

PRODUTIVISMO: O MOVIMENTO QUE DEGRADA A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO

Dra. Aline de Carvalho Moura  0000-0001-6186-605X
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Dra. Siomara Borba  0000-0003-4441-5868
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO: O objetivo deste artigo é elaborar uma reflexão sobre a produção de conhecimento em educação e a forma como vem sendo implementada para atender as necessidades e a demanda da sociedade mercantilizada. A proposta de trabalho visa abordar o tema do produtivismo, pensando como a pressão, imposta pelos sistemas avaliativos quantitativos, vem contribuindo para insatisfação e adoecimento docente, tentando resgatar os valores que deveriam revestir a produção de conhecimento em educação. Para desenvolvermos e organizarmos essa discussão, trabalhamos as questões teóricas e metodológicas no campo teórico do marxismo a partir de uma revisão bibliográfica

que traz uma abordagem crítica capaz de discutir a questão dos valores mercantis na sociedade e a forma como suas influências e suas interferências chegam à educação na medida em que os valores mercantis parecem assumir cada vez mais espaço nos processos educativos, em especial, na pós-graduação em educação, instaurando uma concepção de mercado na produção de conhecimento na área. Tal movimento de alta e desmedida produtividade vem degradando a academia desde os seus valores como instituição, perpassando questões de desaprovação docente e, por fim, desencadeando problemas e fragilidades na produção de conhecimento em educação.

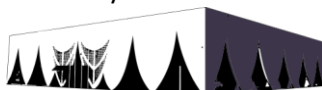
PALAVRAS-CHAVE: Produtivismo; pós-graduação; produção de conhecimento.

PRODUCTIVISM: THE MOVEMENT THAT DEGRATES THE PRODUCTION OF KNOWLEDGE IN EDUCATION

ABSTRACT: The purpose of this paper is to elaborate a reflection on the production of knowledge in education and the way it has been implemented to meet the needs and demands of the commodified society. The purpose of this work is to approach the subject of productivism thinking how the pressure imposed by quantitative evaluation systems have been contributing to dissatisfaction and sickness in teachers, trying to rescue the values that should cover the production of knowledge produced in education. To develop and organize this discussion, we work the theoretical and methodological issues in the field of marxism,

from a literature review that brings a critical theoretical approach capable of discussing the question of market values in society and the way their influences come education, as market values seem to take more place in educational processes, especially in postgraduate education, establishing a market conception in the production of knowledge in the area. This movement of high and excessive productivity has been degrading the academy since its values as an institution, permeating questions of teacher disapproval and finally, triggering problems and weaknesses in the production of knowledge in education.

KEYWORDS: Productivism; postgraduate studies; knowledge production.



1 INTRODUÇÃO

Este artigo traduz a preocupação e angústia de quem estuda e pesquisa a produção de conhecimento no campo da educação e a forma como a pesquisa tem sido aviltada a interesses para além do conhecimento acadêmico-científico. Trata-se de um texto cuja discussão começou na dissertação de mestrado, foi ratificada na tese de doutorado e se mantém ativa com os debates realizados como professoras universitárias e pesquisadoras no campo da educação.

O objetivo deste artigo é apresentar uma reflexão sobre a produção de conhecimento em educação e a forma como vem sendo implementada para atender as necessidades e a demanda da sociedade mercantilizada. A proposta de trabalho visa abordar o tema do produtivismo, por um lado, pensando como a pressão imposta pelos sistemas avaliativos quantitativos vêm contribuindo para insatisfação e adoecimento docente e, por outro lado, tentando resgatar os valores que deveriam revestir a produção de conhecimento produzida em educação.

Para desenvolvermos e organizarmos essa discussão, trabalhamos as questões no campo teórico do marxismo, uma abordagem crítica capaz de discutir o tema dos valores mercantis na sociedade e a forma como suas influências e suas interferências chegam à educação na medida em que os valores mercantis parecem assumir cada vez mais espaço nos processos educativos, em especial, na pós-graduação em educação, introduzindo a lógica do mercado na produção de conhecimento na área (TREIN e RODRIGUES, 2011).

Importante ressaltar que, apesar de trabalharmos a questão do produtivismo, partindo da perspectiva marxista, existem outras abordagens, com posicionamentos divergentes aos que serão apresentados neste texto. Essas análises argumentam que o processo de classificação, realizado na pós-graduação, como uma normativa necessária às políticas de produção, torna a



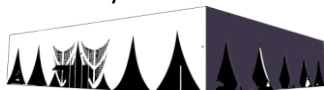
alta produtividade, uma marca necessária e positiva à produção de conhecimento considerando demandas institucionais.

Nesse sentido, o artigo propõe uma reflexão coletiva a fim de abordar o tema do produtivismo, pensando o movimento de alta produtividade que por intermédio do sistema de *Qualificação* vem desagradando e degradando a academia (TREIN e RODRIGUES, 2011) desde os seus valores como instituição, perpassando questões de desaprovação docente e, por fim, desencadeando problemas e fragilidades na produção de conhecimento em educação.

A produção de conhecimento no campo da educação, no contexto da sociedade de mercado, está relacionada aos processos sociais, políticos e econômicos. Essa relação aparece, diretamente, no desenvolvimento de projetos, de estudos e de pesquisas que buscam atender as demandas do capital e, indiretamente, na internalização dos valores produtivistas, quantitativistas, academicistas e meritocráticos que orientam o trabalho científico na sociedade mercadológica.

Por sua vez, o projeto de mercantilização, que sustenta a orientação produtivista, quantitativista, academicista e meritocrática, assume não só um papel administrativo e burocrático, mas, além disso, assume um papel político e, principalmente, econômico, pois a relação do que se produz como conhecimento está atrelado a quem produz, por que se produz, para que se produz.

Não se trata apenas da produção acadêmica em si, mas vai para além da discussão do tipo e relevância do conhecimento que se produz. A pós-graduação desenvolve não apenas produções acadêmicas, técnicas e artísticas. Ela, também, produz disputas, assumindo, além de suas características educacionais, características políticas, tornando-se um espaço no qual, bolsas, financiamentos e cargos são disputados em meio aos objetivos próprios da educação.



2 DISCUSSÃO TEMÁTICA: PERSPECTIVAS E ARGUMENTOS

Uma vez colocado o tema de estudo – o produtivismo e a produção de conhecimento em educação – precisamos apontar que esta temática pode ser abordada de formas diferentes e até divergentes, uma vez que traz uma polêmica para a concepção de conhecimento em educação, fazendo com que abordagens teóricas distintas destaquem aspectos relevantes ao debate.

Com relação à preocupação com a produção de conhecimento em educação, uma das perspectivas argumenta que “a performatividade tem modificado a cultura de pesquisa e pós-graduação no país, mas discorda de que haja uma corrida produtivista na área de educação” (MACEDO, 2015, p. 752). Nessa perspectiva, o modelo de classificação, baseado em conjuntos de indicadores, avaliado por pares e sob a coordenação de um pesquisador indicado por agência de fomento, é avaliado positivamente, pois a ampliação da produção pode favorecer o diálogo em torno do conhecimento produzido e auxiliar na captação de recursos para a área da educação (SOUSA e MACEDO, 2009).

Macedo (2015) entende o termo produtivismo “como a indução para publicação com vistas a atender às expectativas das agências de fomento e, com isso, garantir financiamento” (p. 755), o que reafirma a percepção de que o produtivismo está relacionado com o crescimento da área da educação.

Consubstanciando essa abordagem, Macedo e Sousa (2010) reconhecem que o crescimento das produções é uma trajetória comum a outras áreas das ciências sociais e das humanidades,

[...]o que é uma “saudável vitalidade da comunidade” científica na competição por recursos que não foram ampliados na mesma medida em que aumentaram as demandas. [...] a maior institucionalização do sistema provocou algum desconforto pela maior competitividade por recursos, mas foi “absolutamente crucial para que a pesquisa propriamente dita desse um salto” e as áreas consolidassem-se (MACEDO e SOUSA, 2010, p. 167, destaque das autoras).



Nessa perspectiva, segundo as autoras, existe a preocupação com uma certa nostalgia que afeta o discurso sobre o produtivismo, desconsiderando a importância de se respeitar a trajetória institucional da pesquisa e da produção de conhecimento em educação.

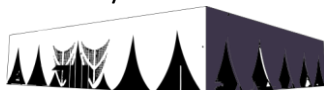
A posição apresentada acima, no entanto, não é hegemônica e por isso, torna-se imperativo apresentar outra perspectiva de discussão para a temática do produtivismo e da produção de conhecimento.

No cenário onde se configura a produção de conhecimento em educação existe outra posição que levanta algumas críticas em relação à posição considerada acima. A perspectiva que será apresentada, neste momento, e que traduz a preocupação central deste artigo, parte do pressuposto de que as normas acadêmico-produtivas precisam ser questionadas e revistas em função do descompasso entre as exigências de produção e a qualidade do que vem sendo reconhecido como produção de conhecimento na área, ocasionando possíveis fragilidades advindas do aligeiramento e produção em massa a favor da eterna busca por números e qualificação no mercado acadêmico.

A partir da consideração de alguns aspectos teóricos de base marxista, a perspectiva que será trabalhada neste texto pauta-se no delineamento teórico que discute a produção de conhecimento, preocupando-se com a mercantilização da educação, e, conseqüentemente, da pesquisa em educação.

Partindo da citação de Trein e Rodrigues (2011), onde os autores afirmam: “Assim, ficamos prisioneiros do sistema que criticamos, participamos da concorrência que condenamos, aprimoramos a avaliação que nos subjuga” (p. 785), vamos refletir sobre o significado de uma norma acadêmico-produtiva, pensando os valores advindos dessa política de produção e as possíveis conseqüências para a produção do conhecimento em educação.

No processo de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), algumas matrizes de produtividade são consideradas com o intuito de servir,



[...] de instrumento para a comunidade universitária na busca de um padrão de excelência acadêmica para os mestrados e doutorados nacionais. Os resultados da avaliação servem de base para a formulação de políticas para a área de pós-graduação, bem como para o dimensionamento das ações de fomento (bolsas de estudo, auxílios, apoios) (CAPES, História e Missão, 2019, página não informada).

No entanto, no ideal de servir à busca de um padrão de excelência e na tentativa de legitimar os padrões científicos para o campo da educação, passa a vigorar na pós-graduação, uma priorização relacionada à produtividade, uma vez que “pode ser constatada, por exemplo, na determinação de um quantitativo mínimo ideal a ser publicado e na valorização diferenciada por meio do sistema *Qualis*” (VILAÇA e PALMA, 2013, p. 468).

Para Trein e Rodrigues (2011), no esquema de *Qualificação* ao qual a pós-graduação faz parte, o valor dado à publicação ganha enorme destaque no mercado acadêmico que acaba por prover recompensas. Em outras palavras, ao publicar determinado número de artigos em determinados periódicos com elevado estrato, o acadêmico faz crescer seu capital curricular.

Duas categorias precisam ser introduzidas no processo dessa discussão para compreensão da relação entre as configurações de sociedade e a organização da pós-graduação enquanto espaço institucional, sendo elas, as categorias de capital e de mercadoria, pois ambas estão presentes no itinerário de produção acadêmica na pós-graduação, se não, diretamente, com as características originárias dos conceitos, mas como conceitos fundantes para compreensão do sistema mercadológico que impera na academia.

Como ponto de partida, é necessário que considere a categoria capital como uma categoria precursora para que se possa assinalar as relações que se estabelecem na sociedade capitalista, que ditam o trabalho com regras definidas e que atendem a uma parcela específica da sociedade. Para Mészáros (2009),

[...] capital é uma categoria histórica dinâmica e a força social a ela correspondente aparece – na forma de capital ‘monetário’, ‘mercantil’ etc. – vários séculos antes de a formação social do capitalismo enquanto tal emergir e se consolidar (p. 76).



Entendemos que esta caracterização sobre a categoria capital concerne ao trabalhador, o objeto de sua atividade, ou seja, como categoria dinâmica e de força social é capaz de transformar a atividade produtiva do homem, como indivíduo social concreto, em simples subordinação aos fins próprios do sistema capitalista.

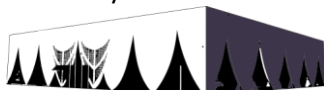
No que diz respeito à mercadoria, Marx (2008 e 1988) afirma:

A mercadoria, na linguagem dos economistas ingleses, é, em primeiro lugar, “uma coisa qualquer, necessária, útil ou agradável à vida”, objeto de necessidades humanas, meio de existência na mais lata acepção da palavra. A forma sob a qual a mercadoria é um valor de uso confunde-se com sua existência material tangível (MARX, 2008, p. 51-52).

A mercadoria é antes de tudo, um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas de qualquer espécie. A natureza dessas necessidades, se elas se originam do estômago ou da fantasia, não altera nada na coisa. Aqui também não se trata de como a coisa satisfaz a necessidade humana, se imediatamente, como meio de subsistência, isto é, objeto de consumo, ou se indiretamente, como meio de produção (MARX, 1988, p. 45).

Marx (2008 e 1988) traz o argumento de que toda mercadoria possui um valor de uso, ou seja, tem, necessariamente, uma utilidade. É nesse sentido que precisamos pensar a produção de conhecimento em educação visto que, na configuração da pós-graduação como espaço de produção, o conhecimento tornou-se mais um valor de uso, mais uma moeda de troca, mais uma mercadoria. Nessa perspectiva, o conhecimento “sofre um empuxo à mercantilização, ou seja, a subsunção de seu valor de uso ao valor de troca” (TREIN; RODRIGUES, 2011, p. 776).

Importante ressaltar que esse processo de mercantilização acadêmica na pós-graduação produz, para além do conhecimento e formação, *status*, credibilidade, publicidade, financiabilidade, currículo e ego. Produz um sujeito diferenciado na sua forma de produção para o capital: o acadêmico e/ou o intelectual.



Segundo Mészáros (2006), a produção de intelectuais articulados à pós-graduação é fundamental como parte indispensável para o crescimento da máquina econômica ligada ao campo educacional, produzindo não só um número crescente de graduandos e pós-graduandos, como também uma rede de interesses:

O fato de que na produção de intelectuais – ao contrário da produção de automóveis – o limite não é o céu, mas a disponibilidade de oportunidades significativas de emprego (o que depende, é claro, da estrutura da sociedade como um todo), é algo que não pode ser inserido no sistema de cálculos de produção de mercadorias. A expansão econômica exige uma produção intelectual em expansão (quaisquer que sejam sua qualidade e seus efeitos gerais) e isso é o bastante para manter as rodas em movimento (MÉSZÁROS, 2006, p. 277 -278).

Um autor, que nos ajudou a refletir sobre o que apresentamos acima como uma suposta supervalorização da pós-graduação e dos sujeitos que este espaço cria, foi Tagliavini (2008). Esse autor trabalha com a ideia de *homo academicus*, defendendo que há uma diferença e uma distância enorme entre este e o *homo magister*, pois “há *magister* que não é *academicus* e há *academicus* que não quer nem saber de ser *magister*, pois isso não lhe dá status nenhum” (TAGLIAVINI, 2008, p. 145). O autor ainda faz uma sátira ao academicismo que impera na universidade, comparando a academia a uma sacristia, onde não se percebe nenhuma diferença entre uma e outra:

A academia é uma sacristia. Porque nós somos os mesmos, na *ecclesia* ou na *academia* ou *gymnasium*. Seu *Catecismo Romano* são os critérios da Capes; o *Caderninho de São Pedro* é o Lattes; o *Index* invertido é o Qualis; *Juízo Final* é o Coleta Capes e a Nota Trienal do Programa de Pós-Graduação; não vamos fazer uma comparação exaustiva porque seria chata demais. O componente arcaico religioso revitalizado pela lógica mercantil do capitalismo transnacional ingressou na universidade, inclusive pelas mãos daqueles que lhe fazem a crítica explícita (TAGLIAVINI, 2008, p. 146).

O processo de mercantilização, que está presente na pós-graduação, não só no que diz respeito à produção de intelectuais, mas, também, no que diz respeito às produções acadêmicas e a qualquer tipo de produção e reprodução que atenda os interesses pautados nos valores mercantis, pode ser, segundo



Orso (2008), caracterizado como política de governo que, embora devesse tratar de um bem público necessário para o país, “é dada de forma pontual e ‘homeopática’, para que não cause transformações significativas nas relações de classes. Não podemos nos esquecer que a desigualdade é princípio do liberalismo” (ORSO, 2008, p. 125).

Como o intuito da pós-graduação não está, unicamente, centrado e preocupado com a produção do conhecimento em si, acaba-se flexibilizando esse conhecimento com o interesse em atender as demandas de mercado, o que tende a desqualificar o ensino e a produção, causando certo desgaste na academia.

As condições, nas quais a pós-graduação está inserida, são permeadas por contradições que se fazem presentes em todas as esferas da vida em sociedade. Muitas vezes, em função de uma supervalorização da pós-graduação como lugar no qual apenas poucas pessoas têm a oportunidade de ingressar, temos a impressão de que esse espaço de troca de ideias e de debates, onde estariam, unicamente, indivíduos comprometidos com a produção de conhecimento, seria isento dos embates e contradições da vida em sociedade.

Entretanto, segundo Trein e Rodrigues (2011), o atual Sistema de Ciência, Tecnologia e Inovação estabelece normas mercantis para a produção de conhecimento:

[...] a regra atual de concessão de financiamento é a mesma utilizada para a concorrência pública da construção de estradas – o *edital*. Com efeito, para vencer a “concorrência”, os pesquisadores *consorciados* deverão demonstrar sua “capacidade técnica” de produção, por meio de indicadores claros e precisos, tais como volume de sua produção anterior e a previsão dos produtos resultantes da investigação [...] Enfim, os métodos de organização do trabalho científico ultrapassaram a forma artesanal, atingiram a forma manufatureira e caminham para uma forma *quasi*-industrial (TREIN e RODRIGUES, 2011, p. 778, destaques dos autores).

Muitos são os pontos e as polêmicas que cercam essa discussão, principalmente no campo da educação, em que muitos são os pesquisadores que vivem a ditadura dos ‘Lattes’. Para Tagliavini (2008), o Lattes para o acadêmico,



ou para o *homo academicus*, como ele mesmo aponta, seria o DNA do pesquisador.

Seguindo com a análise sobre a produtividade acadêmica e a ditadura dos ‘Lattes’ na pós-graduação, Bertonha (2009) afirma que, hoje em dia, na sociedade onde a mercantilização dita as regras dentro da academia, “o Lattes serve como uma espécie de Orkut dos intelectuais, permitindo que todo mundo conheça a vida acadêmica dos outros e, portanto, é ele uma vitrine que todos querem embelezar e aumentar” (BERTONHA, 2009, p. 6). A partir da afirmação de Bertonha (2009), o Lattes seria hoje, a exposição da vida do acadêmico em uma espécie de Facebook ou Instagram, onde publicar é o que de fato tornou-se relevante.

Segundo Vilaça e Palma (2013), “já há, genericamente, traços econômicos e competitivos na academia” (p. 470) e, nesse sentido, podemos entender que a norma produtividade da produção de conhecimento acadêmico-científico na pós-graduação vem se tornando, cada vez mais, traço presente no funcionamento da academia.

Ainda na análise de Vilaça e Palma (2013), é preciso ter clareza que a pressão por publicação e a indicação de alta produtividade conduzem a más condutas acadêmicas ou, como afirma Trein e Rodrigues (2011), vêm tornando-se evidentes as fraudes acadêmicas, muitas vezes naturalizadas pelo discurso da necessidade de divulgação de resultados:

A publicação tornou-se condição para obtenção de financiamento à pesquisa, bolsa produtividade, melhores notas no ranqueamento da pós-graduação, prestígio junto aos pares, participação em eventos acadêmicos nacionais e internacionais etc. No entanto, principalmente, no âmbito das ciências humanas, a obtenção de resultados nem sempre pode ser prevista em prazos muito estreitos ou facilmente previsíveis, o que tem levado a comunidade a usar de diversas estratégias que desagradam e degradam, como já dissemos, todos os envolvidos na produção mercantil do conhecimento (TREIN e RODRIGUES, 2011, p. 782).

Para Bertonha (2009), no que se refere à existência de determinadas estratégias de publicação, o Currículo Lattes deixa margem para muitas



interpretações. Entretanto, mesmo nessas condições, a pressão pelos números leva os programas de pós-graduação a uma determinada forma de organizar o seu cotidiano: publicar em veículos qualificados no campo do conhecimento da área torna-se o meio de promoção, o meio para obter mais financiamentos, mais bolsas, mais recursos e melhores conceitos no sistema de avaliação da CAPES. Assim, o aumento das disputas por financiamentos e por recursos para a pesquisa tem ocasionado a busca da produtividade acadêmica.

Ainda com base na análise de Bertonha (2009), a ênfase na publicação não é só uma ênfase na produção acadêmica com o intuito de reproduzir os padrões da sociedade. É também, um critério facilitador para CAPES, CNPq e outras agências de financiamento, pois é um critério objetivo e pontual de avaliar os pedidos de inúmeros acadêmicos, ao mesmo tempo. O método de avaliação por quantidade e produtividade acaba sendo uma maneira objetiva de avaliar pedidos de uma comunidade acadêmica que cresce cada vez mais.

Ao contrário dos argumentos em defesa da importância da ampliação da produção acadêmica, em defesa da quantidade frente à qualidade, ou seja, em defesa do número de publicações e a não preocupação com qualidade da produção bibliográfica, essa superprodução, como sugere Bertonha (2009), não indica a qualidade e a relevância de uma produção ou a capacidade de um pesquisador:

Pensemos, por exemplo, em Einstein e no seu “ano miraculoso”, 1905. Em dois ou três artigos, ele mudou o panorama da física moderna. Talvez, se estivesse sendo avaliado pelo Lattes naquele ano, ficasse para trás frente a vários outros que produziram mais, mas com muito menos impacto. E, por impacto, não quero dizer simplesmente ser citado (o que é um bom indicador, mas não absoluto), mas trazer algo realmente novo para o seu campo de estudos (BERTONHA, 2009, p. 8).

As dificuldades de avaliar, com base no quesito qualidade, favorecem estratégias quantitativistas que têm originado insatisfação no meio acadêmico, não apenas por sua fragilidade, como também pelo alto grau de competitividade que esses padrões criam no âmbito da pesquisa.



Importante ressaltar que, mesmo com a elaboração de padrões avaliativos baseados na qualidade da produção bibliográfica, ainda assim, permaneceria a fragilidade dos resultados da avaliação, pois o critério de qualidade é subjetivo e, portanto, relativo. Essa natureza de relatividade da avaliação contribui, portanto, para a fragilidade do processo avaliativo. Além disso, permaneceria, ainda, a lógica da competitividade, pois se contaria com o discurso do mérito nesse processo, já que esse discurso está presente no discurso educacional, refletindo os valores dominantes da sociedade liberal.

O discurso liberal da meritocracia valoriza as competências, sustentando que o merecimento é conquistado dentro de alguns padrões pré-estabelecidos. Sendo esse discurso das sociedades liberais, as políticas públicas de incentivo ao mérito são definidas pelos interesses da sociedade, contribuindo para fazer com que as instituições de ensino valorizem cada vez mais o mérito e o desempenho, tanto de alunos quanto de professores e pesquisadores.

Como não existe dentro nas universidades ou nos programas de pós-graduação e, portanto, na sociedade capitalista, de maneira geral, processos competitivos pautados em condições de igualdade (ORSO, 2008), quais seriam os critérios para o reconhecimento do mérito? Seria a produtividade, a quantidade, a qualidade, a relevância? Talvez, uma resposta única para essas perguntas seja impossível devido às múltiplas interpretações que são atribuídas à meritocracia, principalmente porque, na sociedade capitalista, o discurso do mérito não considera a existência de privilégios.

Apesar de considerarmos determinados aspectos da forma como a produção vem acontecendo nos espaços da pós-graduação, nosso principal interesse de discussão são os problemas que a mercantilização das ações e produções, dentro da pós-graduação, vêm apresentando às pesquisas na área das ciências humanas e sociais e, principalmente no campo da educação, afetando, segundo nosso entendimento, o conhecimento da realidade educativa e o processo de construção de conhecimento.



3 DISCUSSÃO: A QUALIDADE DO ARTIGO CIENTÍFICO EM EDUCAÇÃO

A discussão sobre os problemas relacionados à produção acadêmica compreende os problemas da pesquisa no campo da educação. Essa discussão precisa considerar a conjuntura econômico-sócio-política da sociedade capitalista atual e a organização dos cursos de pós-graduação definida pelas demandas da sociedade de mercado. A partir, então, das condições de organização e desenvolvimento da sociedade, é possível entender as condições da produção de conhecimento no campo da educação.

Segundo Hostins (2006), no momento em que a pesquisa está inserida, quando o que prevalece é um pragmatismo disseminado por um ceticismo ontológico e epistemológico, o pesquisador vê-se instruído a produzir conhecimentos próprios para o consumo, dentro de uma lógica mercantil. Nesse contexto, a pós-graduação e os pesquisadores, ao não reconhecerem e ao não aplicarem os esforços teórico-metodológicos necessários, assim como ao não assumirem a vigilância ontológica e epistemológica também indispensável para o processo de construção do conhecimento, podem contribuir para um apego espontâneo e instrumental da pesquisa.

Os problemas relacionados à mercantilização das produções acadêmicas não são problemas recentes. Pelo contrário, como afirma Alves-Mazzotti (2003), junto com a criação de cursos de pós-graduação, principalmente, a partir da década de 1970, a produção acadêmica ampliou-se consideravelmente sob a forma de dissertações e teses, que, também, começaram a ser consideradas nas avaliações. Em meio ao crescimento da pós-graduação e das produções acadêmicas, começaram a surgir, na pesquisa em educação, alguns problemas decorrentes da exigência da produção acadêmica. Dentre eles, Alves-Mazzotti (2003) destaca:

a) pobreza teórico-metodológica na abordagem dos temas de pesquisa, com um grande número de estudos puramente descritivos e/ou



“exploratórios”; b) pulverização e irrelevância dos temas escolhidos; c) adoção acrítica de modismos na seleção de quadros teórico-metodológicos; d) preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados; e e) divulgação restrita dos resultados (p. 34).

Além dos problemas apontados por Alves-Mazzotti (2003) e a crítica de Moraes (2001), sugerindo que, atualmente, a pesquisa em educação se caracteriza por um recuo da teoria, outras análises de Moraes, principalmente a partir de 2000, vêm alertando para o fato de que a autora argumenta como sendo, dentro dos parâmetros alienantes de certa utopia educacional, a celebração do fim da teoria, compreendendo, também, o que Hostins (2006) define como algo efêmero, volátil, fragmentado e, até mesmo, imediato nas pesquisas em educação.

Moraes (2001) preocupa-se com os índices de degradação da teoria dentro do campo educacional, fato que, segundo a autora, caminha acompanhado de uma utopia praticista “alimentada por um indigesto pragmatismo” (MORAES, 2001, p.10), em que o rigor teórico “é associado à perda de tempo ou à especulação metafísica” (KUENZER e MORAES, 2005, p. 1352).

Dentro da conjuntura em que as pesquisas em educação vêm se desenvolvendo, Moraes (2001), a partir de sua preocupação com o recuo da teoria, ainda, aponta dois caminhos para explicar a forma como esse processo se constitui na contemporaneidade. O primeiro diz respeito ao ponto de vista epistemológico, quando prevalece a desconstrução de certa concepção de racionalidade ou, mais ainda, a falência de uma determinada concepção de razão, negando, assim, as bases epistemológicas que sustentavam a ciência moderna. Tais iniciativas estão amparadas por um movimento, reconhecido pela autora, como pós-modernidade e significam para a pesquisa, uma impossibilidade do conhecimento do real, uma vez que tem por base uma prática investigativa imediata e empírica.

O segundo ponto indicado por Moraes (2001), para explicar as condições contemporâneas da pesquisa em educação, considera a conjuntura atual da pesquisa por um viés político-econômico. Ao considerar essa perspectiva, Moraes



(2001) entende que a conjuntura político-econômica capitalista define as estruturas epistemológicas do processo de conhecimento no campo da educação. Esse processo de conhecimento, orientado por essa conjuntura, indica que a educação se submete às exigências das constantes reorganizações das estruturas capitalistas, transformando-a em mera mercadoria no complexo sistema de mercado.

Para a autora, a centralidade da educação e sua transformação em mercadoria acontecem “mediante a introdução de mecanismos de mercado no financiamento e gerenciamento das práticas educacionais” (MORAES, 2001, p. 1). Tais mecanismos são definidos nos documentos de organismos multilaterais como Banco Mundial, UNESCO, entre outros, que, além de conduzirem a educação segundo seus interesses, atribuem-lhe o papel de formar as novas gerações, seguindo sempre as demandas e necessidades do mercado capitalista, assegurando, portanto, a internalização dos valores mercantis: “Os destinos da educação, desse modo, parecem estar diretamente articulados às demandas de um mercado insaciável e da sociedade dita do ‘conhecimento’” (MORAES, 2001, p. 01).

Nesse sentido, entendemos que essa sociedade que valoriza o conhecimento não manifesta, de forma objetiva, seus interesses, manipulando pacotes prontos de conhecimento que assegurem o desempenho, a aceitação e o controle da sociedade do capital.

Esses mecanismos de controle, que garantem que as regras do mercado estão orientando, cada vez mais, a política educacional, acabam determinando a produção do conhecimento e a questão epistemológica, impossibilitando uma visão crítica da realidade, transformando a pós-graduação e suas produções acadêmicas em resultados que contribuem para atender os interesses de uma sociedade alienada e alienante (MOURA, 2011).

Contudo, ao assegurar a produção do conhecimento no contexto da sociedade mercadológica, desvinculada de uma compreensão da dinâmica da dominação do capital, a pós-graduação, segundo nosso entendimento, corre o



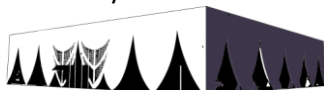
risco de não produzir um conhecimento que dê conta da complexidade e concreticidade da sociedade capitalista, distanciando-se, assim, dos seus objetivos de formação e produção de conhecimento.

Segundo Moura (2011), as alterações de objetivos da pós-graduação, ao longo de sua trajetória, para atender as demandas da sociedade e, conseqüentemente, as mudanças de valores no que se refere às produções acadêmicas, provocaram também alteração na conceituação de ciência e método científico, dando origem a inúmeras influências teórico-metodológicas nas pesquisas da área da educação, resultando em problemas no conhecimento da realidade educacional.

Para Kuenzer e Moraes (2005), também, a prática da pesquisa em educação tem compreendido qualquer empreendimento como trabalho investigativo: “Dito de outro modo, aparentemente, no universo da pesquisa em educação e, portanto, da produção de conhecimento no campo da educação, cabe praticamente tudo” (KUENZER e MORAES, 2005, p. 1354).

Warde, já em 1990, ao analisar as teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação, afirmava que “o conceito de pesquisa se ampliou tanto, que, hoje, nele tudo cabe: os folclores, os sentidos comuns, os relatos de experiências (de preferência as próprias), para não computar os desabafos emocionais e os cabotinismos” (WARDE, 1990, p. 70), produzindo, ainda segundo a autora, “uma desqualificação advertida ou inadvertida de toda produção teórica” (WARDE, 2002, p. 251).

Outro ponto da prática da pesquisa que merece uma discussão diz respeito ao esforço de publicação dos resultados da pesquisa. O trabalho de investigação exige, como uma de suas tarefas, a divulgação dos seus resultados, seja em congressos, seja em periódicos da área, dissertações e teses. No entanto, segundo Warde (2002), esses momentos de socialização dos resultados das pesquisas têm significado momentos de reconhecimento e valorização do pesquisador por seus pares. Para a autora, as pesquisas e as produções no campo da educação trabalham com base em uma visão empobrecida do ponto de



vista conceitual e metodológico, não apenas devido à busca por *status* ou pelo peso dos números a serem alcançados de publicações, mas também pela “baixa resistência dos quadros acadêmicos que cordialmente cederam ao canto da sereia” (WARDE, 2002, p. 245).

Essas considerações nos permitem concluir que a pesquisa em educação, ao se limitar às manifestações do fenômeno, do sensível, do imediato para entender a educação em todas as suas dimensões, corre o risco de construir análises generalizadas, universais e abstratas que fazem da complexidade do real, uma mera configuração do real dado, do real sensível, ou seja, análises que, partindo de percepções sensíveis do real, não consideram as determinações históricas da sociedade.

Para chegar ao conhecimento do real, no caso, realidade entendida como trazendo, em si, o seu conhecimento, os procedimentos metodológicos para conhecer esse real, para apreender suas características particulares se resumem a tentativas que apresentam resultados que não consideram a complexidade da realidade, ou seja, que não levam em conta as determinações econômicas e históricas. Cardoso (1976) comenta dois desses procedimentos – a entrevista e o questionário - e chama a atenção para a impossibilidade desses procedimentos permitirem o entendimento da complexidade que sustenta qualquer realidade social:

A unicidade da construção teórica já nos deu conta da falsidade da suposição da técnica universal e neutra. Se na análise da sociedade e dos grupos eu trabalho com questionários, faço perguntas aos indivíduos e utilizo as suas respostas como se fossem a realidade daqueles indivíduos - buscando a “objetividade” - posso verificar que a técnica de entrevista tem por trás a suposição de que a realidade dos indivíduos é a sua consciência, mesmo se eu estiver levando em consideração a deformação da situação pergunta-resposta. [...] o uso do questionário supõe alguma “teoria” em que a sociedade e os grupos não sejam senão a soma dos indivíduos de que se compõe. Se eu seleciono os indivíduos por amostras aleatórias, estou de saída, e sem qualquer possibilidade de recuperação posterior, supondo que não há distinção essencial entre eles, ou melhor, que as distinções sociais são todas superficiais, de tal modo que posso tratar a todos igualmente, que todos entenderão igualmente a minha pergunta igual (basta que eu tenha cuidado no momento de formulá-la) e



que assim, o significado de respostas idênticas será também idêntico (CARDOSO, 1976, p. 91-92).

Como sugerido, o campo do conhecimento em educação, tanto no que diz respeito ao trabalho investigativo propriamente dito, quanto ao que diz respeito à tarefa de produção acadêmica, quanto às perspectivas epistemológicas e metodológicas e aos procedimentos investigativos, tem questões que merecem ser analisadas e debatidas. Por esse motivo, muitos são os cuidados que devem permear a pesquisa, no processo de produção de conhecimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação com o processo de produção de conhecimento na pós-graduação em educação precisa ser discutida e pensada coletivamente, pois a educação com toda sua complexidade não deveria ser um espaço/tempo de ações investigativas de mercado ou de implementações de políticas de ações homeopáticas, que de fato, pouco ou nada auxiliam no movimento de transformação social.

Embora nossos apontamentos sejam, ao longo do texto, expostos como se fossem generalizações, cabe-nos ressaltar que, de forma alguma, estamos trabalhando sobre elas, principalmente porque entendemos não ter como fazê-lo na discussão sobre a pós-graduação aqui levantada, uma vez que a mesma é apresentada como espaço de produção e reprodução do sistema mercadológico do capital, cujas determinações históricas e trajetória estrutural e funcional, segundo a análise de Mészáros (2006) sobre a educação, são inquestionáveis.

Seria também considerado um enorme equívoco de nossa parte, generalizar tal análise a todos os acadêmicos inseridos nesse espaço legítimo e institucionalizado, pois nem todos se deixam vislumbrar pelo poder acadêmico e pelas disputas políticas internas e externas à universidade. Ainda neste cenário de mercantilização, existem indivíduos que pensam a produção do conhecimento



realizando pesquisas preocupadas em repensar a sociedade, seus reflexos e consequências na educação.

Por fim, deixemos claro que é inquestionável que a pós-graduação tenha que produzir pesquisas e precisa torná-las públicas, uma vez que precisa prestar contas, não só ao meio acadêmico, mas à sociedade. Entretanto, é preciso ter em mente que o produtivismo possui traços característicos da sociedade de mercado e que seus efeitos são contestáveis no que concerne à preocupação com a produção de conhecimento em educação, bem como é necessário ratificar a ideia de que a pressão produtivista é exagerada e estressante, causando desgaste ao pesquisador, fragilidades na pesquisa e empobrecimento de problemáticas fundamentais ao campo da educação.

A reflexão sobre o movimento produtivista que degrada a produção de conhecimento em educação é urgente e precisa ser discutida de forma crítica e ampla na academia.

BIBLIOGRAFIA

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. (orgs). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BERTONHA, J. F. Produção e produtividade no meio acadêmico: a “ditadura do Lattes” e a universidade contemporânea. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 100, setembro. São Paulo, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **História e missão**. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em 11 de setembro de 2019.

CARDOSO, M. L. **O mito do método**. Rio de Janeiro: Boletim Carioca de Geografia, 1976.



HOSTINS, R. C. L. Formação de pesquisadores na pós-graduação em educação: embates ontológicos e epistemológicos. **Tese de doutorado** defendida e aprovada em junho de 2006, no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC/ SC, 2006.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, 2005.

MACEDO, E. Cultura performativa e pesquisa em educação: desafios para a ação política. **Caderno de Pesquisa**, v. 45, n. 158, p. 752-774, 2015.

MACEDO, E.; SOUSA, C. P. A pesquisa em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p. 166-176, 2010.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. 3 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. 1930; tradução Isa Tavares - São Paulo: Boitempo, 2006.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. In: **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 1, 2001.

MOURA, A. C. **Considerações acerca da produção acadêmica em Educação**: questões da sociedade. Dissertação de mestrado defendida e aprovada em agosto de 2011, na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UERJ, 2011.

ORSO, P.J. O ensino, a pesquisa e a extensão na universidade. In: ZANARDINI, I. M. S. e ORSO, P. J. (org.), **Estado, educação e sociedade capitalista**. Cascavel: Edunioeste, 2008.

SOUSA, C. P.; MACEDO, E. Avaliação da pesquisa em educação e indicadores de produção bibliográfica: um relato sobre o Qualis Periódicos. **Revista de Educação Pública**, v. 18, n. 37, p. 255-272, maio/ago.2009.

TAGLIAVINI, J. V. CAPES, Lattes, Qualis: o *homo academicus* – entre aforismo e desaforismos. In: ZANARDINI, I. M. S. e ORSO, P. J. (org.), **Estado, educação e sociedade capitalista**. Cascavel: Edunioeste, 2008.



TREIN, E.; RODRIGUES, J. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 16, n. 48, p. 769-819, set./dez. 2011.

VILAÇA, M. M; PALMA, A. Diálogo sobre cientometria, mal-estar na academia e a polêmica do produtivismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 467-484, abr./jun. 2013.

WARDE, M. J. Sobre orientar pesquisa em tempos de pesquisa administrada. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (orgs). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

WARDE, M. J. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. **Caderno de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 73, p. 67-75, maio, 1990.

Recebido em: 31-10-2019

Aceito em: 17-09-2020

