante do desempenho da carreira. Um projeto pedagógico, um plano de ensino são frases vazias quando o entorno não confere condições elementares de ensino. Trata-se de um aspecto interessante que julgo ser a regra em muitas outras áreas brasileiras não industrializadas e altamente dependentes de recursos do governo federal. A formação de bons economistas e de boa pesquisa econômica se vê, assim, prejudicada quando há fracas oportunidades de trabalho no setor privado, quando o ensino público é deplorável, desestimulando e dificultando a escolha dos ingressantes universitários.

4

Todavia, e usando aqui um trocadilho caro à área, não somente do lado da “oferta” problemas podem ser detectados. O lado da “demanda” – leia-se a própria Universidade – também pode apresentar vícios, inerentes seja à lógica operativa das Instituições de Ensino, e em particular as públicas, seja ao mercado de trabalho como um todo. Pode-se atribuir uma falha sistêmica ao Ensino de Economia atual o fato de que o profissional economista que ocupa os cargos de professor Universitário não foi em geral treinado, nem se debateu no plano teórico (ao nível de disciplinas cursadas), com o tema daquilo que vem a ser a profissão de docente. Nisto ele está junto de várias outras categorias profissionais, mas isto não diminui a importância do tema. Não há na matriz curricular de Economia o ensino de disciplinas voltadas às práticas pedagógicas. Nem há uma área de atuação escolar nas quais o aluno-economista possa trabalhar com facilidade (cursinhos pré-vestibulares, por exemplo). Ora, diferentemente de boa parte das carreiras de Humanidades (História, Geografia, Letras, Sociologia, Filosofia...), bem como outras que cobrem o Ensino Médio (Física, Biologia, Matemática...),

ao profissional formado em Economia não se lhe apresentou, ao longo de seus anos na Universidade, uma discussão formal ainda que introdutória sobre o tema da docência.

Não estou afirmando que os cursos de preparação pedagógica para futuros docentes das diversas áreas (“Licenciaturas”) sejam em geral eficientes na formação de professores, ou que um docente não se forme, afinal, pela “práxis”. Estou fazendo menção à necessidade de conferir ao futuro economista docente a *possibilidade* de que possa realizar alguma formação pedagógica, no nível de graduação, que eventualmente lhe sugira de forma lúcida que ele pode vir a tornar-se docente. Meus colegas de Universidade execravam, em geral, muitas das disciplinas realizadas na Faculdade de Pedagogia. Porém, todos concordavam que as aulas tediosas funcionavam como contra-exemplos daquilo que deveria em geral ser feito dentro de uma sala de aula. Além disto, aproveitava-se muito do material bibliográfico utilizado nestas aulas, e trocavam-se dicas e experiências de trabalho, que muitos já começavam a ter, mesmo antes de formarem-se. Não consigo ver como este ambiente, com seus defeitos e qualidades, não fosse propício, de várias formas até involuntárias, à formação de docentes mais responsáveis e eficientes.

Em minhas conversas com os alunos de Economia, é sistemática a queixa contra professores apáticos, dotados de métodos totalmente ineficientes, bem como ausentes e omissos, ignorantes das condições reais de recepção de seus discursos – quando os têm. Atribuo isto em parte às escolhas de “última hora” de alguns colegas pelo ensino, que em parte vejo ser um resultado das limitações acima apontadas. Perguntaria então o quanto destas características anômicas poder-se-iam explicar por uma quase completa ausência, ao nível da graduação, da problemática que envolve a docência de Economia, como uma atividade importante em si. Evidentemente, não estou ignorando o fato mais simples de que os baixos salários iniciais na Universidade, relativos ao mundo corporativo aberto ao economista formado, sejam um desestímulo natural à escolha das melhores inteligências para a docência. Estou mencionando os casos também numerosos daqueles que – como eu – fizeram a *opção* pelo ensino de Economia. A capacidade de raciocínio, memória e assimilação não são as mesmas aos dezoito e aos trinta e sete anos. O quanto antes a docência de Economia for incorporada ao nível consciente (e inconsciente!) por virtuais futuros docentes, melhor preparados estarão aqueles que efetivamente vierem a sê-lo.

5

Esta discussão sobre as condições de formação do economista nos remeteram ao problema das Instituições e seu entorno, e talvez seja conveniente utilizar algumas palavras a mais sobre elas. A Economia é um campo complexo do conhecimento humano, exigindo do aluno uma disposição, rara, tanto para as Ciências Sociais (“Humanidades”) quanto para as Matemáticas. Ora, a simples observação permite ver que não pode ocorrer facilmente a fusão destas duas propensões cognitivas num mesmo indivíduo. Este é dos dilemas mais frequentes entre todos aqueles envolvidos com o ensino e pesquisa de Economia, que se dividem, em geral, entre os simpatizantes da história e economia política, e os adeptos das finanças e métodos quantitativos. Creio que esta divisão dificilmente possa ser superada nas condições vigentes. Mas caberia uma reflexão especial sobre ela devido às dificuldades que elas põem aos alunos em seus primeiros anos de estudo na carreira, ocasionando principalmente a evasão.

Dentro deste quadro de dificuldades, penso ser crucial o papel da Universidade como *locus* de sociabilização e interação de estudantes, em suas diversas potencialidades, para facilitar, mediante a socialização, as dificuldades mencionadas – grupos de estudo, palestras, rodas de conversa, cafés... Neste sentido, é necessária sensibilidade na organização do espaço universitário. Um colega atual da Universidade Federal do ABC uma vez revelou sua satisfação ao ver que o campus de São Bernardo do Campo possuía escadas internas claras, com luz solar, até mesmo “aconchegantes”... Isto porque, segundo ele, as escadas formam um dos locais nos quais suas intuições intelectuais mais ocorreram quando estudante. Pelo seu caráter espontâneo, atingiam eventualmente formas mais elaboradas do que próprios encontros marcados, provas ou seminários. “Aprendi muito lendo e conversando nas escadas.”

Estas não são meras palavras. Permita-se uma digressão. Meu colega de trabalho entendeu com sensibilidade o que é a Universidade, e a importância destes elementos aparentemente intangíveis na construção de uma nova instituição de ensino. Considerá-la como um espaço de socialização significa antes de mais nada tornar a Universidade acessível pelo transporte coletivo e tolerável por muitas horas – pelo dia todo, de fato, e por uma boa parte da noite. Ora, isto significa a construção física de ambientes funcionais e seguros e que atendam também a

algun critério estético razoável. Uma instituição pública que em certa feita tive a oportunidade de conhecer distava quase trinta quilômetros das áreas mais povoadas da cidade; poucas linhas de ônibus serviam-na no horário noturno, e as últimas saíam às dez da noite, com óbvio prejuízo para os teimosos alunos que insistiam em permanecer até o fim da aula. Os pontos de ônibus ficavam rentes à rodovia principal que ligava a Universidade à cidade, com óbvios riscos de atropelamento. Ora, num espaço de difícil acesso, pouco iluminado, que lembra antes um acúmulo infundável de prédios onde se realizam apenas afazeres burocráticos, como as dificuldades mencionadas para o aprendizado de Economia – e de outras carreiras, de fato – vão ser minimizadas? Como criar grupos de estudo, fazer conviver mais intimamente docentes e discentes, em definitiva, como *socializar*, em semelhantes espaços construídos por burocratas que ignoram as condições mais mínimas necessárias a um aprendizado elementar? A quem ocorreria a construção de semelhante projeto pedagógico-arquitetônico? Evidentemente, a indivíduos e forças sociais desinteressadas tanto no conhecimento como numa estratégia para transformações sociais, quanto nas próprias transformações sociais. Não de modo estranho, o projeto desta instituição datava do pós-golpe de 1 de abril de 1964. Não estranhei, semelhantemente, quando me foi dito que as verbas federais recebidas recentemente haviam sido utilizadas para a construção de novas salas para os docentes, postergando por mais algum tempo (quanto?) a reforma das salas de aula, em péssimas condições.

Como se vê, as forças que alimentaram o regime autoritário plantado em 1964 deixaram suas consequências. Será mesmo neutro para a tomada de decisões no plano individual a internalização e naturalização pelo futuro economista deste tipo de construção de espaços segmentados, separados, acessados de forma segura apenas por proprietários de veículos particulares? No plano inconsciente, é bem mais provável que seu descrédito por tal tipo de organização seja canalizado contra a própria coletividade, ajudando a reproduzir tal lógica desde sua posição futura como tomador de decisões, ainda que para acatar ordens superiores.

6

Temos todos notado o campo da Economia como particularmente colonizado e prejudicado pela perspectiva oficial da CAPES e CNPq, que é a de

premiarem os pesquisadores que mais resultados de pesquisas apresentem, em termos nominais. Em parte isto ocorre porque vêm da Economia os discursos legitimadores de um mundo premido pelas (supostas) necessidades de maior produção e produtividade. Trata-se de manter a coerência. Os critérios atuais dos sistemas de bolsas e incentivos e da organização dos concursos para professores doutores têm exigido muito, sob critérios não totalmente arrazoados. Duas tendências obtusas nascem disto: (1) os cursos de doutorado são desvalorizados, sendo apenas a porta de entrada para o mundo da pesquisa, que deverá traduzir-se em números; (2) os títulos de doutorado são obtidos ao tic-tac do relógio, em evidente prejuízo àquilo que poderia ter sido melhor dito com mais tempo de reflexão.

Outras consequências negativas são notadas. Docentes experientes, formados na tradição universitária mais antiga, têm sido convidados a se desligarem de programas de pós-graduação. Os que permanecem são convidados a inflar seus números, de diferentes maneiras sub-reptícias. A experiência dos mais antigos, passada na forma do contato direto dentro e fora das salas de aula, é preterida em função de uma “colonização do mundo da vida [universitária]”, nos termos de Habermas. Tem-se então um festival de artifícios grotescos, tal como num desfile de modas, para reciclar duas, três vezes, os mesmos resultados da mesma pesquisa, embelezando o “Currículo Lattes”. Para os que simplesmente “rodam modelos”, não parece tão ruim; mas têm outra opinião aqueles que buscam relacionar tais modelos a aspectos concretos da realidade social tangível, não facilmente formalizáveis a partir de “receitas prontas”.

Ainda, a exigência da produção em série vem sendo acompanhada por um abandono da formação do estudante iniciante, relegando-se-o a um segundo plano, para a finalização “daquele último artigo”. Presenciei muitos docentes recém-ingressados na Universidade repassando metade de suas aulas de graduação a algum orientando, visivelmente menos capacitado. Os resultados eram uma preparação mais fraca ao nível da graduação, que comprometia depois a qualidade da pós-graduação na mesma instituição que proclamava querer reforçá-la! Do outro lado, tinha-se um docente menos comprometido com o espaço público de ensino e muitas vezes mais interessado na consecução de seus interesses pessoais.

A construção do conhecimento de Economia é especialmente impactada por esta lógica de acumulação fordista. Tal como afirmei acima, trata-se de uma área especialmente complexa do conhecimento humano, cujo leito é tributário de muitos afluentes. Não se pode exigir do aluno e mesmo do pesquisador médio uma capacidade analítica que ignore a necessária atuação subjacente e inconsciente do tempo na formulação de suas intuições perceptivas, que depois serão vertidas num discurso que eventualmente venha a ser formalizado matematicamente. Na verdade, nem os “grandes” poderiam em geral dar conta de exigências tão mortificantes, se fossem submetidos a elas.

Nas palavras de Milton Santos, uma vez proferidas em palestra na Universidade de São Paulo, o resultado disto só pode ser “a produção de lixo”. Ou seja, de montanhas de papel impresso que provavelmente não estarão espelhando ou traduzindo, de fato, um cabedal de reflexões maturadas pelo tempo e cuja construção deveria estar vinculada à construção social de um conhecimento da realidade objetiva, a fim de fazer o possível para remediar suas principais tragédias. Evidentemente, há limites implícitos à formalização econométrica. O refinamento dos métodos quantitativos, em si mesmos bem-vindos, podem converte-se rapidamente, contudo, em saborosas gracinhas como “torcer os dados”, “martelar as séries”, “tornar a realidade adequável ao modelo”, “rodar ‘n’ vezes a equação” etc., numa frívola busca por imitação dos métodos falsificáveis da Física e Química, porque reproduzíveis literalmente. Mas não se passa o mesmo com os dados não estocásticos das Contas Nacionais ou a maioria dos agregados econômicos. Na Economia, os métodos devem ser encarados de uma forma bastante mais modesta.

De fato, a análise econômica é uma atividade difícil, como se pode notar particularmente na precariedade dos textos dos alunos iniciantes e mesmo dos pesquisadores mais inexperientes. Tiranizada pelo fator tempo e individualizada, produz angústia, particularmente entre os estudantes de pós-graduação, cuja pressa em atender aos desígnios dos “de cima” (mercado de trabalho, CAPES/CNPq etc.) conduz a trabalhos metodológica e teoricamente fracos, com hipóteses construídas ao arpejo da qualidade em toque de caixa, não raro desvinculadas de problemas econômicos realmente importantes, ou mesmo de problemas econômicos. No pior dos casos, um trabalho em Economia pode ter hoje o título de Doutorado apenas por meio da reprodução de “modelitos” genéricos (em

geral neoclássicos) com alto grau de embonecamento algébrico nos quais se “encaixam” os dados por vezes “martelados” da realidade supostamente referida. Estas opções de trabalho na verdade configuram a pretensão fútil de retirar a Economia do campo mais amplo da Ciência Social.

Ora, a Economia como campo de saber exige também treino em diferentes áreas do conhecimento – a História, a Sociologia, a Psicologia Social, a Estatística, e mesmo a Física e Biologia – que amadurecem ao longo de décadas, em um pesquisador sério com inteligência média. Qualquer critério de avaliação “objetivo”, ainda de caráter “quantitativo”, vem a ser portanto temerário. Estabelecida a pesquisa econômica sob tais critérios, ela se tornará repetitiva, demasiado formalizada e pouco atinente à especificidade do pretense objeto de estudo, desvinculada dos canais interpretativos relacionados à mudança social necessária num país subdesenvolvido, porque premida pela exigência quantitativa, quando não “temperada” pelo falso suposto da neutralidade. Em geral, a suposta neutralidade casa-se com a escolha de objetos irrelevantes de estudo, sem interesse social, a título de uma “ciência livre”. Conformam-se assim como arenoso o terreno orientador da atividade de pesquisa e ensino em Economia.

Ernesto Laclau condensou seu interessante “giro epistemológico” crítico ao marxismo ortodoxo na afirmação de que “*no existe un actor social cuya voluntad coincida con el propio funcionamiento de la sociedad concebida como totalidad*” (2009, p. 52). Se é assim, todo curso de Economia organizado com recursos públicos (particularmente os recém-criados) deveria primar pela heterogeneidade das diversas correntes teóricas existentes, bem como um espaço à discussão dos novos “giros epistemológicos”. Isto denotaria honestidade acadêmica. Tem-se cada vez mais sucumbido à maneira estado-unidense de ensinar Economia, assumindo como naturais ou “totalizantes” os pressupostos derivados da experiência daquele país, que são “enxertados” nas diferentes disciplinas formativas da graduação, mediante os duvidosos “manuais” e em decorrência da concentração de bolsas de estudos internacionais aos países anglo-saxões. Em termos mais claros: todos nós assistimos a uma poderosa “novo-classização” do ensino de Economia nos últimos anos, cuja raiz remonta à tomada de poder pelas forças da reação personificadas em Reagan e Thatcher, com o sufocamento de importantes experiências intelectuais alternativas, inclusive oriundas de nossas próprias realidades sulamericanas. Derivações incessantes de uma mesma matriz

“IS-LM” hickisiana têm menos a ver com uma suposta unificação global de uma “ciência econômica universal” de perfil “newtoniano” do que com uma supressão sub-reptícia de alternativas mentais ao domínio das finanças nas periferias. Esta tendência, ao pretender-se “totalizante”, termina por ser “totalitária”. Não há nada de errado com o ensino “neoclássico” da Economia em si mesmo. Mas há algo errado quando se o assume como o único discurso possível nas instituições de ensino superior financiadas pela coletividade que o mesmo neoliberalismo buscava atacar, curiosamente afirmando que não existiam. Ao assumir-se a impossibilidade da totalização, pela diversidade de interesses e experiências, tem-se um terreno sólido para uma radicalização democrática ao nível do ensino.

7

Tenho notado que o afastamento da Economia dos problemas humanos mais urgentes tem afastado muitos jovens da carreira. Noto que o aluno do Ensino Médio intuitivamente considera o curso de Economia como uma espécie de curso de Administração mais profundo, que deve ser evitado pelo peso das matemáticas e por uma alocação mais duvidosa no mercado de trabalho, particularmente nas áreas mais pobres. Posso lembrar de muitos casos de abandono do curso de Economia em favor de outros, mas não me recordo de nenhum que fez o movimento inverso, em minha experiência nordestina.

A construção da figura do economista como um profissional de discurso hermético e defensor do *statu quo* tem afastado parte da juventude, que está mais propensa a “mudar o mundo” e não vê no discurso econômico qualquer tradução de seus anseios. Decerto, muitos jovens os abandonam ao ingressarem na vida adulta; mas muitos não, e aí está o problema. Em parte, isto é compreensível pelas especificidades e atribuição do economista, chamado a opinar sobre fatores tão complexos como a macroeconomia. Mas não se pode negar que o modo pelo qual as disciplinas foram “colonizadas” pelas tendências *reaganômicas* gera apatia. Há uma constante frustração com a Macroeconomia e Microeconomia, das quais os aspectos diacrônicos (keynesianos...) foram retirados, inserindo-se em seu lugar uma formalização tão intensiva e pressupostos tão estáticos que os vínculos com qualquer realidade social palpável (de duvidosa mensuração) tornam-se difíceis de notar (ver o texto de Wilson do Nascimento Barbosa que consta na bibliografia). Nada mais entediador do que algo imutável ou que não

contempla a mudança. O aparato teórico neoclássico sugere uma descrição de um fenômeno econômico fechado *ex ante*, não passível de alteração. A realidade para ele é única, não contém impurezas acumuladas pela história, a demandarem talvez outros caminhos. Isto não é, em definitivo, convidativo para as mentes mais aptas à dúvida e ao questionamento.

É diante deste tipo de “estranhamento” entre fatos e instrumentos descritivos que buscarei finalizar este texto com minhas percepções pessoais com relação a alguns dos problemas do ensino e pesquisa em Economia no Brasil. Já se construiu um consenso de que temos que rever nossos paradigmas anteriores, sejam eles da tradição marxista, keynesiana ou estruturalista, ou quaisquer outros “heterodoxos” ou “ortodoxos”, diante da crise ambiental. A dimensão atingida pela economia industrial moderna está levando o mundo à escassez de terras férteis, água e recursos minerais, com enormes impactos sobre todo o ecossistema (sociedade + natureza). O ferramental analítico econômico – principalmente o tripé Macroeconomia, Microeconomia e História Econômica – evoluiu lentamente em condições anteriores nas quais a escassez e a entropia não haviam sido bem compreendidas ou sequer consideradas. Isto se deve ao fato de que o mundo de nossos mestres passados ainda continha muitos espaços abertos para crescimentos e avanços sobre os recursos naturais. Este espaço acabou. Assistiremos a rendimentos decrescentes progressivos em escala crescente, acoissados – e não remediados – pelo papel dialético da tecnologia, que, barateando e jogando para cima a produtividade hoje, conduz a crescentes perdas entrópicas em todos os níveis pelo aumento do volume de consumo propiciado pelo barateamento anterior (o chamado “Paradoxo de Jevons”). Não me parece que isto esteja sendo considerado com a importância que deve ter.

As disciplinas que atinam ao problema são ainda marginais no curso de Economia. São vistas como excêntricas. Mas os aspectos entrópicos globais estão às vistas de todos. Exemplo. O Oriente Médio já se avizinha como uma área em desertificação, e sem o petróleo futuro, poderá colapsar ou usar seu poder nuclear como mecanismo de ameaça (estou falando do Estado de Israel). Sob o título pomposo das “vantagens comparativas”, queimamos metade de um dos maiores biomas do planeta, a Amazônia, para exportar soja e importar artigos eletrônicos de rápido desgaste programado pelos oligopólios fabricantes (“obsolescência programada”). Comprometeu-se assim o regime futuro de chuvas por todo

o globo. A má-consciência pode descansar lembrando que o desmatamento diminuiu nos últimos anos. Mas não se trata de impedi-lo de uma vez? Analogias estão se repetindo.

Minha experiência como docente de Economia no Brasil atual me leva à opinião de que o discurso econômico – inclusive a maioria dos “heterodoxos” – ainda não assumiu a centralidade destes fatos na estrutura organizativa de seu aparelho analítico de seu discurso. Falei há pouco das tendências “totalizadoras” na difusão da Economia, sob pulsão de um determinado recorte teórico. Elas parecem tão fortes que levaram a uma uniformização otimista e sombria de aspectos inferenciais até mesmo entre marxistas, quanto ao papel promissor da técnica. Por exemplo, a substituição exitosa do petróleo como fonte de energia e *matéria*. Não foram poucos os colegas marxistas a descansarem neste esplêndido berço supostamente analítico, que facilita seus sonhos noturnos ao prometer um futuro – algum futuro. Mas, no nível empírico, vê-se que até agora não houve sinal disto, com o petróleo aumentando sua participação na pauta energética mundial mesmo que paralelamente à elevação de seu preço. Na verdade, intervenções imperialistas “tópicas” para garantir seu controle têm ditado o rumo das relações internacionais atuais, como se viu com Iraque, Líbia e agora na Síria. E já se vão muitos anos desde a chamada “Terceira Revolução Industrial”.

O discurso econômico permanece conservador, pálido, talvez porque os principais “epígonos” se mostrem mais recalcitrantes em dar os necessários saltos epistemológicos no fim de suas carreiras. Com tais sortes de reserva, compromete-se uma compreensão adequada. Parece-me que isto tem causado o mencionado afastamento de muitos jovens da profissão, em busca de carreiras que pareçam atender melhor a suas angústias. A Economia é vítima de seu próprio refinamento e complexidade, por um lado, mas por outro este refinamento parece desconectado dos problemas mais urgentes, o que tende a afastar um outro grupo de estudantes. Esta era a impressão de Joan Robinson em 1977 (ver bibliografia). Sendo a minha impressão atual, penso ser uma agenda ainda em construção, infelizmente.

Neste sentido, a readequação do aparato analítico da Economia deve considerar um diálogo cada vez maior com outros ramos do conhecimento humano, tal como a geologia, a biologia, a física – como sugeriu Georgescu-Roegen. Como dito, não se trata de adotá-los como modelos a seguir; trata-se

de incorporar suas contribuições factuais para uma reavaliação de pressupostos analíticos. Dialeticamente (o termo ainda é válido...) a Economia *deve buscar o outro e manter-se*. Abrir-se mais como campo interdisciplinar, pois os eventos da escassez e da poluição têm um caráter complexo, cuja interpretação para fins de mitigação vem de diferentes aparelhos analíticos. Traduzindo isto em termos mais práticos, eu creio que não somente mais tempo deveria ser dedicado ao estudo da depleção e da poluição (entropia) – por todas as correntes da Economia – mas sim que os próprios troncos principais do campo deveriam ser reinterpretados à luz de um mundo finito, com uma população gigantesca vivendo sob um sistema social cuja lógica de funcionamento não leva em conta tais *limites ao crescimento*, porque nascida num momento anterior no qual tais condicionantes ainda não podiam ser vistos. Reinterpretar o papel da aplicação da tecnologia parece ser uma das tarefas mais urgentes. Em suma. Não se pode aceitar de forma tão cândida o senso comum de que “a tecnologia resolverá” (ver o texto organizado por Kozo Mayumi e outros autores, na bibliografia).

Vimos nas últimas décadas um mundo de plenas revoluções tecnológicas, constantes e rápidas, e um agravamento dos problemas depletivos e de descarte no mesmo passo, não obstante a suposta preocupação por eles (ver minhas obras *Crescimento Econômico no Brasil, 2003-2010* [2012] e *Acumulação de Capital e Economia Ecológica* [2013] relacionados na bibliografia). É evidente que é o modelo societário e a subsunção da tecnologia que devem ser tema de reflexão. Talvez os próprios elementos filogenéticos de constituição do gênero humano devessem ser repensados para a construção de pressupostos mais realistas acerca de seu comportamento econômico, à luz daquilo que parece ser uma *pulsão de morte* coletiva dirigida à natureza, já que coletivamente estamos destruindo-a por meio do próprio uso da tecnologia para sustentar um padrão de consumo que, diz o mandato, deve ser crescente. Ora, não há limites? Por que um certo ramo do pensamento econômico se propôs a afirmar que não? Da psicologia – em particular, psicanálise – podem-se adicionar induções contributivas. Tivesse o assim chamado “marxismo ocidental” se interessado mais pela Economia, talvez tivesse nos poupado desta reflexão. De qualquer forma, a aproximação da Economia junto à Sociologia e Psicologia Social modernas parecem hoje óbvias, tornando o “homem econômico” apenas uma das hipóteses de trabalho mais fracas disponíveis.

O que estou querendo dizer é que a confiança do corpo teórico-textual na “infalibilidade dos mercados”, à luz das recorrentes crises ambientais e econômicas, deve ser compreendida num marco que é anterior à própria criação de uma “ideologia”. Num determinado recorte, tal confiança seria análoga aos princípios religiosos, cujas origens remontam à “solicitude ante nossos desejos instintuais” advindos das “necessidades de amparo e segurança da infância” que “prosseguem na vida adulta” (Freud, 2010 [1933], p. 334). A atuação inconsciente do princípio do prazer, que rege uma parte das atividades humanas, dentre as quais a ciência, tem tanto a dizer sobre a produção de ideias quanto os interesses mercantis. E eis que Freud vem em socorro da Ciência Social, na qual se situa a Economia. Quando a realidade não se comporta como se deseja, mui freqüentemente ao invés de formularem-se hipóteses mais realistas de trabalho, tende-se ao escapismo. Temos aí uma sugestão infreqüente na área.

Neste sentido é que uma nova interpretação da realidade econômica pode apresentar um campo fértil. A Economia aparece no centro desta discussão, com sua existência justificada de antemão. Porém, agarrar-se a hipóteses arcaicas ou místicas, ou a um corporativismo reticente, não trará outras consequências que o afastamento das melhores inteligências, bem como a queda da capacidade interpretativa daqueles que optarem pela carreira. Dar-se-ia, sim, um isolamento, mas de tipo perverso, contraproducente. A atividade da interpretação econômica tornou-se ainda mais difícil, reconheça-se. Os problemas antigos já haviam conduzido a impasses que nos pareciam suficientes. Agora, a um mundo de nações pobres e ricas, de desigualdades sociais crescentes, de desemprego estrutural, vêm somar-se os problemas entrópicos. A Economia não poderá trilhar estes novos rumos isolando-se dos outros ramos do conhecimento humano e proclamando a cura espontânea das mazelas sociais. Mas, bem pensada, a Economia será um dos lugares privilegiados de onde virão os novos discursos normatizadores da própria atividade econômica – ou, pelo menos, uma caixa de ressonância ainda privilegiada.

Assim, parece promissora a construção de uma nova Universidade brasileira e de um novo curso de Economia nos quais o imperativo da interdisciplinaridade é parte fundante de sua organicidade. Trata-se da construção de um ambiente mais propício para o tratamento dos dilemas aos quais fiz menção acima. Os alunos de Economia, tais como os de outros cursos, serão especialmente

mais capazes de compreender os problemas depletivos e entrópicos depois de cursarem as disciplinas de “Estrutura da Matéria” e “Origem da Vida”, ambas obrigatórias na primeira parte comum de suas formações, o “Bacharelado em Ciências e Humanidades” (BC&H). Daí afirmar o projeto pedagógico da UFABC que “o currículo deve ser organizado interdisciplinarmente contemplando as diversidades e especificidades dos campos do conhecimento” (Universidade Federal do ABC, 2006, p. 11). As tarefas de pesquisa que vejo necessárias neste quadro envolvem, então, uma consideração conjunta dos velhos problemas mais caros à análise social e econômica – o desenvolvimento, a industrialização, as desigualdades regionais e de classe, as relações econômicas internacionais, o poder dos oligopólios transnacionais e dos mercados financeiros face ao Estado, impedindo um aprofundamento da democracia, o racismo e o machismo etc. – junto das questões modernas da escassez física e da destruição do planeta pela atividade humana. Este é o enfoque conjunto que busco desenvolver em meu programa de pesquisa na Universidade Federal do ABC, no nível do ensino e pesquisa, na graduação e na pós-graduação. Que o projeto pedagógico desta Universidade seja particularmente adequado a tal programa, tem-se uma boa fortuna.

Bibliografia citada e sugerida

BARBOSA, Wilson do Nascimento. A corrente estruturalista-keynesiana de História Econômica. *Revista de Economia Política e História Econômica*, n. 16, p. 80, jan. 2009.

FREUD, Sigmund. Novas conferências introdutórias à psicanálise (1933). In: OBRAS Completas, v. 18. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GEORGESCU-ROEGEN, Nicholas [1971]. *The entropy law and the economic process*. Harvard University Press, 1991.

LACLAU, Ernesto. Populismo: ¿Qué nos dice el nombre? In: PANIZZA, Francisco (Org.). *El populismo como espejo de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

_____. What are the questions? *Journal of Economic Literature*, Dec. 1977.

MAYUMI, Kozo et al. *The Jevons Paradox and the Myth of Resources efficiency improvements*. London: Earthscan, 2008.

ROBINSON, Joan. The second crisis of economic theory. *American Economic Review*, Mar. 1972.

SCHINCARIOL, Vitor Eduardo. *Crescimento econômico no Brasil, 2003-2010*. Um balanço da política econômica e do padrão acumulativo. São Paulo: LCTE, 2012.

_____. *Acumulação de capital e economia ecológica*. São Paulo: LCTE, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC. *Projeto pedagógico*. Santo André, 2006. Disponível em: <http://www.ufabc.edu.br>.