



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ESTEFANNI MAIRLA ALVES

DO APERFEIÇOAMENTO AO CONTROLE DA FORMAÇÃO:
AS METAMORFOSES DA AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NO BRASIL

FORTALEZA – CEARÁ

2017

ESTEFANNI MAIRLA ALVES

DO APERFEIÇOAMENTO AO CONTROLE DA FORMAÇÃO:
AS METAMORFOSES DA AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO
BRASIL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professor.

Orientadora: Profa. Dra. Ruth Maria de Paula Gonçalves.

FORTALEZA – CEARÁ

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Alves, Estefanni Mairla .

Do aperfeiçoamento ao controle da formação: as metamorfoses da avaliação da pós-graduação em educação no Brasil [recurso eletrônico] / Estefanni Mairla Alves. - 2017.

1 CD-ROM: 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 155 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

Área de concentração: Formação de Professor.

Orientação: Prof.^a Ph.D. Ruth Maria de Paula Gonçalves.

1. Avaliação. 2. Produtivismo acadêmico. 3. Professores-pesquisadores. I. Título.

ESTEFANNI MAIRLA ALVES

DO APERFEIÇOAMENTO AO CONTROLE DA FORMAÇÃO: AS METAMORFOSES
DA AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

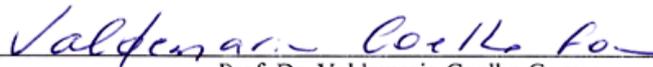
Aprovada em: 10 de março de 2017.

BANCA EXAMINADORA



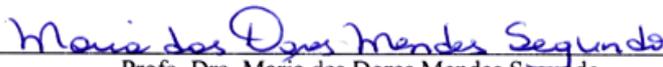
Prof. Dr. Ruth Maria de Paula Gonçalves (Orientadora)

Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dr. Valdemarin Coelho Gomes

Universidade Federal do Ceará – UFC



Prof. Dr. Maria das Dores Mendes Segundo

Universidade Estadual do Ceará – UECE

À minha mãe, que tanto desejou fazer um curso de Mestrado, porém foi recusada duas vezes por ser “madura” demais para a Pesquisa. Este trabalho e este título são seus também.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, que sempre fomentou em mim o desejo de saber mais e a necessidade de continuar estudando e que me deu recursos emocionais, psíquicos e financeiros para que eu realizasse o desejo de ser Mestre.

À minha avó, Maria da Conceição Alves, que quando decidiu sair do pequeno povoado onde moravam para ir para Sobral e, assim, colocar os filhos na escola, deu a toda sua descendência a possibilidade de um futuro completamente diferente.

À minha irmã Thaissa e às minhas sobrinhas Marina e Luiza que me apoiaram e me deram carinho mesmo nos momentos mais estressantes. Ao meu cunhado Capelo Neto pelo auxílio com o Abstract, dentre tantas outras coisas.

A todo o restante da minha família, tias, tios, primas e primos, que sempre me apoiaram.

À minha orientadora, Profa. Dra. Ruth Maria de Paula Gonçalves, que aceitou o desafio de me orientar em uma pesquisa com um tema tão delicado e dispôs de toda a sua paciência, dedicação e doçura durante esses dois anos de mestrado.

À banca examinadora, Profa Dra. Maria das Dores Mendes, que contribui com este trabalho desde a entrevista de seleção do mestrado; Prof. Dr. Valdemarin Coelho, que colaborou durante as aulas e prestou-me orientações importantes na qualificação; Profa. Dra. Jackline Rabelo, que recebeu de tão bom grado o convite para compor esta banca e contribuir com minha pesquisa; e Prof. Dr. Derivaldo Santos, que fez indicações interessantes de bibliografia e também tão prontamente aceitou o convite para compor a presente banca.

A todos os demais professores que compõem o PPGE, que de toda forma deram-me suas contribuições para a conclusão deste curso.

Às amigas de todas as horas, Emilie Boesmans, Mayara Freitas, Erika Rocha e Camila Souza, que acompanham este processo desde muito antes da inscrição na seleção e sempre me dão apoio, encoragem e acolhida necessários.

Ao Júnior, o maior incentivador de tudo, que avisou-me com meses de antecedência do processo de seleção, ajudou-me na elaboração do projeto, norteou-me nos estudos para a prova escrita, ensaiou comigo a entrevista, forneceu-me material das disciplinas ao longo do curso e dedica-me uma amizade generosa e sincera há quase dez anos.

A todos os funcionários do PPGE, em especial à Jonelma e à Rosângela, sempre gentis e extremamente prestativas às solicitações de todos.

Ao CNPq, pela bolsa que me permitiu passar o segundo ano do mestrado dedica somente à minha dissertação.

“Não me importo com seu pensamento lento.
O que me importa é você publicar mais rápido
do que pode pensar.”

(WOLFGANG PAULI)

“O empirismo torna as pessoas escravas
daquilo que podem ver e contar. É mais difícil
a verdade se submeter ao mercado do que um
camelo passar pelo buraco de uma agulha.”

(WATERS)

RESUMO

Nos últimos anos presenciou-se uma ambiência de produtivismo, competitividade e celeridade na pós-graduação brasileira. Isso se deve às mudanças ocorridas nas exigências avaliativas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a partir do final do século XX, momento em que a instituição modificou suas regras de avaliação dos programas de pós-graduação. Instituíram-se os triênios como o período no qual os professores-pesquisadores membros dos programas de pós-graduação têm que produzir uma quantidade mínima de publicações para não sofrerem sanções e garantirem o fomento necessário à manutenção dos programas. Partindo desse cenário, elege-se o seguinte objetivo a ser alcançado na dissertação: compreender em que medida as exigências avaliativas da CAPES interferem na produtividade da pós-graduação em Educação no Brasil. Para alcançar tal compreensão, escolheu-se o caminho de apropriação da realidade traçado por Marx (1982, 2004) que conduz a pesquisadora à aproximação do objeto num percurso ao qual se tem que buscar uma compreensão no âmbito da totalidade da realidade que se pretende estudar. Tendo como referencial teórico a ontologia Marxiano-Luckacsiana discutiu-se acerca do trabalho, da reprodução e da educação, para se compreender a formação do ser social e o lugar que o trabalho ocupa no processo de hominização, até chegar à educação como uma das formas de reprodução do gênero humano. Continua-se a investigação traçando elaborações sobre a crise estrutural do capital e seu impacto na educação, na crise vivida hoje pela universidade pública e na produção científica no âmbito da pós-graduação. Conclui-se que o modelo de avaliação CAPES preza por critérios eminentemente quantitativos, os quais, além de inferir na qualidade do ensino na pós-graduação e nas produções científicas, têm fomentado o exercício do trabalho alienado dos professores-pesquisadores, culminando em um cotidiano adoecedor e pouco indutor ao desenvolvimento da ciência.

Palavras-chave: Avaliação. Produtivismo acadêmico. Professores-pesquisadores.

ABSTRACT

In the last years an ambience of productivism, competitiveness and celerity in Brazilian postgraduate studies was witnessed. This is due to changes in the evaluation requirements of the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) from the end of the twentieth century, when it modified its rules for the evaluation of graduate programs. Three years were instituted as the period in which post-graduate professors have to produce a minimal amount of publications to ensure the necessary support and not to suffer sanctions. From this scenario, the following objective was selected for this dissertation: to understand to what extent CAPES evaluation requirements interfere in the productivity of postgraduate education in Brazil. The path of appropriation of reality as described by Marx guide the object in a path that were seeker an understanding of the totality of the reality. Having as theoretical reference the Marxian-Luckacsian ontology, the discussion about work, reproduction and education to understand the formation of the social being and the place that work occupies in the process of hominization until arrive at the education as one of the forms of reproduction of the Human being. The research was continued drawing elaborations on the structural crisis of capital and its impact on education, the crisis experienced today in the public universities and in the scientific production in the scope of postgraduate studies. It is concluded that CAPES evaluation model values eminently quantitative criteria which, in addition to not inferring about the quality of teaching in postgraduation and scientific productions, have fostered the work of alienated professors-researchers, lead to a sickening routine and a weakly driven science development.

Keywords: Evaluation. Academic productivism. Teacher-researchers.

LISTA DE AREVIATURAS E SIGLAS

Abrasco	Associação Brasileira de Saúde Coletiva
AID	Agency International Development
Andes	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
BID	Banco Ibero-Americano de Desenvolvimento
BOVESPA	Bolsa de Valores de São Paulo
BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul.
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CTC	Conselho Técnico-Científico
EEES	Espaço Europeu de Educação Superior
ENQA	Associação Europeia para a Garantia da Qualidade da Educação Superior
EUA	Estados Unidos da América
FI	Fator de Impacto
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FNDCT	Fundo nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNECE	Fundação Universidade Estadual do Ceará
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Institutos Federais de Ensino Superior
Inc.	Laureate International Universities
LDB	Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMC	Organização Mundial do Comércio
PADCT	Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PAEG	Programa de Ação Econômica do Governo
PG	Pós-graduação
PNPG	Planos Nacionais de Pós-graduação
PPP	Parcerias Público-Privadas
ProUni	Programa Universidade para Todos
RePAIR	Restoring Professionalism and Integrity in Research

REUni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEB	Sistema Educacional Brasileiro
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UE	União Europeia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFT	Universidade Federal do Tocantins
Unitins	Universidade de Tocantins
USP	Universidade de São Paulo
WB	Banco Mundial (World Bank)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	TRABALHO, REPRODUÇÃO E EDUCAÇÃO	27
2.1	TRABALHO: DA GÊNESE DO SER SOCIAL À EXPLORAÇÃO PELO CAPITAL	28
2.2	REPRODUÇÃO E EDUCAÇÃO	37
2.2.1	A reprodução	38
2.2.2	O complexo da educação	45
3	CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: CIÊNCIA, EDUCAÇÃO E MERCADO	53
3.1	A RIQUEZA DA PRODUÇÃO E A PRODUÇÃO DA RIQUEZA	53
3.1.1	A crise estrutural do capital	54
3.1.2	A produção de riqueza e a riqueza da produção	57
3.1.3	As reverberações da crise estrutural do capital na educação.....	61
3.2	A CRISE CHEGA À UNIVERSIDADE	66
3.2.1	O lugar da universidade na crise: a mercantilização da educação	66
3.2.2	Metamorfose da universidade: seus novos valores e a dicotomia público X privado	73
3.2.3	Reverberações da crise na pós-graduação.....	78
3.3	BOLONHA: CRIAÇÃO, OBJETIVOS E REPERCUSSÕES.....	85
4	PRODUÇÃO CIENTÍFICA OU PRODUTIVISMO ACADÊMICO? O MODELO CAPES DE AVALIAÇÃO EM DEBATE	94
4.1	PNPG E DOCUMENTOS DE ÁREA: NORTEADORES DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO	94
4.1.1	Os Planos Nacionais de Pós-graduação	95
4.1.2	Os Documentos de Área	101
4.2	DA PRODUÇÃO DE CIÊNCIA AO PRODUTIVISMO ACADÊMICO.....	106
4.2.1	Valorização da Publicação: o modelo CAPES de avaliação em foco.....	107
4.2.2	Estaria o produtivismo sufocando a ciência?	117
4.3	IMPLICAÇÕES DO PRODUTIVISMO ACADÊMICO PARA O SUJEITO PESQUISADOR	126
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
	REFERÊNCIAS	147

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, temos escutado nos corredores das universidades diálogos entre professores que envolvem expressões como “E aí, a pontuação do triênio?”; “Eu tenho que publicar, senão...”; “Publiquei, mas aí a revista caiu pra B3, ou seja, serviu de nada.”; “Parece que fulano não vai alcançar a pontuação, vai sofrer sanções.”; e piadas como “esse serial curator ainda vai me matar”; “Lattes, Lattes meu, quem é mais produtivo do que eu?”. Para quem não é envolvido em programas de pesquisa, tais fragmentos podem passar despercebidos, porém para quem entra na faculdade e decide participar de programas de iniciação científica e, posteriormente, de programas de pós-graduação *strictu sensu*, essas falas chamam atenção e podem ser causadoras tanto de orgulho (quando se está a trabalhar com um pesquisador com inúmeras publicações) quanto de angústia (quando se está com aquele pesquisador que não vai atingir a pontuação desejada). Todos esses termos, pontuação, triênio, artigos para publicar, B3¹, começaram a fazer parte não só das conversas, mas da vida profissional de professores de pós-graduação de forma intensa a partir no final do século XX, quando a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) modificou suas regras de avaliação de programas de pós-graduação e instituiu períodos de tempo determinados (os triênios) dentro dos quais os professores, principalmente, têm que produzir uma quantidade mínima de publicações.

Com esse modo de avaliação, que tem se especializado a cada etapa, é atribuído não somente as notas dos programas aos quais os pesquisadores estão vinculados, mas principalmente o financiamento a ser recebido, que por sua vez está atrelado ao alcance do nível de produção estipulado pela CAPES, como também algumas sanções que os professores podem sofrer (maior dificuldade de conseguir verba para as suas pesquisas, ser gradativamente desligado do programa de pós-graduação do qual faz parte). Nosso estudo busca compreender essa lógica que está cada vez mais presente na pós-graduação brasileira e seu impacto na produção de ciência; e como o alinhamento de tais exigências às demandas surgidas com a crise estrutural do capital tem repercutido no trabalho do professor-pesquisador. Neste sentido, aproximamo-nos dos estudos desenvolvidos por Marx e apropriados por Saviani, Jimenez, Moraes, Bianchetti, dentre outros, os quais nos auxiliam a discutir as transformações pelas quais o capitalismo vem passando e as implicações deste nas políticas educacionais de nível superior.

¹Esse código corresponde ao grau de qualidade da publicação atribuído pela CAPES após avaliação do periódico, esse código vai desde o A1 que é o de maior avaliação ao B5, menor avaliação. E para pontuação nos programas de pós-graduação os que contam são os desde A1 ao B2.

Iniciamos a discussão situando historicamente a criação da CAPES, que ocorreu através do Decreto nº. 29.741, de 11 de julho de 1951, ainda no governo de Getúlio Vargas. A comissão instituída era composta por representantes dos mais diversos segmentos do governo brasileiro, tais como membros dos ministérios da educação e da saúde; do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), da Fundação Getúlio Vargas, do Banco do Brasil, da Confederação Nacional de Indústria; da Confederação Nacional do Comércio, dentre outros, tendo como objetivo principal promover uma campanha nacional para o aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior, assegurando, assim, a existência de equipe especializada em volume e em qualidade suficientes para “atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país” (BRASIL, 1951, p.25), além de oferecer aos indivíduos mais capazes, e que não tivessem recursos, acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamentos.

A partir de 1981, através do decreto Nº. 86.791, a CAPES passa a ser reconhecida como órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-graduação *Stricto Sensu* (PNPG), sendo também definida como Agência Executiva do Ministério da Educação e Cultura junto ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia. A partir de então, a tarefa de elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior passou a ser responsabilidade da CAPES. Tal atribuição de coordenação e avaliação fortaleceu o papel da CAPES, o que contribuiu para o desenvolvimento de mecanismos efetivos de controle de qualidade de realização de pesquisas. Em 1995, a CAPES passa por uma reestruturação, da qual saiu fortalecida como instituição responsável pelo acompanhamento e pela avaliação dos cursos de pós-graduação *strictu sensu* brasileiros (BRASIL, 2010).

Dentro dos PNPGs são expressas as perspectivas para a pós-graduação para cada período, portanto, nesses documentos são lançadas as diretrizes para a avaliação dos programas. Tais diretrizes modificam-se com o tempo e vão transformando os critérios avaliativos. Dentre as alterações promovidas, a do triênio 1996-1998 foi a que trouxe uma das maiores mudanças, pois instituiu a adoção de novas posturas e regras para a avaliação da pós-graduação brasileira. Tal fato modificou o meio acadêmico, as relações entre pesquisadores, e interferiu na vida desses profissionais, desenvolvendo, de acordo com Casanova (2001) e Delgado (2007), uma condição designada como “capitalismo acadêmico”, que se movimenta no sentido de transferência dos critérios de avaliação e de medidas do mundo empresarial para a universidade.

É inserido neste panorama que investigamos as formas que o modo de produção capitalista assume na pós-graduação brasileira, especificamente a *strictu sensu*, e como

reverberaram no trabalho acadêmico e na produção de ciência contemporaneamente. Uma das principais mudanças ocorridas, de acordo com Kuenzer e Moraes (2005, p.1346), é o modo como as metas da pós-graduação brasileira passam “[...] da formação de professores para o ensino superior (até meados da década de 1990) para a formação de pesquisadores”. Neste contexto, um dos primeiros impactos percebidos se dá no encurtamento temporal dos prazos de conclusão de dissertações e teses, que passaram a ser fixados em 24 e 48 meses, respectivamente. Com isso, os autores consideram que passa a ser implementado na academia o elemento que poderia ser considerado um “segredo da acumulação primitiva”, o qual, de acordo com Marx (1982, p.87), a acumulação inicial de um capital se dá a partir da exploração e apropriação do trabalho alheio. Dentro dessa lógica, Bianchetti (2012, p.56) explana que na pós-graduação brasileira foi desencadeado um movimento denominado como “surto produtivista”, complementado por um ‘surto competitivo’, ambos traduzidos pela forte amarração entre fomento e avaliação dos programas de pós-graduação”.

Em diálogo com essa perspectiva, Jimenez (2010) corrobora que, a partir do final do século XX, os organismos internacionais começam a exercer um monitoramento sobre os processos de educação ao redor do mundo, definindo com o princípio norteador a lógica empresarial fetichizada, agora aplicado ao conhecimento e à produção de ciência, assim como demonstra os autores que demarcam que especialistas da ONU já vislumbravam tais perspectivas:

Assim, o final do século XX já conteria as sementes do século XXI, que naquele momento se anunciava: uma sociedade dominada pelos grandiosos avanços no campo do conhecimento e da comunicação, e por isso mesmo, denominada sociedade do conhecimento e da informação, em que o saber teórico deveria articular-se ao saber prático e às demais dimensões do ser humano. De fato, conforme a ONU, a sociedade do conhecimento seria decorrência direta das importantes mudanças ocorridas na forma de produção de riquezas, no desenvolvimento atual da ciência e das relações sociais e políticas. (MAIA, JIMENEZ, 2013, p.114).

Dado este contexto, mostra-se necessário desenvolver uma compreensão de qual papel a educação tem desempenhado dentro da crise estrutural do capital, quais as repercussões nas políticas de avaliação na pós-graduação e como, dentro deste cenário, tem se desenvolvido o papel do professor e seu trabalho que, a partir de então, passa a ser o de professor-pesquisador².

²Até a implementação das novas regras de avaliação, que passaram a cobrar uma produção contínua de publicações, a formação de professores para o nível superior era voltada para a formação para os docentes lecionar, com essas mudanças, tiveram que se voltar para a pesquisa, especialmente para a divulgação de resultados em periódicos. E esses professores estando nos programas, mesmo como professores titulares do

Encontramos relevância para tal estudo no fato da submissão da educação e da produção de ciência à lógica capitalista, na qual não interessa a esse sistema de produção saber as reais condições de trabalho em que uma mercadoria é produzida (neste caso o desenvolvimento de novos saberes e tecnologias), nem em que medida, no processo de produção deste, predominou o emprego das habilidades e da cognição; interessa ao capital o tempo socialmente necessário para produzir tal bem (MAIA; JIMENEZ, 2013).

De acordo com Santos e Mendes Segundo (2013, p.217), “a teoria do capital humano, a ‘sociedade do conhecimento’ e o determinismo tecnológico” constituem três linhas ideológicas que foram reorganizadas em consonância com os propósitos do capital global no âmbito da educação, no contexto da crise do capital, que remonta desde, aproximadamente, a década de 70 do século XX. Este tripé expressa significativamente os projetos traçados pelas organizações detentoras do capital, determinadas em, definitivamente, atrelar a educação e o mercado, trazendo, portanto, implicações para o ensino público, em todos os níveis e modalidades. É dentro dessa lógica que a pós-graduação no Brasil foi reconfigurada a partir do final do século XX, trazendo novos objetivos e instaurando o modelo de avaliação atrelado ao financiamento.

Portanto, o estudo apresentado nesta dissertação foca-se no impacto que tais transformações desencadearam no processo de formação do professor universitário, que agora é conclamado a também ser pesquisador, e, especialmente, a atender às metas estabelecidas pelo órgão de coordenação de aperfeiçoamento. Fato que, definitivamente, contribuiu para expansão da produção de ciência no país, que ultrapassou 2,6% na produção de ciência em escala global (BRASIL, 2010). Porém, ao mesmo tempo, transformou o professor-pesquisador em mais um operário que integra “a força-tarefa da máquina científica de produzir, alienados do exercício da crítica e excluídos das decisões que controlam a ciência, a universidade, seu próprio cotidiano e a humanidade” (BIANCHETTI; MACHADO, 2009, p.251).

Abrimos, então, espaço para questionar como os governos foram convencidos de que a melhor forma de alcançar o crescimento econômico atrelado ao bem-estar social estava resguardado sob a combinação da educação com a produção de conhecimento científico. Destacamos, então, que desde o início, havia o interesse dos setores produtivos empresariais em tornar a educação e a pesquisa mais um produto que pudesse ser consumido pelo mercado,

programa não deixam de estar em (de)formação constante, principalmente no que se refere às adaptações desenvolvidas para dar conta das metas a serem cumpridas.

isso sob o disfarce de metas humanistas, de oportunidades de desenvolvimento igualitárias (BIANCHETTI; MACHADO, 2009).

Resgatamos, então, o papel da CAPES demarcando a transformação pela qual a instituição passou desde seu surgimento, que tinha como principal objetivo dar o suporte necessário para a formação de professores no Brasil e que passou também, com o tempo, a regular e classificar os programas de pós-graduação. Tal transmutação tem ligações com o desenvolvimento da crise do capital e com a necessidade de geração de medidas que buscassem restabelecer certo equilíbrio da ordem vigente, portanto, houve essa necessidade desta Coordenação fomentar uma nova configuração à pós-graduação brasileira. Uma vez que a meta de formar professores para o ensino superior foi alcançada, os cursos de mestrado e doutorado precisaram passar a formar pesquisadores (KUENZER; MORAES, 2005).

Porém, tal medida foi implementada de cima para baixo, causando impacto especialmente no segmento responsável pela realização de pesquisas e pela formação pesquisadores, o que gerou

[...] perplexidade, resistência, aceitação e adesão acrítica, havendo pouca clareza, entre professores, sobre seu sentido, sua justificativa e necessidade. O terreno não foi preparado para a implementação dessas mudanças na época em que se fizeram sentir nas universidades: meados de 1990. Dessa forma, o contingente da PG foi convocado a cumprir novas metas que a universidade não tinha planejado. Dispositivos de controle, premiação e punição foram implementados, transformando a indução em camisa de força. (BIANCHETTI; MACHADO, 2009, p.248).

A partir de então, as universidades, no seu segmento de pesquisa, passaram a ser reféns do capital, transformando os pesquisadores na mais nova categoria de trabalhadores explorados, sem a concretude de esteiras mecânicas, nem de fábricas, porém, com o ideal de produtivismo mantido (BIANCHETTI, 2011). Com essa redefinição da pós-graduação *strictu sensu* e a universidade estabelecendo sua aproximação com o setor empresarial, surgiram críticas como a de que a Academia “estaria abandonando a sua identidade e seus fins tradicionais de ‘busca desinteressada da verdade’, curvando-se aos interesses do capital [...] o que não deixa de ser verdadeiro em muitos aspectos, mas tampouco deixa de ser falacioso em outros” (BIANCHETTI, 2011, p.445).

Dentro dessa conjuntura surge o produtivismo acadêmico, o qual, de acordo com Trein e Rodrigues (2011), elege o *paper* como a forma mais concreta da representação do fetiche-mercadoria-conhecimento e em ritmo de “Tempos Modernos”. E devido ao volume de produção destes artigos, dentro da grade de avaliação dos órgãos coordenadores, essas publicações passam a pesar mais que livros, levando-se em consideração, especialmente a questão do tempo. É mais vantajoso produzir vários *papers*, dentro de um determinado espaço

de tempo, que um livro. Isso remete ao que Marx (1982) elabora em “O Capital”, quando alega que o operário, no caso o professor/pesquisador, produz sob o controle do capitalista, que é o detentor de seu trabalho e está atento para que os meios de produção sejam empregados de forma satisfatória, sem desperdício e com alto rendimento.

A partir de então, passou a ser demandado dos intelectuais que se tornassem operários de alto-padrão, eficientes, que respondessem às exigências burocráticas, atingindo metas que a cada avaliação são aumentadas, à medida que as colocadas anteriormente são atingidas (BIANCHETTI, 2011). O que consome uma parte dos esforços dos professores e dos pesquisadores, tomando o tempo destes, que seria melhor aproveitado se canalizado para a qualificação na formação e na execução do ensino e da pesquisa, e na possibilidade de realizar sua principal atribuição: “analisar com rigor crítico a complexidade dos processos em curso (naturais ou sociais), possibilitando descortinar a lógica subjacente que comanda o espetáculo da história” (BIANCHETTI, 2011, p.453).

Buscamos compreender toda essa conjuntura lançando nosso olhar de forma aprofundada sobre essas questões e suas reverberações na práxis dos professores que atuam nos programas de pós-graduação. Os quais se encontram, atualmente, submetidos à lógica produtivista do capitalismo, que tem transformado cientistas em operários com metas a serem cumpridas, com constantes avaliações e sistema de bonificação e punição, com seu tempo administrado e exíguo, levando-os ao ponto de alienação de sua própria produção de conhecimento.

Norteando as discussões que pretendemos empreender, buscamos traçar considerações no sentido de como o trabalho constituiu o ser social, reproduziu-o, e, por fim, como essas duas categorias perpassam o processo de educação (e como a educação, que a princípio tinha como finalidade a reprodução do gênero humano, passou a reproduzir a lógica do capital). Para isso a obra de György Lukács (1978; 2013) com o trabalho de Marteara Ferreira de Lima (2009) nos fornecerão os elementos necessários para as discussões aqui propostas. Dentro desse percurso, somos, necessariamente, levados à obra de Marx (1982; 2004; 2007), que traz os elementos com os quais os autores anteriormente citados desenvolveram seus estudos, mas recorreremos à obra desse filósofo alemão com a finalidade de desvelar como, com a instauração do capitalismo, o trabalho passou a ser explorado pelo sistema, visando sempre o lucro, sendo a consequência disso para os trabalhadores a reverberação na própria ordem social que vigora.

Com isso, emerge a categoria da Crise Estrutural do Capital, que buscaremos embasamento na obra do filósofo húngaro István Mészáros (2000; 2002; 2008) e do brasileiro

Ivo Tonet (2006; 2007; 2013), para buscar compreender como esta crise desencadeou outra, a Crise na Universidade que hoje é realidade no ensino superior brasileiro, buscando as ligações entre ambas e expondo-as e discutindo-as. Em seguida, embasamos a situação na qual estamos desenvolvendo a pesquisa, explicitando as reverberações da crise estrutural na educação brasileira, especificamente nos programas de pós-graduação. Dentro da temática mais específica do objeto investigado, autores como Lucídio Bianchetti (2010; 2011; 2012) e Valdemar Sguissardi (2005; 2006; 2008a; 2008b) têm se dedicado em suas pesquisas a descortinar e a aprofundar as questões da crise na universidade, abordando principalmente a mercantilização do ensino superior, a intensificação do trabalho docente na pesquisa, as exigências do alcance de metas de publicação por parte dos órgãos reguladores e de fomento e como isso têm afetado a ambiência na Universidade e o exercício do trabalho de professores pesquisadores ligados aos programas de pós-graduação.

Dentro desse delineamento, demarcamos o trabalho como o mediador da existência do gênero humano, que inicialmente era mudo, contudo, por meio do trabalho passa a ser possuidor de uma consciência distinta da mera animalidade, e que passou a uma constituição de humanidade como destacado no trecho a seguir:

[o trabalho] é, antes de mais, um processo entre homem e Natureza, um processo em que o homem medeia, regula e controla a sua troca material com a Natureza através da sua própria ação. Ele faz face à própria matéria da Natureza como um poder da Natureza. Ele põe em movimento as forças da Natureza que pertencem à sua corporalidade — braços e pernas, cabeça e mão — para se apropriar da matéria da Natureza numa forma utilizável para a sua própria vida. Ao atuar, por este movimento, sobre a Natureza fora dele e ao transformá-la transforma simultaneamente a sua própria natureza. (MARX, 1982, p.326).

Nesta concepção da relação entre o homem e a natureza nasce um produto, resposta ao carecimento deste, caracterizado-o como possuidor de um valor de uso, que, apenas, doravante será utilizado para a satisfação das necessidades (MARX, 1982).

Contudo, o sentido pleno dessa constituição de humano como classe uma é dificultada pela falta de unidade entre o gênero e os indivíduos, o que nos leva aos complexos alienantes, limitando o desenvolvimento do indivíduo ao plano meramente particular (MARX, 1982). Isso facilitou a implementação das ideias do capitalismo, que foi espalhando-se e assumindo controle inclusive da arte, da teoria social e das ciências físicas, convertendo tudo isso em modos de produção que a burguesia controla na cultura, e, assim sendo, tudo que se pretenda criar deve operar em sua órbita de poder (LIMA, 2009).

Portanto, tudo que é criado deve girar em torno do incremento do capital, assim, livros só serão escritos, quadros só serão pintados, leis físicas só serão descobertas caso algum

detentor de capital esteja disposto a remunerar os indivíduos que desenvolvam tal trabalho. Em contrapartida, é necessário que haja um retorno, e que este, de preferência, seja maior que o investimento inicial (LIMA, 2009).

Com isso, entramos em nossa temática, com a Universidade “submetida à demanda externas eivadas de um caráter pragmático e utilitário, com especial destaque para a mercantilização da pós-graduação” (SILVA JR., 2005, p.309). Bianchetti e Machado (2009), no entanto, defendem ainda que os pesquisadores possuem meios para equilibrar as forças, uma vez que é o capital que precisa deles para perpetuar seus propósitos. Contudo, cabe a nota que Costa, Gonçalves e Moraes (2013, p.225) trazem afirmando que “os indivíduos estão sujeitos ao domínio da reificação, própria ao modo de produção capitalista, por isso mesmo são mais livres em um aspecto e menos livres em outro”, o que por vezes leva-os à alienação aplicada ao próprio ofício, e a partir do momento que esta é desvendada, torna-se imprescindível conhecê-la e ultrapassar o estágio de ser alienado e ter alienado o processo e os resultados do trabalho do professor-pesquisador (BIANCHETTI; MACHADO, 2009).

Como os organismos de financiamento querem resultado para conceder os subsídios, o que passou a predominar dentro da pesquisa foi a lógica contábil, sobre a qual Hess (2005) informa que dentro dos grupos de pós-graduação o que hoje reina é caracterizado pelo fato de que “o financeiro sobrepôs-se sobre o sentido, e os ‘resultados’ sobre a pesquisa”. Com isso, marcamos, também, que o próprio processo de avaliação, na perspectiva da formação, veio perdendo o sentido, uma vez que a estratégia de avaliar quantitativamente a produtividade faz com que se insiram componentes de recompensa e de punição, o que descaracteriza o papel da avaliação (BIANCHETTI, 2012).

Inserido neste cenário, buscamos, então, propor a discussão de como tem se dado a (de)formação da produção de ciência por pesquisadores ligados à pós-graduação a partir do momento em que as regras avaliativas da CAPES passam a ditar o mínimo que cada pesquisador deve produzir dentro de um período de tempo determinado, de três anos. Buscamos compreender de que forma esses docentes se adaptaram a essa nova realidade.

Para isso, delimitamos como o objetivo geral compreender em que medida as exigências avaliativas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) interferem na produção da pós-graduação em educação no Brasil. Neste percurso, traçamos como objetivos específicos: analisar as categorias trabalho, reprodução e educação, delimitando sua importância para a reprodução social; expressar as nuances da crise estrutural do capital, como essa crise afeta a educação e quais as suas relações com a crise na universidade que se presencia atualmente; nomear as regras de avaliação da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e analisar como as exigências de produção da CAPES impactam o trabalho diário do professor-pesquisador.

Para responder aos nossos objetivos escolhemos o caminho de apropriação da realidade traçado por Marx (1982; 2004), que nos possibilita e nos guia à aproximação de nosso objeto num caminho ao qual temos que buscar uma compreensão no âmbito da totalidade da realidade que pretendemos estudar, sem realizar descolamentos e buscando chegar ao verdadeiro cerne daquilo que nos interessa e, por fim, realizando a crítica dos achados para, assim, reconstruir o objeto estudado.

Para uma melhor compreensão do que Marx (1982) propôs em seu método (ao qual buscamos seguir) é necessário entender que ao longo da elaboração de toda sua obra esse filósofo alemão dedicou-se a compreender vários aspectos da vida, tanto da burguesia quanto da classe operária, e no desenvolver de suas pesquisas, que originou seu legado, foi desenvolvido de forma peculiar um método diferente do que predominava à época. O método desenvolvido e empregado por Marx é conhecido como o método dialético e que objetiva “traduzir teoricamente a realidade” (TONET, 2013, p.112). Netto (2011, p.17) descreve que o “*problema central* da pesquisa marxiana é a gênese, a consolidação, o desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa, fundada no modo de produção capitalista”.

Portanto, o método dialético fundamenta-se numa compreensão da realidade, de uma forma ampla e conectada com os elementos que compõem o objeto a que se pretende estudar, levando em consideração sua historicidade e a compreensão do mesmo como uma totalidade, não algo descolado e isolado em uma condição específica, como geralmente o objeto de estudo é percebido nos métodos mais cartesianos. Para Marx, o pesquisador tem que buscar compreender de forma mais ampla e absoluta todos os aspectos que compõem seu objeto de estudo (sua dinâmica e estrutura da forma que é na realidade), com isso ele desenvolve o conhecimento teórico, e para isso tem que se debruçar, analisar e desenvolver as críticas necessárias despido dos seus próprios desejos, representações e aspirações, o trabalho que se desenvolve deve produzir uma teoria que “é, para Marx, a *reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa*: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa.” (NETTO, 2011, p.21, grifos do autor).

Dentro do método marxiano é importante destacar, e lembrar, que o objeto da pesquisa (no nosso caso, as repercussões das avaliações da CAPES nos professores de pós-graduação) tem uma existência própria e não depende de nós (pesquisadores) para existir, mesmo por que já existia antes de nos debruçarmos sobre ele. O que nos cabe é, ao longo de

nosso percurso, ir além da aparência fenomênica e empírica. A partir da aparência, temos que buscar alcançar a essência que

é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento) é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: *o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto* – a distinção entre aparência e essência é primordial; com efeito toda ciência seria supérflua se a aparência (a forma de manifestação) e a essência das coisas coincidissem “imediatamente”. (NETTO, 2011, p.22, grifos do autor).

A respeito dessa distinção entre aparência e essência, Karel Kosik (1976) ressalta que a aparência fenomênica (ou o fenômeno) tem o papel de sugerir o que há na essência, porém, ao mesmo tempo em que a apresenta, a esconde; a essência aparece no fenômeno de modo parcial, sob apenas alguns aspectos e que é exatamente a ciência e a filosofia através de suas atividades peculiares pode prover esse desvelamento. E o percurso que quem se dedica a essa tarefa implica indagar e descrever como “a coisa em si” se manifesta naquele dado fenômeno, e identificar como nesse mesmo movimento de apresentação a oculta. Ou seja, para atingir a essência tem que se partir do fenômeno, pois, sem este, não seria possível se atingir a essência. Quando se assume que o fenômeno apresenta exatamente a essência é o que Kosik (1976) descreveu como: cair no mundo da *pseudoconcreticidade* o qual ele descreve como um “[...] claro-escuro verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido” (KOSIK, 1976, p.15), ou seja, na perspectiva da pseudoconcreticidade não há o esforço, ou o interesse em se alcançar essa essência das coisas.

Ao longo do trabalho esse é nosso objetivo como pesquisadoras, buscar alcançar a essência do objeto de estudo, buscar olhar além do véu que separa aparência imediata da essência real de nosso objeto, buscar capturar sua estrutura dinâmica, operar sua síntese e mediante os procedimentos analíticos que o objeto demandar, reproduzir no plano ideal a essência do objeto investigado (NETTO, 2011).

Para isso existe um percurso a ser realizado e algumas distinções a serem esclarecidas, além de buscar uma compreensão da totalidade concreta, que é exatamente a busca pela essência, porém sem o isolamento do objeto, pois a separação não nos permite alcançar a complexidade do que estamos nos propondo a estudar. Visto que não é possível ter acesso à essência a partir de observações de elementos isolados, assim como demonstra Tonet (2013, p.116):

Totalidade, portanto, como princípio metodológico, significa que nada pode ser compreendido de modo isolado. O sentido de cada parte, de cada fato, de cada dado só emerge na medida em que ele for apreendido como momento de um conjunto, como resultado de um processo através do qual cada um dos elementos parciais vai adquirindo a sua natureza e a sua especificidade.

O concreto é o ponto de partida efetivo de uma investigação, porém, o lugar que ele ocupa no pensamento é no processo de síntese, como resultado; todavia, durante o movimento de conhecimento e a realização das abstrações, ele se modifica mediante a compreensão operada pelo sujeito em seu percurso. Partimos do ponto da realidade do objeto, ou seja, o concreto, que são os dados os fatos que encontramos e observamos, no movimento de aproximação e de apreensão dos achados realizamos, progressivamente, as análises e abstrações que levam às formulações de teorias e conceitos. O que nos faz perceber que há uma “ida e volta”; parte-se do concreto e volta-se ao concreto, e, segundo Marx, é esse movimento que caracteriza o método para a elaboração teórica, pois “No primeiro método, a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas; no segundo as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento” (NETTO, 2011, p.42), sendo esse, de acordo com Marx, o único método pelo qual o cérebro humano utiliza para se apropriar de sua realidade e do mundo.

Faz-se importante ressaltar que para poder compreender a totalidade concreta, o conhecimento tem que operar três importantes aspectos: a universalidade, a singularidade e a particularidade. O que não configura uma separação, mas sim, formas de observação e apreensão que buscam a compreensão do concreto como um todo, situado inclusive histórico e socialmente, porém, sem perder de vista suas particularidades e detalhes, que lhes são peculiares e que lhe conferem uma identidade única. É dentro dessa perspectiva que buscamos a compreensão de que a totalidade do materialismo dialético é uma unidade concreta, porém composta de forças opostas em luta e que, de uma forma ou de outra, o resultado sempre é de uma totalidade subordinada. E como destaca Lucáks (1978, p.59), “Enfim, cada totalidade é relativa e mutável, mesmo historicamente: ela pode esgotar-se e destruir-se – seu caráter de totalidade subsiste apenas no marco de circunstâncias históricas, determinadas e concretas”.

Dentro de todo esse movimento de aproximações e afastamentos, de afirmações e negações e de constantes mudanças e reposicionamentos, frente ao concreto que se propõe a superar sua aparência e a poder recriar sua essência é que reside a dialética, e esta

trata da “coisa em si”. Mas a coisa em si não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar a sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour*. Por este motivo o pensamento dialético distingue entre representação e conceito de coisa, com isso não pretendendo apenas distinguir duas formas e dois graus de *conhecimento da realidade*, mas especialmente e sobretudo, das qualidades da práxis humana. (KOSIK, 1976, p.13).

Junto ao percurso desenvolvido no método dialético de Marx entra a perspectiva da crítica, a qual Netto (2011) descreve que não se trata de uma visão vulgar de “crítica”, na qual nos posicionamos frente ao conhecimento apreciado, não recusando-o ou determinando o que nele é válido ou não, mas sim de uma

[...] crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes os seus *fundamentos*, os seus *condicionamentos* e os seus *limites* – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais. (NETTO, 2011, p.23).

A crítica é necessária, pois é no processo de sua elaboração que dissolvemos o que aparece imediatamente (o fenômeno) e buscamos compreender sua forma de apresentação e encontrar a sua essência além do que aparece imediatamente, buscando, ainda, apreender a estrutura mais profunda da realidade. O objetivo da crítica é capturar a lógica que já existe na realidade, e essa é a diferença que está presente no método desenvolvido por Marx, visto que não se impõe à lógica, como no método científico Moderno (TONET, 2013).

Outra crítica que o método marxiano traz ao método científico moderno é no tocante à relação entre sujeito e objeto de pesquisa, enquanto o segundo prega a neutralidade e a distância entre esses dois elementos o Método de Marx defende que o sujeito está implicado no objeto, o que exclui qualquer pretensão de neutralidade; o papel de sujeito, para Marx, é essencialmente ativo, exatamente para não limitar-se à aparência, mas sim, como dissemos anteriormente, alcançar a essência, compreender sua estrutura e sua dinâmica, apreendê-la como um processo, para isso o sujeito precisa mobilizar todo seu conhecimento e ser dotado de bastante imaginação, para poder revisar e criticar o que está estudando e pesquisando (TONET, 2013).

O instrumento apropriado para a realização deste trabalho, de acordo com Marx, é a abstração, uma vez que a realidade social não pode ser submetida aos mesmos processos experimentais utilizados no estudo da realidade natural. Existem as técnicas que auxiliam no processo de abstração, mas são meios auxiliares. No desenvolver do processo as *técnicas* de pesquisa são os mais variados,

desde a análise documental até as formas mais diversas de observação, recolha de dados, quantificação. Esses instrumentos e técnicas são meios de que se vale o pesquisador para “apoderar-se da matéria”, mas não devem ser identificados como o método: instrumentos e técnicas similares podem servir (e de fato servem), em escala variada, a concepções metodológicas diferentes. (NETTO, 2011, p.45).

E é exatamente a pesquisa documental que escolhemos como técnica para nos auxiliar no processo de aproximação da essência. Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos.

Destaco, contudo que a melhor descrição da natureza da pesquisa a ser desenvolvida é não somente documental, mas documental bibliográfica. Determina-se que a pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, a compreensão e a análise de documentos dos mais variados tipos, originais, que ainda não tenham passado por um tratamento prévio, como: relatórios, documentos governamentais, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação. Já quando partimos para a pesquisa bibliográfica é ressaltado que esses dados já foram trabalhados e passados por tratamentos, dando a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente de domínio científico, como artigos científicos, dissertações e teses (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias, que tenham relação direta com os fatos a serem analisados. Essa é a principal diferença entre a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica. No entanto, chamamos a atenção para o fato de que: “na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador(a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico” (OLIVEIRA, 2007, p.70).

A pesquisa documental é a base das pesquisas na área de História, portanto, é dentro dessa seara de conhecimento que foram estruturadas as bases de desenvolvimento da metodologia. Já nos primeiros textos apresentam questões acerca de materiais e de métodos que necessitam ser bem definidas, e um delas é sobre documento. O que é documento? O que

pode ser designado como documento? As primeiras definições delimitavam apenas “a representação do documento como material escrito” (OLIVEIRA, 2007). No final do século XIX, com a escola positivista, o registro escolhido pela maioria dos historiadores era o documento escrito, sobretudo o oficial. Esse documento assumia o peso da prova histórica e a objetividade em garantia pela fidelidade ao mesmo. Todavia, o conceito de documento se aplicava quase que exclusivamente ao texto, e, particularmente, aos arquivos oficiais. Tal definição decorria, principalmente, da abordagem histórica praticada por quase todos os investigadores da época: “uma abordagem conjuntural, focada, sobretudo, nos fatos e gestos dos políticos e dos ‘maiorais’ desse mundo” (CELLARD, 2008, p.296).

A Escola de Annales, ao privilegiar uma abordagem mais globalizante, amplia substancialmente o conceito de documento: “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’”. E mais: “pode tratar-se de texto escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos fatos do cotidiano, elementos folclóricos, etc.” (CELLARD, 2008 p.297).

Portanto, partindo, especialmente, dessa segunda concepção de documento, mais ampla, desenvolveremos a nossa pesquisa, primeiramente, partindo de documentos oficiais do Ministério da Educação, como o Plano Nacional de Pós-graduação 2011-2020, relatórios desenvolvidos pela CAPES e CNPq, documentos de área, manuais de orientação de avaliação de programas de pós graduação, como também de artigos, livros e sessões de livros dedicados à temática, e por que não notícias, como a do “Estado de São Paulo” de Fevereiro de 1988 que ficou conhecida como a “Lista dos Improdutivos da USP”.

Essas são as primeiras ideias levantadas, contudo, o percurso a ser trilhado é que indicará se esse caminho será o mais adequado, se esses documentos darão conta para responder a nossa questão. Neste sentido, Vigotski (1995, p.47) aponta que o método “é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação”³. Apenas no confronto com o objeto é que podemos pensar em uma forma de apreendê-lo.

E o que for apreendido durante esse processo passará pela crítica dos dados imediatos, pois é no “dissolver da imediaticidade, que ocorrerá o desvelamento da essência” (TONET, 2013, p.118). E para isso é necessário que se desvele o processo histórico e social que deu origem aos fatos que compõe a realidade, com este propósito organizamos o texto em três capítulos.

³Es al mismo tempo premissa y producto, herramienta y resultado de la investigación.

No capítulo 2, analisamos o trabalho como categoria fundante do ser social e o seu papel na reprodução do ser social, a partir dessa relação descrevemos a função da educação no âmbito da reprodução social. Isso a partir da perspectiva de Marx e Lucáks e com o auxílio dos escritos de Lima (2009) e Lessa (2007) que descreveram esses processos de forma detalhada.

Já no capítulo 3, seguimos com a discussão de como a crise estrutural do capital, como descrita e explicada por Meszáros, chegou à educação, particularmente à educação brasileira, e como tem repercutido no Ensino Superior, levando ao que hoje é descrito por teóricos como Leher e Coggiola, a crise na universidade.

No capítulo 4, discorremos como a pós-graduação tem sido impactada por novas exigências avaliativas, analisando pelos planos nacionais de pós-graduação e pelos documentos de área em que aparecem as determinações de produção necessária aos programas de pós-graduação. Medidas que tem aumentado quantitativamente a produção de ciência no Brasil, porém que tem deixado dúvidas quanto à qualidade do que se tem produzido e às ambiências que foram criadas nos programas de pós-graduação como apontam Bianchetti e Sguissardi.

2 TRABALHO, REPRODUÇÃO E EDUCAÇÃO

Um dos principais pressupostos da teoria Marxiano-Lukacsiana consiste na assertiva de que o trabalho é o protoforme da atividade humana, por meio do qual o homem se constitui como ser social, transformando a natureza e a si mesmo. Com efeito, a partir do trabalho, outros complexos sociais vão se formando engendrados pelo trabalho e com ele mantém uma relação de dependência ontológica, autonomia relativa e determinação recíproca. Buscamos, portanto, realizar uma análise da categoria trabalho expressando sua importância na constituição do ser social, destacando como esta atividade hominizadora e humanizadora foi apropriada de outros significados decorrentes do antagonismo entre capital e trabalho. Nesse sentido, a força de trabalho, passa a ser transformada em um produto a ser vendido e explorado. Para tanto, buscamos nos ancorar tanto em Marx e Engels (2007), quanto também em Lukács (1978; 2013), além de contar com o apoio de intérpretes como Lessa, Costa e Lima. Para efeito, nossa pesquisa evidencia as categorias educação e reprodução; permeando o exame aqui proposto com categorias como ideologia e fetichismo da mercadoria.

Inicialmente, trazemos alguns elementos fundamentais da relação trabalho e sociabilidade, para, em seguida, discutirmos acerca da reprodução do ser social. Para a compreensão dessa categoria recorreremos à ontologia marxiano-lukacsiana, no sentido de apreendermos como a complexificação do trabalho implica em tornar mais complexa a totalidade social. O filósofo húngaro⁴ destaca o recuo das barreiras naturais, no qual ele evidencia que nunca a vida humana pode desvincular-se da sua base de processos naturais (como a nutrição e a sexualidade), embora, gradativamente incorporem (quantitativamente e qualitativamente) processos sociais, pelos quais vão sendo continuamente transformados. Tal dinâmica resultou na divisão social do trabalho na produção da materialidade da existência humana. Vale ressaltar que nossa tentativa de apreensão do trabalho como ato-gênese do ser social se lança na perspectiva da totalidade social, buscando situar o objeto de nossa pesquisa: as exigências avaliativas da CAPES e as interferências no trabalho do professor-pesquisador a partir do final do século XX.

Por fim, nossas elaborações se voltam para o complexo da educação na ontologia lukacsiana, destacando sua relação com o trabalho e com a reprodução social. Para isso, correlacionaremos as reflexões acerca da análise da categoria trabalho, à luz da ontologia marxiano/lukacsiana, para compreender os nexos que compõem a trama relacional entre

⁴*Ibid.*

trabalho, reprodução e educação. Com isso, passamos à análise do complexo da educação, expondo sua especificidade social, sua caracterização e seu papel para a reprodução do ser social. Debateremos também sobre seu lugar atual na nossa sociedade, levantando questionamentos sobre as fissuras neste complexo em relação a esta finalidade, uma vez que, frente às exigências de mercado, esse processo vem passando a atender, de modo crescente, ao propósito da reprodução do capital. Consideramos que o exame das categorias, trabalho, reprodução e educação, nos permite a aproximação de elementos teóricos necessários para prosseguirmos com as nossas formulações no segundo capítulo, no qual discutimos sobre a crise estrutural do capital e seu impacto na educação, especialmente no nível superior.

2.1 TRABALHO: DA GÊNESE DO SER SOCIAL À EXPLORAÇÃO PELO CAPITAL

Na natureza, o desenvolvimento da vida está atrelado ao desenvolvimento das espécies biológicas, mas no desenvolvimento da história da humanidade houve uma transcendência dessa base genética. E sobre o alicerce biológico se desenvolveu as relações sociais, a principal distinção entre o mundo humano e o restante da natureza. Mas como se deu tal processo? Qual foi o elemento que proporcionou tal modificação? Engels (1979, p.219) elucida tais questões afirmando que

Centenas de milhares de anos, na história da Terra [...] seguramente se passaram antes que, de um bando de macacos que trepavam às árvores, surgisse uma sociedade de seres humanos. Mas, finalmente, esta se organizou. E o que voltamos a encontrar como diferença característica entre aquele bando de macacos e o gênero humano? O trabalho.

Dessa passagem já chegamos a um dos principais pressupostos da teoria Marxiano-lukacsiana, a categoria trabalho é a forma originária do agir humano, especialmente, da ação em sociedade (LESSA, 2007). Ou seja, o trabalho é categoria fundante do ser social, a partir e através dele a humanidade adquiriu suas características que diferem profundamente de todo o reino animal, até mesmo daqueles que vivem em sociedade, como abelhas e bichos-da-seda. No decorrer deste texto será apresentado como o desenvolver da atividade do trabalho trouxe mudanças e particularidades para o ser humano.

Marx (1982) inicia sua elaboração acerca do trabalho destacando primordialmente que esta atividade se dá através da interação do homem com a natureza, na qual o primeiro consegue controlar, regular e mediar sua própria relação com a segunda. O homem se defronta com a força da natureza e usa seu próprio corpo (cabeça, mãos, pernas e pés) como meio para obter da natureza o que for mais útil para as suas necessidades. Lukács (1978, p.67)

relata que nesse processo o ato orientado do homem está voltado “para a transformação de objetos naturais em valores de uso”. E nesse processo em que o homem modifica a natureza, ele também é modificado em sua particularidade. Temos em Marx (1982, p.303) uma melhor explicação sobre tal relação quando ele destaca que

O processo de trabalho, como o apresentamos, em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais.

Portanto, primordialmente o homem sempre dependeu da natureza para que as suas necessidades fossem saciadas, mas a partir do momento que ele consegue conscientemente manipulá-la a seu favor, ele funda uma nova forma de relacionar-se com a natureza, consigo e com seus pares. Portanto, o processo de criação do novo inaugurado pelo trabalho, vai além da criação de objetos, pois o trabalho passa a agir sobre ele proporcionando a passagem do ser biológico para o ser social.

A essência do trabalho está em ir além da fixação dos seres vivos na disputa com seu ambiente, meramente pela sobrevivência (LUKÁCS,1978). Com efeito, para Marx (1982), pela intencionalidade que há no ato de trabalho, uma atividade é orientada para um fim, nesse processo, a consciência toma uma centralidade na ação, deixando de ser um epifenômeno da reprodução biológica. O produto que é gerado após a ação de trabalho é o resultado de algo que já estava presente na cabeça do trabalhador, quer dizer, idealmente, o produto já existia e, ao final do ato de trabalho, presentifica-se concretamente algo que já fora concebido idealmente. Com isso, Marx explicita como o trabalho se constitui como uma atividade que atende a uma finalidade oriunda de uma relação dialética entre a teleologia e a causalidade.

O trabalho é caracterizado como uma ação presente apenas no ser humano. Mesmo existindo outros animais que realizem atividade que geram um produto, há uma diferença entre o que se obtém ao final da ação. Marx (1982, p.277-278) explica essa diferença quando lança a seguinte comparação:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente.

A partir dessa passagem podemos destacar o conceito de teleologia, processo pelo qual, ao final do ato de trabalho, pode-se chegar a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador. Na sua essência, a teleologia é uma categoria posta, uma vez que todo processo teleológico visa o pôr de um fim, ou seja, uma consciência que põe fins (LUKÁCS, 1978). Apenas através do trabalho, como pôr teleológico, a consciência consegue ultrapassar a mera adaptação ao ambiente. Através do ato dirigido o ser humano executa atividades que transformam objetivamente a natureza, o que para os animais é inconcebível e até mesmo impossível (LUKÁCS, 1978).

O pôr teleológico inaugura uma nova objetividade e é o que torna o trabalho um modelo da práxis social humana, separando-o definitivamente do restante dos animais, uma vez que estes são “[...] imediatamente um com a sua atividade vital, não se distingue dela. É ela” (MARX, 1982). Diferente do animal, o homem planeja sua ação, antecedendo-a e dirigindo-a e essa característica é nomeada por Lukács (1978) como prévia-ideação, é através dela que o ser humano é capaz de antever conscientemente as consequências de sua ação e planejá-la da forma mais aproximada ao que idealizou inicialmente, além de assumir que tanto ele quanto a natureza se comportarão de uma forma já prevista (LESSA, 2007). Aquilo que é produzido ao final do processo já existe antes mesmo de sua concretude, uma vez que, apesar desse momento de prévia ideação ser abstrato, não significa que não tenha existência real, já que ela exerce força material na determinação dos atos sociais. Lessa (2007) destaca, ainda, que a distinção existente entre o sujeito responsável pela prévia-ideação e o produto originado ao final do processo de objetivação é o fundamento ontológico da exteriorização (*Entäußerung*), ou seja, essa capacidade essencialmente humana de “colocar para fora”, de representar de forma concreta e de maneira intencional o que há em sua mente.

A partir dessa compreensão acerca da atividade orientada que é o trabalho, destaca-se que à medida que a realização de uma tarefa torna-se princípio transformador e reformador da natureza, a consciência que elaborou, planejou e realizou tal processo não pode ser mais que, do ponto de vista ontológico, um produto acidental de um fenômeno essencial, sobre o qual não possui efeitos próprios. Isto significa que com o ato de trabalho, na perspectiva da ontologia, a consciência deixa de ser um epifenômeno (LUKÁCS, 2013). Com esse entendimento, é preciso ressaltar a relação dialética que ocorre entre a teleologia (que projeta de forma ideal a finalidade de uma ação) e a causalidade (os nexos causais do mundo objetivo), o que nos permite a compreensão de que, na ontologia lukacsiana, a teleologia está distante de ser também um epifenômeno da processualidade social, mas sim uma “categoria

ontologicamente objetiva pertencente à essência do mundo dos homens” (LESSA, 2007, p.22).

Retoma-se a discussão acerca do trabalho como um ato de pôr consciente frisando seu pressuposto de conhecimento concreto, que mesmo que não seja perfeito, seu desenvolvimento e aperfeiçoamento convoca a existência de produtos sociais de ordem mais elevada (LUKÁCS, 1978). Com isso, destaca-se que as finalidades dos produtos originados são sempre socialmente construídas, como apresentado no trecho a seguir:

A necessidade de um machado é puramente social o que significa afirmar que nenhuma processualidade natural poderia produzir a necessidade de um machado. Todavia, para a objetivação dessa finalidade, são necessárias a seleção e a busca dos meios materiais mais adequados entre os meios disponíveis. (LESSA, 2007, p.40).

Com essa passagem o autor ilustra que naturalmente o homem não necessitaria de um machado (ou qualquer outro objeto que tenha sido inventado) para alcançar o que se precisa, porém, a consciência humana foi capaz de pensar soluções para tornar suas atividades mais fáceis, de perceber que poderia elaborar algo que facilitasse seu dia-a-dia e, a partir dessa prévia ideiação, elencasse o que seria necessário para a construção de seu objeto. A partir de então se voltava para buscar na natureza os elementos que, combinados, atendessem da melhor forma o projeto que fora criado. Por esta razão, o homem desenvolveu seus meios de trabalho que, para a apreciação de formações socioeconômicas já desaparecidas, representam o mesmo valor dos ossos fósseis para o conhecimento de animais e espécies que já não existem mais, uma vez que

Não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz, é o que distingue as épocas econômicas. Os meios de trabalho não são só medidores do grau de desenvolvimento da força de trabalho humana, mas também indicadores das condições sociais nas quais se trabalha. (MARX, 1982, p.9-10).

Disso percebe-se a revolução que é causada no desenvolver do ser humano, na sua caminhada para a vida em sociedade. O trabalho proporcionou novos conhecimentos e habilidades que se tornaram mais aprimoradas e com elas surgiram novas necessidades, impelindo cada vez mais novas descobertas e elaborações de novos objetos e instrumentos, as quais, por sua vez, deram origem a novas relações sociais, constituindo-se, assim, uma das propriedades essenciais do trabalho (LESSA, 2007). Essa propriedade desenvolvida pelo trabalho, que destaca a humanidade da natureza, permitiu aos homens construir um ambiente e uma história cada vez mais determinados pelos atos humanos que pelas leis naturais, constituindo, assim, o fundamento ontológico da gênese do ser social (LESSA, 2007).

O animal tornado homem através do trabalho é um ser que dá respostas. A atividade laborativa foi a solução encontrada como resposta a algum carecimento, mas não é uma relação imediata, o homem passa a ter que dar respostas à medida que o desenvolvimento social demanda, de forma crescente, que ele transforme em perguntas seus próprios carecimentos e suas possibilidades de satisfazê-los. Com a necessidade, a resposta que é dada enriquece a atividade humana com as mediações que surgem como necessárias, gerando quase sempre novas articulações, fazendo com que não só a resposta, mas também a questão seja um produto imediato da consciência que guia a atividade (LUKÁCS, 2013). Isso faz com que o trabalho dê a possibilidade do desenvolvimento superior dos homens que trabalham. Pois já não há mais a adaptação passiva, meramente reativa ao meio, uma vez que, o mundo que circunda o homem passa a ser transformado de maneira consciente e ativa, “o trabalho torna-se não simplesmente um fato no qual se expressa a nova peculiaridade do ser social, mas, ao contrário – precisamente no plano ontológico –, converte-se no modelo da nova forma do ser em seu conjunto” (LUKÁCS, 1978, p.9). Daí, depreende-se que o gênero humano passa a ser cada vez mais socialmente articulado e portador de uma consciência cada vez mais genérica, impulsionada pela tendência à generalização característica do trabalho. Com efeito, o desenvolvimento do ser social dá origem a um gênero cada vez mais socialmente articulado e portador de uma unidade social cada vez mais rica. Nesse sentido; “por esse processo, o ser social se expressa, enquanto gênero, de forma cada vez mais complexa, rica e mediada – humana, enfim” (LESSA, 2007, p.21).

Tal salto dado pela humanidade através do trabalho – todo esse processo enquanto ser social que desenvolve suas ações a partir de um projeto pré-idealizado e moldando a natureza mediante seus desígnios – tem o caráter irrevogável de fortalecer não só o homem, como também seus descendentes, pois a consciência adquirida não mais se perderá. E mesmo quando o trabalho humano deixa de ser algo criativo e original, passando a ser realizado de forma mecânica e repetitiva não significa a ausência de consciência, uma vez que o processo de internalização e de aprendizagem para a execução foram mediados pela consciência, o que determina que a qualquer momento essa ação realizada de forma automática pode ser conscientizada (LUKÁCS, 1978).

A partir da perspectiva do trabalho como protoforma do ser social, temos nesta atividade, o modelo para o embasamento de outros complexos e relações, que, mesmo tendo nele sua base, a consciência é impulsionada a níveis muito além daqueles necessários ao processo de trabalho e que, por sua vez, reverberam novamente sobre o próprio trabalho e a totalidade social (LIMA, 2009). Ao romper com a esfera biológica, dando início à

sociabilidade humano – social, Lukács assinala que se inaugura o contínuo processo do recuo dos limites naturais, que se aprofunda à medida que a vida em sociedade se complexifica. O filósofo húngaro⁵ cita o exemplo dos macacos que utilizam as mãos para escalar e segurar-se em árvores, eventualmente fazem uso de algum instrumento para alcançar o que necessitam. No entanto, o ser social por transcender as atividades ao mero uso para a satisfação de necessidades, realizando funções sem qualquer analogia com a reprodução natural, por exemplo, o ato da escrita ou o de tocar um instrumento musical são atos que Lukács (2013) usa para exemplificar o caráter sociabilizado das funções realizadas pelo homem.

Mediante a inauguração de novas possibilidades pelo trabalho e a complexificação da sociabilidade, novas características foram sendo desenvolvidas. Nesse contexto, destacamos a divisão social do trabalho que passa a ser objetivada. Lukács (2013) explica que a primeira divisão se baseia ainda em caracteres biológicos das pessoas membros do grupo humano; as mulheres, os homens, as crianças e os anciãos realizavam atividades laborativas diferentes, mas condizentes com suas capacidades e compleição física. Contudo, como falado anteriormente, há o recuo dos limites naturais, consequência das relações sociais mais elaboradas, e a divisão social do trabalho passou a produzir categorias sociais cada vez mais distanciadas dos pressupostos naturais, nesse sentido, os princípios de diferenciação passam a se estabelecer sobre categorias, agora, socialmente determinadas.

A divisão do trabalho tem como consequência o surgimento de novas posições teleológicas, que já não visam mais a transformação da natureza, mas sim buscam suscitar determinadas posições teleológicas em outros sujeitos, ou seja, em vez de interferir na natureza passam a interferir em outros membros da espécie humana (LIMA, 2009). Tal fato gera posições teleológicas secundárias, as quais foram ganhando autonomia e se transformaram em atividades exclusivas que acabam por provocar a divisão do trabalho em intelectual e físico, deixando uma parte da população dedicada à objetivação de posições teleológicas primárias – diretamente envolvidas no intercâmbio com a natureza – e outra parte passa a se ocupar das posições teleológicas secundárias – não mais ligadas especificamente com a transformação da natureza (LIMA, 2009). Isso marca uma evolução no desenvolver da atividade laboral, posições teleológicas secundárias conquistam uma autonomia que inaugura o nascimento das classes sociais; e tais posições podem se colocar a serviço de um domínio, de forma espontânea ou natural, independente de quem se sirva disso (LUKÁCS, 2013). Tal processo leva à autonomia do trabalho intelectual e seu vínculo com o sistema do domínio de

⁵*Ibid.*

classes, o que ao mesmo tempo faz com que essa posição teleológica secundária também dê base ao antagonismo das classes sociais, quando ela se torna “a base espiritual-estruturante do que o marxismo chama de ideologia” (LUKÁCS, 1978, p.9).

Continuando com a evolução do trabalho e conseqüentemente da sociedade humana, passamos às novas formas de organização de sociabilidades que foram se construindo ao longo da história. Então, o ser humano que vivia em grupos isolados, começa associar-se em grupos maiores e as divisões de tarefas foram se complexificando à medida que tal grupo foi crescendo, pois como falado anteriormente, as novas possibilidades geram novas necessidades. Concomitantemente, há o surgimento de novas posições teleológicas criando novas divisões sociais e de trabalho, e o ápice dessa sociedade é alcançado quando o ser humano passa a viver nas cidades, gerando toda uma nova forma de sociabilização, mais ampla e intensa. A divisão do trabalho físico do intelectual alcança uma demarcação mais estabelecida e definitivamente apartada da natureza, tornando os processos de trabalho mais complexos. Nesse cenário, surge uma condição que é uma das bases do desenvolvimento do sistema capitalista, a produção de excedente. Passou-se a produzir mais que o necessário para reproduzir o humano. No produtor e na produção de excedentes encontra-se a base para o *devenir* da mercadoria e dos produtos, o que amplia, ainda mais, a divisão do trabalho; “dessa forma, o excedente é possível devido ao afastamento da barreira natural e sua produção, concomitantemente, amplia o desenvolvimento das categorias sociais” (LIMA, 2009, p.28).

Lukács (2013) aponta que a partir da divisão social do trabalho foi possível desenvolver o intercâmbio de mercadorias sobre a base do valor de troca, iniciando os processos de venda e de troca de mercadorias mediadas pelo dinheiro. Com isso, as bases para o desenvolvimento do sistema capitalista se estruturam para lançar ao mundo dos homens toda uma nova ordem. Através do processo de trabalho o homem constrói objetos que facilitam seu dia a dia, nas comunidades primitivas o homem lidava diretamente com a transformação da natureza e o que produzia servia para si, sendo possuidor do produto do seu trabalho. As relações baseadas na lógica capitalista passam a ter de vender a sua força – e capacidade – de trabalho para poder alcançar sua subsistência. A natureza geral do processo de trabalho não se altera espontaneamente pelo fato de agora o trabalhador produzir para o capitalista e não para si, o homem continua a construir novas elaborações sobre si e sobre sua tarefa e a se reinventar frente às necessidades, lançando mão do que lhe tiver disponível, porém, agora ele não é o possuidor do produto final, pois sua força de trabalho que produziu o objeto e é vendida para o capitalista (MARX, 2004).

Essa relação do processo de venda da força de trabalho e o intercâmbio entre o trabalhador, o comprador e o capitalista é explicado por Marx (1982) da seguinte forma:

O capitalista paga, por exemplo, o valor de um dia da força de trabalho. A sua utilização, como a de qualquer outra mercadoria, por exemplo, a de um cavalo que alugou por um dia, pertence-lhe, portanto, durante o dia. Ao comprador da mercadoria pertence a utilização da mercadoria, e o possuidor da força de trabalho dá, de fato, apenas o valor de uso que vendeu ao dar seu trabalho. A partir do momento em que ele entrou na oficina do capitalista, o valor de uso de sua força de trabalho, portanto, sua utilização, o trabalho, pertence ao capitalista. (MARX, 2004, p.114).

Atrelado ao processo de produção que o trabalhador exerce na oficina do capitalista, começa-se a agregar a formação de valor. Marx (1982) demonstra que o valor da mercadoria é determinado pelo *quantum* de trabalho que é materializado e incorporado ao seu valor de uso e ao tempo de trabalho socialmente necessário para a sua produção. Contudo, não é apenas a “média” dessas duas condições que apontam o valor final do produto, pois, se contassem apenas isso, não sobraria margem de lucro para o capitalista.

Nesse momento, é necessária uma pequena digressão para falar sobre o capital e algumas de suas características. Marx (2004, p.40, grifo no original) conceitua o capital como “uma certa quantidade de *trabalho armazenado* e posto de reserva.”, ou seja, esse trabalho armazenado pode ser traduzido também como fundos, estoque ou acúmulo de produtos da terra e trabalho manufaturado, mas que só passam a ser nomeados como capital quando proporcionam ao seu proprietário rendimento ou ganho (MARX, 2004). É exatamente as possibilidades de ganho que determinam onde o possuidor do capital irá aplicá-lo, se na agricultura ou na manufatura, o caminho será onde a margem de lucro for maior.

Ao capitalista o que interessa é o lucro e não os trabalhadores, não lhe vem a mente calcular o *quantum* de trabalho produtivo é posto em atividade na execução das tarefas, o que importa é a aplicação mais útil, isto é, o que lhe rende com segurança o maior ganho, e nem sempre a aplicação que rende maior benefícios ao capitalista é a mais útil para a sociedade. Com efeito, a aplicabilidade mais útil – para o capitalista – é aquela de onde possa extrair maiores benefícios das forças produtivas da natureza (MARX, 2004).

O filósofo alemão⁶ traz críticas a tal processo de trabalho, uma vez que, com sua extrema divisão, cada vez mais se torna fragmentado, e à medida que as máquinas vão sendo introduzidas, levam o trabalhador, agora proletário, a perder seu caráter individual e, conseqüentemente, seu prazer pelo ato de trabalho: “O produtor tornou-se um apêndice da máquina, e só requer dele a operação mais simples, mais monótona e mais fácil de aprender.”

⁶*Ibid.*

(MARX, ENGELS ,2007, p.32). A divisão do trabalho que no início do desenvolvimento da sociedade era dado de acordo com as capacidades dos membros que a compunham, com o capital é suplantado, pois quanto mais a indústria moderna se desenvolve as diferenças de sexo e idade não apresentam mais importância social para a classe operária, pois todos são instrumentos de trabalho, o que varia é o preço pago pela venda da força de trabalho (MARX; ENGELS, 2007).

Após esses adendos retomamos a discussão sobre o valor da força de trabalho. O capitalista é aquele que possui o dinheiro para o investimento – para a compra da matéria prima e o pagamento da força de trabalho que irá transformá-la. Ao final da produção, ele visa obter sua margem de lucro, nesse sentido, ele vende o produto por um preço mais alto que a soma dos valores das mercadorias empregadas para produzi-lo mais os meios de produção e a força de trabalho. Todos os procedimentos são implementados pelo capitalista com vistas a receber mais do que investiu inicialmente (MARX, 1982). Ou seja, ao final o que é produzido possui não apenas um valor de uso, mas também mais-valia e, com isso, o capitalista “ao incorporar força de trabalho viva à sua objetividade morta, transforma valor, trabalho passado, objetivado, morto em capital, em valor que se valoriza a si mesmo, um monstro animado que começa a ‘trabalhar’ como se tivesse amor no corpo” (MARX, 1982, p.312).

Dessa forma, aquele que vende a força de trabalho, bem como o vendedor que qualquer mercadoria, realiza seu valor de troca, porém aliena seu valor de uso, não é possível obter um sem abrir mão do outro, Marx (1982) aponta que o valor da força de trabalho, que é o próprio trabalho, pertence tão pouco ao seu vendedor, quanto qualquer outra mercadoria comercializada.

Vale destacar que no processo de valorização da mercadoria é totalmente indiferente se o capitalista se apropria de um trabalho simples, social, complexo ou superior, todos eles são apropriados. Vale destacar a descrição que Marx faz do trabalho específico superior:

O trabalho que vale como trabalho superior, mais complexo em face do trabalho social médio, é a exteriorização de uma força de trabalho na qual entram custos mais altos de formação, cuja produção custa mais tempo de trabalho e que, por isso, tem valor mais elevado que a força de trabalho simples. (MARX, 1982, p.314).

Com essa passagem traz-se à tona a temática desta dissertação, uma vez que o trabalho do professor da pós-graduação, responde à descrição elaborada por Marx, tendo em vista que este precisa de um longo período de formação e envolve custos altos, não somente financeiros como também, pessoais e sociais, sob a lógica do estado mínimo, o qual se demanda fazer

mais com menos – dinheiro público, em especial. E em tal perspectiva, o controle, que era uma premissa básica para o trabalho “manual”, se amplia, agora com a crise e chega ao trabalho “intelectual”. Então, o professor passa a ser visto como qualquer outro proletário que vende sua força de trabalho e tem sido explorado cada vez mais, e agora o seu produto - artigo, paper, resultados de pesquisas – é controlado e quantificado. Com efeito, Marx e Engels (2007) fazem observações acerca dessa capacidade do capital de se apropriar de toda e qualquer atividade, fazendo da dignidade pessoal um valor de troca em nome da liberdade de comércio. Fazendo com que a exploração não seja mais encoberta, torna-a aberta, direta, brutal e legalizada. Os autores tornam explícito que ninguém escapa de tal exploração, como podemos constatar na passagem na qual afirmam que “A burguesia despojou de sua auréola toda a ocupação até então considerada honrada e encarada com respeito. Converteu o médico, o jurista, o padre, o poeta, o homem da ciência em trabalhadores assalariados” (MARX; ENGELS, 2007, p.28).

Lukács (1978) também traz críticas contundentes ao que o trabalho tornou-se a passou a significar ao longo do tempo, uma vez que, enquanto o trabalho primitivo trouxe voz ao gênero humano, o trabalho hoje não proporciona desenvolvimento digno das capacidades, chegando mesmo a tornar-se um obstáculo para o *devir* da personalidade, exercendo uma função contrária e que, em vez de emancipar, aliena. O filósofo húngaro⁷ aponta que a vida econômica influencia diretamente o próprio homem. O caráter da utilidade e do valor intensifica-se e direciona-se para o domínio de toda a vida humana, ao mesmo tempo que o valor de troca assume papel de guia nos intercâmbios sociais humanos, pressupondo sempre que o valor de troca se baseia no valor de uso (LUKÁCS, 1978).

Como já assinalamos anteriormente, a reprodução da sociedade, com o trabalho, deixou de ser natural, foi adquirindo características e especificidades que merecem ser discutidas e compreendidas em particular, para que possamos compreender como ocorreu essa “evolução” do trabalho e da sociedade humana que se tem hoje. É sobre isso que se deterá o tópico seguinte.

2.2 REPRODUÇÃO E EDUCAÇÃO

“A educação é um complexo social fundado pelo trabalho e, como os demais complexos sociais, estabelece com ele uma relação de dependência ontológica e autonomia

⁷*Ibid.*

relativa” (JIMENEZ, 2010). Essa citação explicita o fato da educação se realizar, assim como o trabalho, através da associação entre causalidade e teleologia. Contudo, enquanto no trabalho o intercâmbio entre homem e natureza tem como objetivo transformar matéria natural em valor de uso, configurando assim uma teleologia primária, na educação configura-se uma teleologia secundária uma vez que sua meta é influenciar outros sujeitos a se posicionarem de uma determinada forma perante a sociedade (LIMA; CARMO; JIMENEZ, 2010).

Destacamos, então, que para a educação alcançar seu objetivo ela é perpassada por outro complexo, o da reprodução, sem o qual o gênero humano não se perpetuaria. Isso se dá pelo fato de o ser humano não ter seus atos e seus comportamentos embasados apenas na esfera biológica, mas, também, na esfera social que tem a capacidade de moldar e de transformar suas ações. O processo de educação, que se molda conforme o que a sociedade demanda, “formaliza” tal processo de reprodução do gênero humano (JIMENEZ, 2010). Seguiremos com dois tópicos que explicam de forma pormenorizada esses dois grandes complexos.

2.2.1 A reprodução

Após elucidar algumas questões centrais acerca do trabalho, e seu papel como fundante do ser social, é necessário dar continuidade à discussão trazendo à tela a categoria que dá fundamentos para a compreensão de como esse ser social, que rompeu com o natural, passou para o restante da sociedade e seus descendentes tais características. A reprodução, categoria que já aparece nos trabalhos de Karl Marx, foi estudada e explorada de forma mais abrangente pelo filósofo húngaro Gyorgy Lukács.

O trabalho, como dito anteriormente, constitui o ato pioneiro no desenvolvimento do pensamento humano, especialmente da consciência, pois ele inaugura no ser humano o pôr teleológico, que instiga o homem a transformar sua realidade (LUKÁCS, 2013). O ato de trabalho, gênese do ser social, consubstanciou o salto ontológico para fora da natureza, significando dizer que, enquanto na natureza o desenvolvimento da vida é o desenvolvimento das espécies biológicas, no mundo do ser social, a história é o desenvolvimento das relações sociais. Com efeito, no ser humano o desenvolvimento também se dá na base genética, mas este, via trabalho, desenvolveu a capacidade de ir além dela (LESSA, 2001).

O objetivo da ontologia do ser social não é a busca de, na unidade humana, descobrir as particularidades e as contradições do homem como ser particular, mas sim

mostrar que o humano é simultaneamente produtor e produto da sociedade, realizando em seu ser algo mais elevado que um simples exemplar de um gênero abstrato. Ele não é mais uma generalização a qual vários exemplares se ligam mudamente, mas sim, um gênero que, a partir do ato gênese, passou a ser social e adquiriram voz, que foi se articulando cada vez mais, alcançando uma síntese ontológico-social da singularidade, uma individualidade convertida em gênero humano, consciente de si e de suas capacidades de não apenas adaptar-se às situações naturais que lhe eram apresentadas, mas de modificá-la e usá-la de uma forma que lhe trouxesse benefícios (LUKÁCS, 1978).

Nesse processo, a consciência humana ocupa uma centralidade, ela tem uma independência e uma capacidade de espelhamento do mundo externo e interno. Isso proporcionou o desenvolvimento ascendente que o trabalho teve na sociedade, porém, mesmo a consciência alcançando um grau máximo de desenvolvimento, não pode romper com sua origem, engendrada no trabalho, mediante o trabalho e para o trabalho. Exatamente por isso ela intervém diretamente na atividade de autorreprodução e desenvolvimento do homem e da sociedade (LUKÁCS, 2013). Isso demonstra que a consciência relativa ao mundo, às tarefas e ao próprio homem, é fruto da reprodução da própria existência. Embora com o passar do tempo a consciência tenha se tornado mais autônoma e mais difusa, ela não deixa de ser, ineliminavelmente, através de muitas outras mediações, o instrumento da reprodução do próprio homem. É na e pela consciência que o homem conseguiu reproduzir-se socialmente (LUKÁCS, 2013).

Lessa (2007) destaca que não se pode perder de vista que mesmo que a categoria trabalho seja a protoforma do agir humano, não significa que todos os atos humanos sejam redutíveis ao trabalho. Lukács (2013) argumentou que muitos dos atos humanos não podem ser reduzidos aos atos de trabalho, mesmo que se saiba que o trabalho é a forma originária e o fundamento ontológico das diferentes formas da práxis social. O exemplo dado anteriormente que o próprio Lukács (2013) utiliza para ilustrar tal argumento, é que mesmo que a mão humana ligada à consciência de uma finalidade de ação tenha criado instrumentos de trabalho que facilitasse seu dia a dia, também criou o instrumento musical, que não tem nenhuma ligação com as necessidades advindas do trabalho, mas que lhe serve de outra maneira, assim como todas as demais formas de expressão artística. Por isso, para Lukács (*apud* LESSA, 2007, p.84), “a reprodução social comporta e, ao mesmo tempo, requer outros tipos de ação que não os especificamente de trabalho. Todavia, sem o trabalho, as inúmeras e variadas formas de atividade humano-social não poderiam sequer existir”. Nesse ponto, Lukács (1978) indica que o processo de reprodução nem sempre consegue afirmar-se de modo necessário

sem o abalo de nenhuma resistência, pois o fator subjetivo, resultante das ações humana às tendências de movimento mantém-se sempre em muitas perspectivas como um fator, algumas vezes modificador e em outras até mesmo decisivo.

Retomamos agora o recuo dos limites naturais que abordamos anteriormente, pois essa característica aponta que por um lado a vida humana nunca poderá desvincular-se totalmente de sua base natural, biológica, porém, por outro lado, tanto na perspectiva qualitativa quanto quantitativa, diminui frequentemente o lugar do puramente natural; seja na produção, seja nos produtos o processo de reprodução tornou-se cada vez mais nitidamente social (LUKACS, 1978). Pode-se pensar, para exemplificar essa afirmação, em dois aspectos humanos profundamente naturais, como a alimentação ou a sexualidade, que têm acolhido em si cada vez com mais intensidade momentos sociais pelos quais são constantemente transformados. A alimentação é condição básica para a manutenção do ser humano vivo⁸, ou seja, é um caráter biológico básico, mas a reprodução social a modificou em forma e em conteúdo, como apresenta Marx: “A fome é a fome, mas a fome que se satisfaz com carne cozida, comida com garfo e faca, é uma fome diferente daquela que devora carne crua, se ajudando com as mãos, unhas e dentes” (*apud* LUKÁCS, 2013, p.148). Buscando mais exemplos para demonstrar tal passagem, a própria sexualidade humana não serve meramente para finalidade de reprodução da espécie, ela é um meio de interação social, pode-se pensar que o ser humano busca outra pessoa do gênero para a satisfação de necessidades sócio-afetivas, sexuais, por exemplo, não faltam redes sociais que tenham como finalidade encontrar somente um parceiro sexual⁹.

Outro fator que gera forte influência sobre o processo de reprodução social é o desenvolvimento econômico, que cria vínculos cada vez mais intensos – tanto quantitativamente, quanto qualitativamente – entre os grupos sociais mais singulares, originariamente autônomos e pequenos, os quais compunham o gênero humano. Lukács (1978) argumenta que o predomínio econômico do mercado mundial é a demonstração que a humanidade já se unificou, pelo menos em relação ao sentido econômico geral. Contudo, o autor chama atenção que tal unificação tem suas restrições, considerando que

⁸A dissertação de mestrado de Felipe Guilherme de Sousa, intitulada: A carência da alimentação na formação humana na crise estrutural do capital: apontamentos marxiano-lucaksianos. Nesse trabalho o autor discute os aspectos ontológicos da alimentação na formação humana, e seu papel na reprodução social, e o lugar ocupado por ela na crise estrutural do capital.

⁹Um dos mais utilizados atualmente é o Tinder, uma rede social criada exclusivamente no intuito de formar casais, na descrição do aplicativo é enfatizado que ele foi criado para criar e unir casais. Mas existem outros como: Par perfeito, Wechat, Twoo, Happn, Pof, entre outros.

[...] tal unificação existe apenas como ser e ativação de princípios econômicos reais de unidade. Ela se realiza concretamente num mundo onde essa integração abre para a vida dos homens e dos povos os mais graves e ásperos conflitos (por exemplo: a questão dos negros nos Estados Unidos). Em todos esses casos, estamos diante de tendências importantes, decisivas, da transformação tanto externa quanto interna do ser social, através das quais esse último chega à forma que lhe é própria; ou seja, o homem deixa a condição de ser natural para tornar-se pessoa humana, transforma-se de espécie animal que alcançou um certo grau de desenvolvimento relativamente elevado em gênero humano, em humanidade. (LUKÁCS, 1978, p.14-15).

Demonstra-se dessa forma que o homem e a sociedade se transformam ao transformar a natureza. As construções elaboradas pelo ser humano, possibilitam que, na perspectiva da reprodução do homem, ele acumule novos conhecimentos e habilidades e/ou aprimore àquelas que já tem, o que significa que depois da invenção de uma nova ferramenta de trabalho – ou outro objeto qualquer – esse já não é mais o mesmo, pois suas habilidades, inclusive, suas necessidades mudam. Nesse sentido, Lessa (2001, p.95) destaca que

Todo processo de objetivação cria, necessariamente, uma nova situação sócio-histórica, de tal modo que os indivíduos são forçados a novas respostas que devem dar conta da satisfação das novas necessidades a partir das novas possibilidades. Por isso, a história humana jamais se repete: a reprodução social é sempre e necessariamente a produção do novo.

Então, exatamente por conta da produção do novo, é que pode ser revelada uma das características ontologicamente mais relevantes do ato de trabalho, uma vez que este remete sempre para além de si próprio. A partir do momento que o ser humano modifica a natureza para atender às suas necessidades mais urgentes, transforma a si mesmo como indivíduo, a sociedade a que pertence e aos seus descendentes. Tal impulso ontológico, que impele o indivíduo em direção a sociabilidades cada vez mais complexas e ricas, reverbera no desenvolvimento social que consubstancia o aumento das capacidades humanas para produzir bens materiais imprescindíveis à sua reprodução (LESSA, 2001).

O autor continua a ilustrar seu argumento demonstrando com o exemplo da passagem do machado de pedra lascada ao machado de pedra polida, através da qual, tal objeto tornou-se um veículo social concreto pelo qual se fixou socialmente e se permitiu que fosse transmitido às gerações futuras a descoberta de novas técnicas, mais que isso, que estas técnicas fossem cada vez mais aprimoradas. Para tanto, há a necessidade de um processo de acumulação, que ocorre primeiro através da fixação e da transmissão social do desenvolvimento dos meios e não através da manutenção dos fins que originaram tais descobertas. Se no primeiro ato há uma sobreposição da finalidade sobre a seleção dos meios, no desenvolvimento histórico mais vasto é o desenvolvimento dos meios que determina socialmente a acumulação realizada (LESSA, 2007). Na concepção de um novo machado –

caso do exemplo citado acima – era extremamente necessário que o indivíduo fosse parte do processo de acumulação, que é social e genérico, caracterizando a continuidade do mundo humano.

Novamente se valida a importância do trabalho como categoria fundante do ser social, pois é a capacidade que ele tem de remeter para além de si próprio, configurando sua conexão ontológica com a reprodução social como um todo. Com isso, podemos assinalar que a história social demonstra determinações completamente distintas da natureza. O trabalho configura-se como o *locus* ontológico da criação do novo e, por isso, constitui o fundamento genético de carências que, diversas vezes, requisitam o desenvolvimento de complexos sociais “que são em tudo e por tudo heterogêneos ao trabalho” (LESSA, 2001, p.96).

Lukács (*apud* LESSA, 2007), portanto, organizou e caracterizou três esferas ontológicas distintas: a inorgânica, cujo fundamento é o constante tornar-se outro mineral; a esfera biológica, que por sua vez é responsável pela continuação da reprodução da vida; e o ser social, que se responsabiliza pela incessante produção do novo, por meio da transformação do mundo do qual faz parte, de uma maneira conscientemente orientada, teleologicamente posta. Com efeito, para a ontologia Lukacsiana isso é da maior importância, pois representa, acima de tudo, que o “ser social pode existir e se reproduzir apenas em uma contínua e ineliminável articulação com a natureza” (LESSA, 2007, p.11).

Essa base natural ineliminável é o que precede a reprodução social, sem ela não se teria os meios iniciais necessários (LUKÁCS, 2013). Para a compreensão no sentido ontológico da reprodução social é preciso o entendimento de que o homem, com sua constituição física e com sua reprodução biológica, tenha seu desenvolvimento em um ambiente natural, que, por sua vez, é cada vez mais modificado pelo trabalho. Daí, chega-se, em uma forma de sociedade na qual o processo reprodutivo do homem encontra na natureza, cada vez menos, condições prontas para a própria reprodução, e que é exatamente isso que o impele para a práxis social (LIMA, 2009). Portanto, a sociabilidade resultante da complexificação do ser social e do desenvolvimento econômico-social é calcada em todos os momentos da reprodução social, mesmo quando se tratam de momentos que de início são pertencentes à base biológico-natural, o caráter social os perpassa – como já falado anteriormente sobre os processos de nutrição e a sexualidade – cada vez mais entrelaçados com o caráter social.

Assinalamos que na ontologia de Lukács, a sociabilidade assume lugar de importância inegável na reprodução do ser social, tanto na filogênese quanto no desenvolvimento ontogenético. Nesse sentido, Lima (2009, p.84) aponta que “uma vez

constituída a sociabilidade como o fio condutor da reprodução, a substância do ser social, produzida pelos próprios homens, torna-se essencialmente histórica e resulta da síntese dos atos singulares teleologicamente postos.”. A autora destaca, ainda, que tanto na reprodução da espécie quanto na reprodução de cada indivíduo “são as transformações objetivas no meio que realizam a dinâmica do processo” (LIMA, 2009. p.60).

A partir de então, traz-se para a discussão um complexo que está presente em toda e qualquer forma de sociedade humana, a linguagem. Por ser tão presente, ela assume um papel de significativa importância no processo de reprodução social. A linguagem está presente mesmo nas sociedades mais primitivas e, já nelas, comparece como complexo imprescindível (LIMA, 2009). Lukács (2013) retrata a importância da linguagem no processo de reprodução social trazendo o exemplo do impacto que causou a tradução da bíblia por Lutero, a passagem do principal livro da época do latim para uma “língua vulgar”, que era o alemão, trouxe para esta língua uma unificação. O autor cita esse exemplo para ilustrar como uma ação individual pode produzir efeitos importantes para o desenvolvimento da língua e da linguagem.

No entanto, nem sempre a ação individual é conhecedora dos efeitos imediatos e mediato que podem causar na dinâmica da reprodução social – é sabido que Lutero ao traduzir a bíblia não tinha em mente uma unificação da língua alemã, seu objetivo era outro, porém sua ação produziu tal consequência, reverberando em muitas gerações após a dele próprio. Em decorrência disso, Lukács (2013) descreve o complexo da linguagem como uma estrutura dinâmica que surge espontaneamente e sendo sua reprodução efetuada por toda a humanidade na sua prática cotidiana, na maior parte sem ter a intenção direta de fazê-lo, geralmente sem desejar e até saber, mas que está presente “como médium inevitável da comunicação em todas as atividades interiores e exteriores dos homens” (LIMA, 2009, p.99).

Essa passagem explicita o caráter espontâneo do desenvolvimento da linguagem, uma espontaneidade que permite que ela seja universal, não seja determinada por divisão de classes e não se vincule ao atendimento de necessidades inerentes a um grupo específico. Sua reprodução é realizada por todos os membros que compõem a sociedade, atendendo necessidades que surgem espontaneamente na vida cotidiana e não voltadas exclusivamente aos interesses de um grupo particular (LIMA, 2009). Para comprovar tal fato, basta lembrar da Língua Portuguesa, que foi sofrendo adaptações a medida que foi se espalhando, chegando ao ponto da língua escrita – e especialmente falada – no Brasil ser bem diferente da escrita e da falada em Portugal; e dentro do próprio Brasil a língua falada ter regionalismos e expressões próprias de cada região. Com isso, podemos observar, mais uma vez, que a

essência da reprodução na esfera do ser social rompe com o constante repor-o-mesmo do ser orgânico, ela consiste em produzir o novo, significando que “a sociabilidade não é perene, mas produzida pelos homens no seu *devoir*” (LIMA, 2009).

Dentro do processo de reprodução social, a linguagem ocupa uma posição privilegiada, a ela é encarregada a tarefa de grande parte do repasse do acumulado por uma sociedade. É através da linguagem que os atos e as descobertas humanos foram sendo passados de geração em geração. Nas comunidades mais primitivas havia um momento do dia específico para os membros mais velhos expressarem-se oralmente, porque são os que viveram mais, logo acumularam mais conteúdos; compartilham as histórias de sua comunidade. Com a evolução e com o aumento de pessoas, das organizações sociais, esses momentos de passagem do acúmulo de descobertas do ser social passaram a ser organizados de outra forma, é quando há o desenvolvimento do complexo da educação que, como demonstra Lima (2009, p.105),

A educação é um complexo essencial para a reprodução do gênero humano, consistindo na mediação entre a individuação e a generalidade. O caráter social a ela inerente também constitui uma característica especificamente humano-genérica e se traduz num aspecto que distingue o ser social da esfera precedente.

Salienta-se nesse momento, que à luz da análise ontológica, a educação é considerada como práxis e não como trabalho, mesmo que suas funções assumidas a vinculem à reprodução social (LIMA, 2009). Lukács (2013, p.72) diferencia tal condição através de um aspecto importante descrevendo que

[...] no próprio trabalho a posição das séries causais se refere a objetos e processos que, relativamente ao seu ser-postos, são inteiramente indiferentes em relação ao fim teleológico, ao passo que as posições que têm por objetivo suscitar nos homens determinadas decisões entre alternativas, trabalham sobre um material que por si mesmo, espontaneamente, já é levado a decidir entre as alternativas.

Essa capacidade de escolher entre alternativas demarca – novamente – o recuo dos limites naturais demonstrando que a consciência, a linguagem e o autodomínio são características especificamente humanas, que não são dadas naturalmente, mas produzidas e apropriadas historicamente e que se apresentam como resultado de práxis sociais como a educação e não de fatores biológicos, embora não se possa de forma nenhuma deixar de reconhecer o papel da base biológica (LIMA, 2009).

Demarca-se mais uma vez a diferença entre o homem e os outros animais, ao passo que o homem tem a sua existência efetivada em um ambiente social, o qual é constantemente modificado passando por complexificações que fazem surgir novas e

diferenciadas necessidades e que ele tem que responder – sob pena de ruína – caso não o faça. Já nos animais, o comportamento é biologicamente determinado e praticamente não sofre alterações ao longo da vida.

A sociedade, ao mesmo tempo em que exige do homem sempre novos comportamentos, novas habilidades, novos conhecimentos, cada vez mais complexos, também produz as formas concretas para reproduzi-los. É exatamente esse fato da sociedade estar em constante mudança impelindo o ser humano a um processo de constantes descobertas de agregação de novos conhecimentos que seguimos com Lukács (2013, p.159), quando o autor reconhece que “a educação do homem – no sentido mais lato – em verdade não é jamais totalmente concluída”. E para buscar compreender melhor as vicissitudes que compõem esse complexo, o tópico a seguir deter-se-á sobre ele.

2.2.2 O complexo da educação

A partir das elaborações de Lukács (2013), a educação não se configura como trabalho. Desse modo, assinalamos que, na perspectiva ontológica, educação é práxis social

e realiza posições teleológicas secundárias, através das quais visa influenciar os homens para que realizem, por si, determinadas posições teleológicas. Enquanto práxis social e teleologia secundária, a educação se diferencia dos processos observados na esfera biológica. Como a educação tem caráter social, na sua efetivação, o momento predominante é dado pelas forças motrizes sociais e, por isso, os elementos naturais são subsumidos à sociabilidade. (LIMA, 2009, p.123).

No processo de educação Lukács destaca – novamente – o papel da consciência como base para o desenvolvimento dessa práxis na sociedade humana. A inseparabilidade entre as bases biológica e social é confirmada mais uma vez no decorrer da compreensão do papel da educação para o ser social. O filósofo húngaro descreve que a consciência, responsável por efetuar o pôr teleológico, é capaz de acumular diversos conteúdos; apreender corretamente o que lhe é apresentado e criar novas conexões; generalizar e adaptar experiências para aplicá-las em situações similares e está vinculada de forma indissociável ao homem biológico-social (LUKÁCS, 2013). A consciência surge em sua potencialidade com o nascimento do indivíduo, tendo a capacidade de ser realizada através do crescimento, da experiência de vida e – especialmente – pela educação, extinguindo-se quando da morte do próprio homem. Tal ciclo retrata a indissociação entre a consciência e o homem enquanto ser vivo. No entanto, o fato de a potencialidade com a qual o sujeito nasce, necessitar de categorias tão puramente sociais – como é a educação –, aponta que o homem desde que se

tornou ser social através do trabalho “reúne em si uma conjunção inseparável de categorias da natureza e da sociedade” (LUKÁCS, 2013, p.210).

O que é retratado como novo nessa forma de perceber a consciência é que mesmo ela tendo surgido naturalmente pelo nascimento, só alcança sua plenitude de desenvolvimento, sendo completamente formada e tornado-se no que é como a conhecemos, em todo seu potencial, através da práxis social teleologicamente orientada. A educação, através do seu formar e ser formado em seu processo puramente social, é capaz de fazer essa consciência alcançar níveis incomparáveis de evolução e transformação do próprio homem e de seu entorno (LUKÁCS, 2013). Mesmo nenhuma educação podendo implantar num homem propriedades completamente novas, ela pode fazer com que

[...] as próprias propriedades [que] não são determinações definitivas, fixadas de uma vez por todas, mas possibilidades, cuja índole específica de se tornarem realidades de modo nenhum pode ser concebida independentemente do seu processo de desenvolvimento, do devir homem socialmente efetuado do homem singular. (LUKÁCS, 2013, p. 211).

Lukács (2013) lança também considerações sobre o caminho que a educação pode levar ao ser humano. O autor argumenta que, a princípio, a educação do homem teria como finalidade formar nele uma presteza em solucionar problemas do dia a dia e tomar decisões alternativas de dado caráter, isso na perspectiva de um processo de educação no sentido *lato*, na direção da totalidade de todas as influências exercidas sobre o novo homem em processo de formação (LUKÁCS, 2013). Sob outra perspectiva, podemos depreender que pelo fato da educação ocorrer mediante um processo dialético, por mais jovem que se inicie o processo, o indivíduo é capaz de reagir, não aceitando simplesmente o que lhe é dito, ao absorver o que lhe é transmitido. Com o que aprende o sujeito aprende e aprimora formando seus próprios pensamentos e caráter. Com isso, na avaliação do processo de educação como reprodução da sociedade, geralmente, considera-se somente os aspectos positivos como resultado do processo educativo. Lukács (2013, p.213) refuta essa perspectiva exemplificando da seguinte maneira:

[...] quando o filho do aristocrata se converte em revolucionário, o descendente de oficiais se torna um antimilitarista, quando a educação para a “virtude” produz uma queda para a prostituição etc., estes são, no sentido ontológico, resultados da educação, tanto quanto aqueles em que o educador atingiu as suas finalidades. Porque, em ambos os casos, explicitam-se aquelas propriedades do homem em devir que se comprovaram como as mais fortes na práxis e para a práxis, as quais desempenham nas interações o papel de momento predominante.

Isso mostra o papel revolucionário que a educação tem, independente da finalidade a que ela visa, de uma maneira ou de outra, ela tem a potencialidade de levar o indivíduo a alterar o *status quo* da sociedade a qual pertence.

Com efeito, a sociedade impõe à educação a realização da função de influenciar os indivíduos, para que diante de novas situações problema eles reajam de acordo com as expectativas da sociedade. A educação consegue realizar, em parte, tal tarefa, o que garante a continuidade social, e é exatamente na lacuna que ela deixa que se abre o espaço para que a reprodução social, a partir de outros complexos, impulse a transformação. Esse movimento prova que a educação não tem a capacidade de modelar o homem, conforme seu desejo, conforme o desejo daqueles que detêm o poder de delimitar o que a educação deva fazer (LIMA, 2009).

Assim como os demais complexos sociais, a educação é fundada pelo trabalho, portanto, exercendo com ele uma relação de dependência ontológica e de autonomia relativa. Assim como o trabalho, a educação é definida pela objetivação do pôr teleológico, pondo em movimento séries causais, ou seja, realizando-se também pela relação entre teleologia e causalidade. Lukács (2013) destaca que na função originária o trabalho passa por profundas mudanças a partir do momento em que a finalidade da posição teleológica não é mais transformar objetos, mas buscar incitar outros homens a realizar por eles mesmos determinadas posições deste gênero. Por isso, na compreensão lukacsiana, a educação é um complexo social fundamental para a formação do ser social, tornando-se indispensável em todas as formas sociais concretas. Em sentido lato, ela se constitui como um complexo universal; em sentido estrito, sua origem vincula-se a necessidades particulares, oriundas da sociedade de classes (LIMA, 2009).

O filósofo húngaro traça também uma importante reflexão na qual descreve que o longo tempo dedicado ao processo de educação dos jovens – especialmente nos países mais desenvolvidos nos quais é generalizada a obrigatoriedade de acesso à educação, mantendo-lhes nesse período afastados do trabalho, é um produto do desenvolvimento industrial (LUKÁCS, 2013). Ou seja, a sociedade precisou que seus membros dominassem cada vez mais o que a humanidade já tinha conquistado ao longo de sua evolução biológica e, principalmente, social, para que cada vez mais esses indivíduos, quando partissem para o trabalho, tivessem mais habilidades para transformar os próprios meios laborais e, conseqüentemente, a própria sociedade (LIMA, 2009).

Com isso, destacamos a compreensão lukacsiana de educação, que é pautada no caráter social e concreto desta, indo de encontro às teorias que obstruem a compreensão de

educação ao estabelecerem uma linha contínua entre esse complexo e os processos naturais (LIMA, 2009). Na verdade, o que se estabelece é uma ruptura, não é somente o surgimento da educação que é um produto social, mas também o caráter que ela toma, sua constante complexificação e, principalmente, sua reprodução. Conforme as peculiaridades da reprodução do ser social na educação humana, Lukács (2013) considera que a essência desse complexo é tornar o indivíduo hábil em responder coerentemente a novas situações e eventos inesperados que se apresentarão ao longo de sua vida.

Considerada em seu sentido mais amplo, a educação possui expressiva similitude com o complexo da linguagem. Assim como a linguagem, a educação também comparece em todas as formas de sociedade constituída pelo homem, sendo imprescindível em todas as formas de organização social, uma vez que sua tarefa de articular o singular ao genérico reproduz no homem as objetivações construídas ao longo do “desenvolvimento do gênero humano e, com isso, possibilitando a continuidade do ser social” (LIMA, 2009, p.109).

É necessário destacar que esse processo de continuidade do ser social – exatamente por ser de caráter social – não pode repassar de forma natural características próprias do gênero, mesmo as fixadas socialmente. O que significa que não importa o quanto tenha se evoluído em caráter social e natural, um bebê humano nunca vai nascer sabendo falar, ou qualquer outro comportamento socialmente desenvolvido e aprendido.

Por conseguinte, o papel a ser cumprido pela educação corresponde a uma demanda universal do ser social, uma vez que todas as formas de sociedade necessitam de um processo de reprodução da sociabilidade que a especifica (LIMA, 2009). Nessa perspectiva o complexo da educação desempenha importante papel no desenvolvimento do ser social, tanto na filogênese quanto na ontogênese, e em ambos os percursos de desenvolvimento cabe a esse complexo realizar a formação que aponte para as potencialidades do gênero humano. Esse aprimoramento é embasado na produção de características necessárias para atender às exigências derivadas da sociabilidade, que estão em constante modificação e que apresentam grandes exigências para o ser que está se transformando em ser social – é demandado que se aprenda a andar sobre as pernas, mantendo a postura bípede, a aquisição da linguagem, a obtenção do conhecimento acumulado pela humanidade até o ponto onde se encontra, desenvolvimento de habilidades para o trabalho –, como aponta Lukács (2013). O que expressa que no desenvolvimento ontogenético o acesso do indivíduo membro da espécie ao plano de partícipe do gênero humano só se dá através da apropriação dos elementos culturais característicos da humanização do homem (LIMA, 2009). Já em relação à filogênese, a educação orienta-se como o complexo que realiza a transmissão das objetivações genéricas do

humano, o que por sua vez também contribui para a reprodução social, destacando-se pelo papel desempenhado na reprodução ontogenética, a qual constitui a base da reprodução filogenética e contribui para reforçar seu caráter de universalidade.

O processo de educação parte da aquisição indispensável da linguagem, por isso o processo de educação se articula com

[...] o desenvolvimento dos complexos sociais imprescindíveis para a continuidade do ser social e, ao mesmo tempo e dialeticamente, necessita de tais complexos para poder se efetivar. Em segundo lugar, enquanto a linguagem e a consciência consistem nos instrumentos para fixar e transmitir os conhecimentos produzidos, a educação é o processo que realiza sua transmissão. (LIMA, 2009, p.56).

Contudo, mesmo a linguagem e a educação tendo em comum entre si o caráter espontâneo da sua reprodução e a universalidade, esses dois complexos não coincidem entre si totalmente. Uma das diferenças cruciais consiste na peculiaridade do complexo da linguagem mediar o intercâmbio entre o homem e a natureza, bem como as relações dos homens entre si. Já a educação articula-se apenas com a práxis social, é uma relação que envolve estritamente os homens entre si (LIMA, 2009). Em função disso, enquanto a linguagem e a consciência são os responsáveis pela continuidade social, à educação cabe o papel de viabilizar aos indivíduos membros da sociedade a apropriação dos elementos componentes do gênero humano, descrevendo, assim, a importante tarefa que ela tem para com a continuidade do ser social (LIMA, 2009).

Retornando a uma perspectiva da educação ainda na sociedade primitiva, encontramos que ela é erigida sobre o trabalho comum – e como relatado anteriormente – de uma maneira espontânea e difusa. Lukács (2013) resgata o prestígio dos anciãos nesse modo de sociabilidade, por eles terem uma vida mais longa, pressupõe-se um acúmulo maior de experiências empíricas, e por isso, repassavam ao restante de sua comunidade sua “sabedoria” – os valores, as tradições, os conhecimentos, as histórias do próprio povo – de uma forma espontânea, sem a necessidade de um processo diferenciado para a sua realização, configurando-se, dessa forma, o caráter amplo da educação. Contudo, a partir da divisão social do trabalho, tornou-se necessário regimentar os atos individuais e o processo é realizado na sua maioria pelos indivíduos mais veteranos do grupo (LIMA, 2009).

Com o crescimento da complexificação social e a divisão do trabalho em profissões, a reunião de conhecimentos e habilidades específicas de cada profissão singular passa a ser difundida mediante práticas educacionais dirigidas (LESSA, 2007). Lukács (2013) resgata, inclusive, as transformações na divisão do trabalho das corporações até a grande indústria e como refletiram de forma contundente sobre o complexo da educação. Na

corporação, a educação exigida é, de forma mais restrita, orientada para aquela formação exclusiva – carpinteiro, alfaiate, sapateiro – já na manufatura e na indústria, as exigências quanto à formação são alargadas, o que reverbera no processo de instrução formal dos indivíduos (LIMA, 2009). Uma das principais mudanças que é implementada se dá a partir do momento que a complexificação do trabalho implica na educação e a transforma em “um complexo universal, espontaneamente reproduzido em sentido amplo para a educação em sentido restrito, a qual surge por força da divisão de classes e é influenciada pelos interesses de classe” (LIMA, 2009, p.114). A educação em sentido restrito significa, entre outras coisas, que tal processo surge para atender a interesses particulares e não mais universais.

A principal diferença entre a educação em sentido restrito e a educação em sentido lato reside na característica fundamental da segunda ter um caráter universal, enquanto a primeira é fruto da divisão de classes e dela depende. Seguem as diferenças quando a educação em sentido lato é realizada pela síntese de atos singulares de qualquer indivíduo pertencente à sociedade, já em sentido estrito ela é orientada predominantemente por um grupo em particular. Como exemplo, pode-se citar as diretrizes que incidem sobre a educação, as quais são pensadas e organizadas por um grupo em particular, sob a ideologia de uma classe dominante (LIMA, 2009). No sentido ontológico, o complexo da educação busca responder às necessidades surgidas no âmbito da reprodução social e considera-se que “toda sociedade reclama dos próprios membros uma dada massa de conhecimentos, habilidades, comportamentos, etc.: conteúdo, método, duração, etc. da educação em sentido estrito são consequências das necessidades sociais assim surgidas” (LUKÁCS, 2013, p.153).

Contudo, de forma alguma, pode-se considerar a educação um complexo com absoluta autonomia, ao contrário, a atribuição de uma autonomia absoluta a esse complexo leva a sua fetichização (LIMA, 2009). Lukács (2013) inclusive destaca que os complexos que irrompem e funcionam de forma espontânea, quando passam a ser objetos da consciência, são administrados por grupos humanos especializados neles, o que facilita que seus interesses façam surgir tal fetichismo no campo da cognição.

Dessa forma, a ascensão da educação como complexo autônomo da dinâmica da totalidade pode ser compreendida através da ontologia lukacsiana como fetichização que se ergue com naturalidade mediante a efetivação própria de um complexo que responda às demandas particulares de uma dada classe social (LIMA, 2009). A autora expõe no seguinte trecho um exemplo de como pode se dar a dominação de determinadas classes sociais sobre o complexo da educação:

Uma forma concreta de tal manipulação é percebida nas teorias que defendem a educação como um campo neutro, no qual as determinações sociais, políticas, econômicas – numa palavra: a totalidade social – não exercem influência sobre seu funcionamento. Num sentido completamente contrário, mas igualmente equivocado, surgem as teorias que postulam uma dependência absoluta da educação em relação à totalidade social. (LIMA, 2009, p.115).

Contudo, a educação não é completamente delimitada pela esfera econômica ou pela esfera da totalidade social, “mas não paira sobre esta como se estivesse acima dessa dinâmica concreta e desenrolasse uma prática redentora. Como momento predominante, a totalidade social é responsável pela produção das necessidades e das possibilidades relacionadas ao complexo da educação” (LIMA, 2009, p.115). Com efeito, a educação retrata uma forma de arranjo entre as decisões individuais e as necessidades e os valores da sociedade.

Porém, a sociedade, como se mostra atualmente, é pautada em um desenvolvimento desigual e contraditório, e por mais cuidadosa – e tentativa de ser completa – que seja, nenhum processo de educação preparará o homem de forma suficiente, pois mesmo que ela atinja seu objetivo principal, não significa que possa determinar totalmente o comportamento dos indivíduos.

Na sociabilidade do capital, a educação é regida por leis e regras criadas pelas classes dominantes. Portanto, é um processo que passa a ter um importante papel na perspectiva mantenedora do modelo vigente, no qual são atribuídos à educação vários significados e funções que objetivam transformá-la em instrumento a serviço da reprodução (LIMA, 2009). Isso ocorre de uma forma velada e travestida de “boas intenções”, como aponta a autora:

Sob o espesso véu da mistificação ideológica, a educação é fetichizada, transformada em tábua de salvação, em elixir para a cura de diversos males sociais, em mecanismo de ascensão social etc. e, principalmente, a ela é atribuída uma autonomia absoluta. (LIMA, 2009, p.117).

O fato de a educação ter uma autonomia relativa e não ser determinada pela sociedade abre espaço para que a sua realização objetive posições teleológicas concretas, que, por sua vez, podem estar vinculadas à emancipação humana ou à manutenção das desigualdades sociais, perpetuando a exploração do homem pelo homem. Porém, em ambos os casos, essas teleologias secundárias operam sobre o próprio homem, que tem a capacidade de reagir, de criar novas alternativas, de traçar novos caminhos que podem produzir resultados muito distintos daqueles intencionados pelas práticas educacionais, como já falado anteriormente, o homem não é passivo nessa relação (LIMA, 2009).

Como abordado previamente, a educação ocupa um papel de reprodução social, e em especial da ordem social vigente, por isso, Lima (2009) argumenta que a educação sob o véu místico da realidade tem invertido a relação ontológica entre fundado e fundante, desempenhando o papel de aliviar as adversidades criadas pelo sociometabolismo da sociedade capitalista. Vale ressaltar que o capital em crise estrutural vem tornando cada vez maior o fosso da desigualdade social e aumentando as contradições que já são próprias do sistema.

Uma contradição é externada, pois de um lado há o discurso no qual se defende a educação como a saída milagrosa para a solução de todos os males da sociedade, um caminho que leva à verdade, à cidadania e à felicidade; contudo o que se encontra na realidade é o sucateamento da rede pública de ensino, uma crescente mercantilização da educação, e essa torna-se um produto com alto valor de especulação, um nicho de mercado extremamente rentável (LIMA, 2009). Porém, a conjuntura que leva à desvalorização da educação não cabe apenas ao pouco investimento – tanto em estrutura, quanto pessoal – é algo que vai além, compreende também os cursos aligeirados, o ensino privado, no qual a ação docente e os conteúdos não conseguem ir além do cotidiano alienado, contribuindo para que os alunos mantenham uma consciência adormecida e encantada, em um sonho que mistifica a realidade objetiva, fazendo poucas análises, ou análises muito superficiais, das conjunturas sociais que os cercam (LIMA, 2009).

Tal conjuntura, que se observou primeiro com o ensino básico – o aumento de escolas particulares –, alcançou a universidade, como os cursos aligeirados, já mencionados. No entanto, os interesses do capital, que busca se apropriar do máximo possível para conseguir aumentar seu lucro, vem se apropriando também da pós-graduação. Surgem nas políticas de pós-graduação, novas diretrizes que respondam a tais interesses, por exemplo: diminuindo o tempo de formação e atrelando financiamento à produção de artigos. Partindo da premissa do importante papel da educação na reprodução social, buscamos responder às perguntas: Como o produtivismo acadêmico se situa no contexto da crise estrutural do capital? No capítulo seguinte, continua-se o percurso buscando respostas, por isso, segue-se a discussão acerca da crise estrutural do capital, como alcançou a educação e de que forma essa se articula com a atual crise na universidade.

3 CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: CIÊNCIA, EDUCAÇÃO E MERCADO

Partindo da discussão iniciada no capítulo anterior, empreendemos neste capítulo uma revisão acerca do que Mészáros (2002; 2008) produziu e discutiu acerca da crise estrutural do capital, especialmente no modo como a educação é afetada nesse processo. Para dialogar com o autor húngaro¹⁰ traremos Coggiola (2001) e Leher (2003; 2013), autores que debatem as repercussões dessa crise não somente na educação, mas principalmente na universidade, afetando tanto a graduação quanto a pós-graduação. Buscamos expor as conexões existentes entre o interesse do capital na educação como uma nova forma de obter lucro e, posteriormente, a ciência como meio de maiores ganhos para o sistema capitalista, que pode ser observado através de iniciativas como incentivos governamentais para universidades particulares, expansão de cursos aligeirados, atrelamento de financiamento à produção de artigos e *papers* que “divulguem” os achados, a criação de novas patentes, entre outras medidas que proporcionam o aumento do capital a expensas de uma deterioração da Universidade.

3.1 A RIQUEZA DA PRODUÇÃO E A PRODUÇÃO DA RIQUEZA

Para a discussão empreendida neste tópico, duas obras do filósofo húngaro István Mészáros (2002; 2008) dão os subsídios para as reflexões. A primeira é um capítulo da grande obra do autor, *A produção de riqueza e a riqueza da produção* do livro *Para Além do capital*. Nesta obra Mészáros (2002) traçou as principais considerações para entendermos a crise pelo qual o capital passa desde os anos 1970 não como uma crise cíclica, como outras pela qual o sistema já passou, mas sim como uma crise estrutural. Ou seja, uma crise que abala as estruturas do capitalismo e que trouxe consigo inúmeras consequências para a humanidade, especialmente aos indivíduos mais pobres, uma vez que na tentativa de busca de estabilidade e na retomada de ganho o capital vem tomando posse dos complexos fundadores da humanidade. O que leva a transformar direitos em mercadoria.

Desse modo, desenvolvemos reflexões acerca da riqueza da produção humana do que ela já foi e ainda é capaz de produzir como bem para o gênero humano. Contudo, ela tem perdido esse potencial, uma vez que não é mais a finalidade do que é produzido pelo homem, mas sim a produção de riqueza que não só o limita como o escraviza. Para arrematar,

¹⁰*Ibid.*

utilizamos algumas reflexões lançadas pelo autor em *Educação Para Além do Capital* para dialogarmos sobre as repercussões que a crise tem acarretado ao complexo da educação e como o metabolismo do capital tem consumido este complexo humano, transformando-o em mercadoria para ganho do capital.

3.1.1 A crise estrutural do capital

Para iniciarmos a discussão acerca da Riqueza da Produção e a Produção de riqueza, e quais os impactos disso na educação, é necessário uma compreensão inicial acerca da Crise Estrutural do Capital, a fim de entendermos como o capital surgiu, disseminou-se e chegou ao seu ponto crítico, vivido atualmente. Mézáros (2002) discorreu sobre a temática em sua obra intitulada “Para além do Capital”; o que primeiro deve-se ser assimilado é que quando se fala da crise estrutural do capital, não se trata de mais uma crise cíclica, como várias pelas quais o sistema do capital já passou, mas sim, uma crise profunda, que pela primeira vez atinge a humanidade como um todo e que exige, para a sua manutenção “mudanças fundamentais na maneira pela qual o metabolismo social é controlado” (MÉSZÁROS, 2000, p.7).

O autor¹¹ supracitado compreende que com o estabelecimento do capitalismo há a instituição de um novo processo de produção, totalmente diferente dos vividos anteriormente. As características das atividades produtivas anteriores eram qualitativamente diferentes da atual forma de reprodução social, uma vez que atualmente orienta-se para uma busca incessante de acumulação de capital (MÉSZÁROS, 2002).

Uma das diferenças que podem ser apontadas entre o modo de produção capitalista e o processo de produção do mundo antigo é que no segundo a finalidade, de alguma forma, era satisfazer as necessidades humanas. No início da sociedade, o que era produzido em conjunto era imediatamente consumido, visava-se a subsistência diária, não havendo ainda a ideia de acumulação; com o passar do tempo, as sociedades (antes nômades e agora fixas e dominadoras da agricultura e da pecuária) passam a ter um excedente e com isso inicia o processo de troca com outros grupos, tal processo é aprofundado com o advento do escravismo, o que definiu as estruturas de classes e indicou caminhos para o desenvolvimento econômico (DIONÍSIO, 2016). Durante a Idade Média, aprofunda-se a ideia de acumulação, porém, de terras, algo que ainda não gerava, por si só, um aumento de montante inicial e não

¹¹*Ibid.*

promovia circulação da riqueza; com o desenvolvimento e a adoção de moeda e a atribuição de valores aceitos por países e sociedades existentes, abriu-se o caminho para um amplo desenvolvimento do comércio (DIONÍSIO, 2016). Alcança-se, então, o século XIX, com o Estado Burguês, que marca a sociedade com sua cultura e estilo de vida, impulsionado pela Revolução Industrial, inaugura o então novo modo de produção: o capitalista. Baseado, principalmente, na obtenção de mais valia e lucro a partir da exploração da mão-de-obra (DIONÍSIO, 2016).

Desde o início, o sistema capitalista, para seu desenvolvimento, depende da exploração, para alcançar o lucro e assim se desenvolver, tornando-se um sistema “que tem sua expansão *orientada* e dirigida pela *acumulação*” (MÉSZÁROS, 2000, p.11 – grifos do autor). A exploração exercida pelo capital se dá, especialmente, sobre o trabalhador, a mão de obra, e o transforma em mercadoria, como Mézáros (2000, p.8) descreve:

Através da redução e degradação dos seres humanos ao *status* de meros “custos de produção” como “força de trabalho necessária”, o capital pode tratar o trabalho vivo homogêneo como nada mais do que uma “mercadoria comercializável”, da mesma forma que qualquer outra, sujeitando-a às determinações desumanizadoras da compulsão econômica.

Nessa perspectiva, podemos observar a face da exploração do homem pelo homem imposta pelo capital, pois para manter e reproduzir o sistema há a necessidade do aumento de produção, e isso se dá, especialmente, pelo abuso da mão de obra trabalhadora, se dando através de aumento da jornada de trabalho, pressionando a baixa de salários, intensificação do ritmo, entre outras (DIONÍSIO, 2016). Outro fator que passa a configurar importância dentro desse metabolismo do capital é a contabilidade do tempo, descrita por Mézáros (2008) como desumanizadora, que obriga os sujeitos trabalhadores a se submeterem à tirania do “tempo de trabalho necessário”, tendo como fim o aumento da produção, que por sua vez objetiva gerar mais reserva para a acumulação, que é a “conversão da mais-valia em capital e a sua (re)transformação em capital”(DIONÍSIO, 2016, p.103). Por isso a necessidade da exploração do trabalho vivo, pois assim produz-se mais-valia (MARX, 1982).

Destacamos, então, a mercantilização, que se pode considerar a maior característica da sociedade capitalista, tudo pode transformar (e transforma-se) em mercadoria, o que ocorre desde o artigo fruto do trabalho do trabalhador explorado, até o próprio trabalhador, pois a mão de obra funciona sob o comando do capitalista detentor dos meios de produção (DIONÍSIO, 2016); isso além de tantos outros bens que são transformados

em mercadoria, como: água, ar puro¹², saúde, cultura, educação e tantos outros, que deveriam ser patrimônios incontestáveis da humanidade, ganharam rótulos e preços. Por outro lado, outro aspecto fomentado pelo Capital – e um dos seus traços marcantes desde seu início – é a produção de riqueza desligada da necessidade; produz-se primeiro, depois, cria-se a necessidade, o que faz com que as necessidades humanas passem a ser subordinadas à reprodução de valor de troca (MÉSZÁROS, 2000).

Então, depois de deprender de tantas artimanhas para sua disseminação e crescimento, o sistema metabólico do capital alcançou uma abrangência mundial, tornando-se extremamente poderoso, contudo, isso fez com que se tornasse incontrolável e não tendo limites para sua expansão (RABELO; MENDES SEGUNDO, 2004). No entanto, tal incontrolabilidade acarretou as crises que o sistema passou a ter, que para serem superadas, foi exatamente a classe trabalhadora a afetada passando pelo desemprego, algo que é utilizado como justificativa para a “flexibilização” e a disseminação da precarização. Dessa forma, drena-se do trabalhador – sua força e seus direitos – para que o sistema se mantenha e os grandes detentores de capital não sofram com o período de instabilidade. Contudo, a crise que aqui descrevemos, trata-se de uma crise estrutural que, mesmo com as estratégias já desempenhadas, não consegue estabilizar o sistema e é gerada e alimentada exatamente pelos seus princípios: uma produção extremamente destrutiva, desemprego em massa e precarização do trabalho (RABELO; MENDES SEGUNDO, 2004). E dessa vez, essa crise tem o caráter peculiar de atingir não somente o mundo como um todo, mas de estender-se a todos os campos da existência humana, como afirma Mézáros (2008, p.994-995),

Simultaneamente, algumas das instituições mais fundamentais da sociedade são atingidas por uma crise nunca antes sequer imaginada. O poder da religião no Ocidente evaporou-se quase que completamente há muito tempo, mas este fato tem sido mascarado pela persistência de seus rituais e, sobretudo, pelo funcionamento efetivo de religiões-substitutas, desde o culto abstrato da “frugalidade” no passado mais remoto até a religião da “soberania do consumidor”, da “onipotência tecnológica” e outras semelhantes, mais recentemente. A crise estrutural da educação tem estado em evidência há já um número de anos nada desprezível. E aprofunda-se a cada dia, ainda que esta intensificação não assuma a forma de confrontações espetaculares. E a mais importante de todas as crises: a virtual *desintegração* da família atual – esta célula da sociedade de classes – lança um desafio para o qual não são concebíveis respostas formais e institucionais, seja na forma de “alteração da lei de tolerância”, seja numa forma mais cruelmente repressiva.

A passagem acima citada demonstra a tendência da crise tronar-se cada vez mais profunda e capaz de reverberar na vida de todos, sem exceção. O que justifica mais uma vez

¹²Atualmente existem duas marcas (uma canadense e outra britânica) que vendem ar puro engarrafado. Tendo como clientes principais, a China, a qual a população sofre com os altos índices de poluição no ar.

tratar-se de uma crise estrutural, pois não somente a economia ou o sistema de produção são afetados, mas sim toda a sociedade e sua essência. A crise está presente nas relações que sustentam a forma de produção, na forma de obtenção do lucro, no próprio sistema e na tentativa de sobrevivência, apoiando-se em toda a conjuntura social e na própria humanidade (DIONÍSIO, 2016).

Para encerrar esta discussão acerca da crise estrutural do capital, fazemos uma pequena digressão acerca de uma característica do sistema, para podermos ter uma melhor compreensão de como esta crise chega à educação e à pós-graduação, nosso foco de pesquisa. Como citado anteriormente, o capital, como sistema de controle do metabolismo social, surgiu e triunfou sobre todas as formas de mercado e de sociedade anteriores a ele, e uma das “inovações” que apresentou foi não estar totalmente ligado às necessidades humanas, o que passou a limitar os “valores de uso” que não pudessem ser quantificáveis e a incutir um “valor de troca”, sempre quantificável e expansível; o que fez com que passasse de ser produzido, não se embasasse somente na necessidade humana, mas fetichizou, para poder se tornar objetivo de produção, gerando o ganho mais característico do sistema (MÉSZÁROS, 2000). Destacamos, porém, como esse fator demonstra a gravidade com a qual tal crise se abate sobre o complexo da educação, o quanto a afeta em todos os âmbitos, desde a escola básica à pós-graduação, o que faz com que ela chegue, então, à produção de ciência. Soma-se ainda o fator da alienação presente na produção capitalista, que no caso da produção de conhecimento nas Universidades irá estabelecer uma relação mercadológica, logo, aliada ao mercado imediato, a pós-graduação tem assumido características de produção fabril (DIONÍSIO, 2016).

Contudo, aprofundamos a discussão acerca do valor de troca e do valor de uso no tópico que se segue, o qual buscamos elucidar algumas questões acerca da produção de riqueza e da riqueza da produção, para podermos debater de forma mais consistente a respeito dessas reverberações da crise estrutural do capital na educação, mais detidamente no âmbito da pós-graduação e da sua forma de avaliação.

3.1.2 A produção de riqueza e a riqueza da produção

Seguimos, então, traçando considerações acerca dessa peculiaridade que o capital apresentou e instituiu na sociedade, a diferenciação entre a produção de riqueza (um de seus princípios) e a riqueza da produção (ligada à necessidade humana). Para iniciar nossas discussões, resgatamos um ponto na história, uma alteração na forma de produção; Ponce

(2010) aponta que a troca de mercadorias iniciou a transformação da produção, pois uma parte dos produtos passou a ser destinado para fins de comércio. Se antes o que era produzido era consumido imediatamente e apenas o que sobrasse seria para o comércio, modificou-se intencionalmente, passou-se a gerar um excedente destinado ao comércio. A partir de então, determina-se a separação entre a utilidade das coisas com o objetivo de sanar as necessidades imediatas e sua utilidade para o comércio: o valor de uso se separa do valor de troca, e isso serviu para que a produção de riqueza se tornasse a finalidade da humanidade (MÉSZÁROS, 2008).

A separação entre o valor de uso e o valor de troca é o ponto de partida para que o capitalismo transformasse o homem em um objeto, pois faz com que a produção de riqueza torne-se o objetivo da produção humana. Essa disjunção realizada entre “a necessidade e a produção de riqueza, orientada para o valor de troca, independente dos limites das necessidades genuinamente humanas” (RABELO; MENDES SEGUNDO, 2004, p.43) é um dos maiores trunfos para fazer mover as engrenagens do capital. Isso faz com que se propague a lógica de que as necessidades existenciais humanas não precisam ser satisfeitas, são preteridas em relação à necessidade de reprodução e de acúmulo do capital (RABELO; MENDES SEGUNDO, 2004).

Notadamente, fez-se necessário uma reorganização da divisão do trabalho, pois antes a produção que visava à reprodução do produtor, agora tem que atender às necessidades do mercado. Sob o jugo do capital, o trabalhador não pode mais considerar as condições de sua produção e a reprodução sua propriedade, elas não são mais que reflexos e resultados do seu próprio ser, pois agora sua produção pertence

[...] a um “ser estranho” reificado que confronta os produtores com suas próprias demandas e os subjugua aos imperativos materiais de sua própria constituição. Assim, a relação original entre o sujeito e o objeto da atividade produtiva é completamente subvertida, reduzindo o ser humano ao *status* desumanizado de uma mera “condição material de produção”. O “ter” domina o “ser” em todas as esferas da vida. Ao mesmo tempo, o eu real dos *sujeitos produtivos* é destruído por meio da fragmentação e da degradação do trabalho à medida que eles são subjugados às exigências brutalizantes do processo de trabalho capitalista. (MÉSZÁROS, 2008, p.606).

Dessa forma, desvela-se mais uma face tirânica do sistema do capital, pois os seres humanos responsáveis pela produção dos bens para a sociedade, não têm lugar nos trâmites do capital e muito menos são o foco da produção, pois, como revelado anteriormente, suas necessidades não são – nem pretendem ser – atendidas pela produção exigida pelo sistema. E tal produção, que força-se para um crescimento contínuo, tem como premissa apenas a multiplicação sem fim da riqueza (MÉSZÁROS, 2008). Isso faz com que o capital

seja, historicamente, um poderoso regulador espontâneo da produção, e o padrão de sucesso de produção que ele está apto a medir é o grau de ajustamento aos imperativos de uma produção subserviente à expansão da riqueza material utilitária (MÉSZÁROS, 2008).

Para romper com essa exploração praticada pelo capital, há a necessidade da produção passar a ser conscientemente controlada pelos produtores e que esta vise atender às suas necessidades, pois não sendo dessa forma, ela os controla impondo os imperativos estruturais como premissa da prática social. Para tanto, Marx (2004) e Mészáros (2008, p.614) apontam que o caminho é a “*autorrealização por meio da riqueza de produção* (e não pela *produção de riqueza alienante e reificada*), como a finalidade da atividade-vital dos indivíduos sociais [...]” (grifos do autor). Esta perspectiva de produção oferece a possibilidade viável de escape à atual autorreprodução desmedida do capital e suas consequências destrutivas, significando, também, uma produção possível de realizar as potencialidades criativas humanas e a reprodução continuada das condições intelectuais e materiais de intercâmbio social (MÉSZÁROS, 2008).

O autor reconhece que dentro desses moldes, mesmo tendo a emancipação humana como fim, uma das consequências é o avanço da produtividade. Porém, destacamos a diferença entre essa e a atual produção generalizada da mercadoria – que vivemos atualmente – na qual o fetichismo da quantificação suplanta a perspectiva da qualidade no processo de produção (RABELO; MENDES SEGUNDO, 2004). Isso se faz possível devido ao essencial modo contraditório de se articular o sistema produtivo do capital, o que resulta em contradições incessantes e destruidoras que acabam por transmutar potencialidades positivas em realidades destrutivas (MÉSZÁROS, 2008).

Assim sendo, vivemos esse processo de forma ampla em nossa sociedade, inclusive na educação e na produção de ciência. Os produtos – artigos científicos, em especial – gerados a partir das pesquisas passam pelo processo de quantificação reificante e redutiva. Esse tipo de produção, a longo prazo, traz sequelas, em particular num exercício desumanizado e alienado das funções do trabalho vivo (MÉSZÁROS, 2008). A quantidade exigida passa a ditar todo o processo de produção e o tempo passa a se tornar cada vez mais exíguo e exigente, ao melhor, mote do capital: “tempo é dinheiro”. Portanto, os seres humanos passaram a se ajustar nessa lógica produtiva do sistema do capital, fazendo parte dele como peças importantes, porém, suas peculiaridades e qualidades que lhe qualificam como humanos passam a ser vistas como empecilhos à efetividade máxima de um sistema que tem suas próprias leis e formas de legitimação (MÉSZÁROS, 2008).

Nesse ponto, o autor húngaro¹³ faz uma importante comparação da avaliação da performance de um trabalhador e de uma máquina, equivalendo os critérios, uma vez que a sensível humanidade tem que atender a exigência de eficácia lucrativa tal qual procedimentos mecânicos, que são mais facilmente administráveis (MÉSZÁROS, 2008). Isso leva a uma árdua realidade para os trabalhadores, uma vez que “[...] a eficácia (ou valor) do trabalhador *produtivo* pode ser objetivamente avaliada na estrutura capitalista de contabilidade com considerável exatidão, no mesmo sentido da locomotiva” (MÉSZÁROS, 2008, p.616). A consequência disso é a transformação do trabalho vivo em carcaça de tempo, tornando viável a imposição “justificada” de jornadas de trabalho à altura das exigências de autorreprodução do capital, e é este processo de redução quantificadora e reificação do trabalho vivo que traz a expansão e a soberania universal da estrutura de mercadoria imposta pelo sistema do capital (MÉSZÁROS, 2008).

Isto posto, permite-nos contemplar como se dá de forma atroz para o trabalhador a reorganização da produção dentro dos ditames do sistema. O produtor que anteriormente tinha o domínio de seu trabalho em todos os níveis, o foi perdendo gradativamente. A princípio, perde a posse dos materiais e dos instrumentos necessários para a sua atividade produtiva, tal fato acarreta na inviabilidade de uma produção voltada para o consumo próprio, em razão de não ter mais nenhum controle sobre o próprio processo de produção (MÉSZÁROS, 2008). Seguindo este pensamento, as mercadorias geradas não são mais frutos de “valores de uso relacionados à necessidade” (MÉSZÁROS, 2008, p.618), e passam a demandar uma intervenção de um fator alheio ao processo para transmutar-se em valor de uso, dando seguimento a uma produção e reprodução global do sistema do capital (MÉSZÁROS, 2008).

O que salta aos olhos neste cenário é a perversão pela qual passa o sentido de necessidade humana, pois a necessidade humana dos produtores não é o que conta como “necessidade” para o capital, o valor de uso se subordina ao valor de troca a fim de dar sequência à reprodução e à valorização do sistema. Isso faz com que o acesso do trabalhador a uma determinada classe e a valores de uso (que pode corresponder ou não às suas necessidades) sejam limitados. Dessa forma, o trabalhador passa a internalizar as “necessidades” apresentadas pelo imperativo do capital, logo, o valor de uso torna-se inseparável do valor de troca e naturaliza-se todo esse processo. Sendo assim, o próprio trabalhador se atrela à sorte do sistema produtivo através da internalização do que ele admite ser suas próprias necessidades “legítimas”. Destarte, Mézszáros (2008, p. 628) alerta que “[...]”

¹³*Ibid.*

no devido tempo, sob as condições do “capitalismo de consumidores” internalizado, o trabalhador, se ousar desafiar a ordem estabelecida, tem de fato muito mais a perder que seus “*grilhões externos*”.

Em contraponto a essa realidade, a proposição marxiana é de uma reorientação da produção, sendo necessário um abandono da produção subordinada à mais-valia – ou seja, que visa e reifica a produção de riqueza – e voltando-se para uma produção orientada para a necessidade e o uso e ampliadora da criatividade a fim de que haja a solução para as dificuldades impostas pela estrutura do capital (MÉSZÁROS, 2008). Com isso, Marx avalia o surgimento de uma sociedade futura na qual o antagonismo de classe cesse ao ponto de não mais existir a separação classista, assim, o tempo de produção dedicado a um artigo será determinado pelo grau de sua utilidade e não mais se determinará o tempo de produção (MÉSZÁROS, 2008).

Portanto, a reorientação da *produção de riqueza* que limita a criatividade e a liberdade de produção humana para a *riqueza da produção*, que é humanamente enriquecedora com uma taxa de utilização ótima visando e atendendo às reais necessidades da humanidade, é a chave para um rompimento com o sistema de produção reificante de mais-valia pregado pelo capital. Obviamente, tal mudança implica em profundas mudanças basilares em todos os níveis de produção socioeconômica, cultural e educacional, dando espaço para o advento de uma organização de trabalho profundamente diferente e não hierárquica, tanto numa perspectiva macro quanto micro dos pontos constitutivos da ordem social. Por conseguinte, podemos quebrar a lógica cruel da interdependência e a perversa homogeneização que atualmente está presente na divisão do trabalho que está sob o comando do capital (MÉSZÁROS, 2008).

3.1.3 As reverberações da crise estrutural do capital na educação

Para arrematar nossa discussão acerca da crise estrutural do capital, seguimos traçando considerações a respeito das reverberações desta no complexo da Educação. Observemos a seguinte citação: “No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria” (MÉSZÁROS, 2008, p.16). Nesta frase sintetiza-se a maior das consequências que o sistema do capital trouxe à educação, um complexo extremamente caro para a humanidade, algo – que como expresso no primeiro capítulo teórico desta dissertação – adveio do trabalho com a finalidade de o ser humano passar seu patrimônio cultural para a sua descendência e que vemos ser consumido de forma cruel pelo metabolismo do capital.

Para contextualização de nossa discussão, faremos um breve resgate histórico do papel da educação durante alguns períodos de organização da sociedade, a fim de termos a compreensão de que o papel que a educação vem assumindo durante a era do capitalismo vem se transformando há bastante tempo, não é algo recente. Como já visto, nas sociedades primitivas a educação era um bem comum e os membros das tribos se educavam em coletividade, a partir das atividades cotidianas e tendo o trabalho como um dos principais orientadores do processo. À medida que as sociedades foram se complexificando, foram se criando novos papéis e atribuições, tais como administradores e cobradores de impostos, funções que demandavam uma “formação” diferenciada, e, a partir de então, o processo de educação foi gradativamente deixando de ser comunal, sendo fatiado e apropriado para cada classe social, trazendo, desde então, a desigualdade ao processo educacional. Deste ponto em diante, todo o processo de técnicas, crenças e formação passam a ser propriedade de classes superiores – administradores – que as distribuem e as organizam de acordo com seus próprios interesses (DIONÍSIO, 2016).

Isso nos mostra que desde a aurora de uma sociedade mais complexa há a privatização do conhecimento pela classe dominante com vistas à manutenção da ordem vigente. Desde cedo se percebeu que negar o conhecimento às massas e articular estratégias de manutenção da alienação da maior parte das populações culmina com o não questionamento do *status quo*, levando a uma crença da impossibilidade de mudança deste (DIONÍSIO, 2016).

Um das primeiras instituições a assumir o ensino público foi a Igreja, no início da Idade Média, dividindo os processos de ensino de acordo com a classe a qual seria dirigido, uma forma de instrução era destinado à formação de futuros monges e outra para a plebe, já o ensino da leitura e da escrita era restrito ao primeiro. O objetivo da escolarização destinada à plebe era familiarizar esta parte da população – que era maioria – com a doutrina cristã, e desta forma mantê-la conformada com sua situação e posição na sociedade. Percebe-se, então, que de forma alguma objetivava-se uma instrução das pessoas, e em vez de instrumentalizá-las atuava no sentido de impedir o acesso ao esclarecimento, mantendo pois a maior parte da sociedade alienada (DIONÍSIO, 2016). Seguindo o desenrolar histórico da humanidade, chegamos às mudanças que a sociedade sofreu com o advento do comércio e da ascensão da burguesia, o que naturalmente repercutiu nos processos educacionais. Agora, a classe burguesa demanda mais ensino e mais escolas, o comércio passa a exigir outro tipo de instrução, ele repele a doutrinação teológica. Desse modo, por influência da burguesia que

exige novas formas e processos de instrução, surge o verme da Universidade (DIONÍSIO, 2016).

Logo, as Universidades surgem para atender um/uma desejo/necessidade da crescente burguesia mercantil. Ela se inicia através de encontros de homens – de posses – que buscavam cultivar um contato mais aprofundado com a ciência, e isso foi se expandindo pelo continente europeu, gerando na burguesia a vontade e a noção da necessidade de expandir o aspecto intelectual, atrelando-o ao estilo de vida burguês. A estrutura que a universidade se organiza à época é tal qual a conhecemos hoje, contando com a implantação de exames de admissão baseados em níveis, que ia desde “aprendiz a mestre para os artesãos ou cidadãos normais e para os jovens que queriam seguir a carreira dos estudos. Os níveis de titulação eram bacharel, licenciado e doutor. Essa foi, oficialmente, —a primeira organização francamente liberal da Idade Média” (PONCE, 2010, p.101, grifos do autor). A instituição da Universidade e seus títulos concedidos abriu caminho para que a burguesia partilhasse de vantagens que até então eram restritas à nobreza e ao clero: os filhos de burgueses puderam, a partir desse momento, participar das ordens religiosas; a burguesia passou a se apropriar da burocracia e da justiça; e o alcance de um título universitário promovia o burguês quase ao nível da nobreza (PONCE, 2010).

Alcançamos, pois, o início do sistema capitalista. Com a coletivização da produção, tudo passou a prosperar muito rapidamente e as máquinas, novas “estrelas” do processo de produção, impuseram a restrição de serem utilizáveis apenas por um grupo de trabalhadores instruídos. Tal fato começa a fomentar a necessidade da universalização do ensino, o novo modo de produção impôs que a classe trabalhadora tivesse um mínimo de conhecimento para que o aumento da produção fosse possível (DIONÍSIO, 2016). A noção do pleno emprego passa a ser substituída pela empregabilidade, dessa forma, a educação volta-se para mão de obra a absorvida na produção, logo, a instrumentalização ocupa um lugar diferencial entre as mãos de obra desempregada e empregada (DIONÍSIO, 2016).

Destarte, o sistema do capital se desenvolve de forma universal e atinge a todas as sociedades, alcançando seu ápice e também sua crise estrutural, que como já considerado anteriormente, se diferencia de todas as outras pelas quais já tenha passado, pelo fato de abalar sua base e atingir seus princípios. Então, naturalmente passa a lançar mão de inúmeras tentativas de sobrevivência. É da própria ordem do capital utilizar-se da apropriação e do atrofiamento de qualquer tipo de relação ou de possibilidade de inclusão, e ao passar pela crise, tal processo se torna cada vez mais rápido e impiedoso. Haja vista a peculiaridade da

crise se abater não somente sobre a economia, mas resvalar em outros complexos sociais, temos, então, o capital se apropriando da educação em uma das tentativas de sua reerguida.

Logo, a educação que se pressupunha ser um recurso inquestionável para a transformação, tornou-se mais um instrumento dos estigmas da sociedade capitalista, agora além de instrumentalizar para o emprego, fornecendo a informação restrita para a operação da maquinaria produtiva, ocupa-se também da geração e da difusão de determinados valores que legitimem os interesses dos dominantes. Dessa forma, Mészáros (2008, p.15) retrata a educação atualmente como “uma peça do processo de acumulação do capital e estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema”.

O autor húngaro¹⁴ segue alegando que quanto mais “avançada” a sociedade capitalista, mais ela se detém unicamente numa produção de “riqueza reificada com um fim em si mesma” e explora o complexo da educação em suas instituições, desde as escolas de ensino básico até as universidades, lançando mão, especialmente, da privatização e visando a continuidade da sociedade de mercadorias (MÉSZÁROS, 2008). Este ponto toca profundamente a temática central trabalhada nesta dissertação, dentro do já colocado não é de todo espantoso que o capital se apropriasse também da ciência e da produção de conhecimento como mais uma muleta de sustentação para a crise. Retomando a discussão acerca da produção de riqueza, o que percebemos hoje nas universidades é exatamente isso, uma produção reificada de artigos, a perspectiva da quantidade suplantando a qualidade, e, talvez o mais problemático, a alienação do pesquisador, pois isso é algo que deveria ser naturalmente antagônico, então, podemos presenciar a perversidade do capital em transformar a riqueza da produção de ciência – que objetivava lançar luz sobre questionamentos, buscar soluções para problemas e inquietações sociais – em uma produção de riqueza de artigos e patentes, fazendo a ciência curvar-se ao capital.

Isso nos leva a refletir sobre qual a serventia do sistema educacional – o público em especial – se não for para lutar contra a alienação? (MÉSZÁROS, 2008). Mas, tristemente, nos deparamos com a realidade de que, no presente, uma das funções primordiais da educação na nossa sociedade é gerar tanta conformidade quanto for capaz, isto institucionalizado e legalmente sancionado (MÉSZÁROS, 2008). E esperar que a atual sociedade mercantilizada se comprometa com um modelo de educação apartado disso e que compromissado com o

¹⁴*Ibid.*

papel de libertação da alienação e da reprodução da riqueza cultural humana, seja levando a um rompimento com toda a lógica do capital, o que seria um prodígio incomparável (MÉSZÁROS, 2008).

Contudo, para alcançar tal mudança, não podemos esperar que naturalmente ela aconteça, é necessário uma revolução, e para isso precisamos desafiar as atuais formas dominantes de internalização, que são consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal. Pois, da forma que está, o que podemos constatar é que a atual função primordial da educação “é agir como um cão de guarda *ex-officio e autoritário* para induzir um conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de modo a subordinar às exigências da ordem estabelecida” (MÉSZÁROS, 2008, p.55).

Dentro das perspectivas de mudança dessa situação há a primordialidade da superação da lógica desumanizadora do capital, que prioriza o individualismo, o lucro e a competição entre os membros da sociedade. Gramsci (*apud* MÉSZÁROS 2008) aponta que o papel da educação é pôr um fim à separação entre “*Homo Faber e Homo Sapiens*”, resgatando, assim, o sentido primordial da educação em sua relação com o trabalho e dispondo das possibilidades criativas humanas numa educação eminentemente emancipatória. Desta maneira, defendemos também uma educação permanente e continuada para que se defina como tal; práticas educacionais. Preservamos igualmente que as práticas educacionais proporcionem a alunos e educadores atuarem nas mudanças necessárias para a ascensão de uma sociedade e que o tempo de lazer também seja respeitado, uma vez que nos dias que correm, as classes dominantes infligem uma educação com vistas ao trabalho alienante, objetivando manter o homem dominado. Para Mézáros (2008), essas características definem uma educação para além do capital, ou seja, um processo educacional que ande lado a lado com as lutas por uma profunda transformação do atual modelo econômico e político hegemônico.

Desse modo, busca-se uma educação libertadora, que combata a autoalienação do trabalho, promovendo de forma consciente e orientada a universalização conjunta de trabalho e de educação. Considerando o papel de destaque da educação como caminho para a elaboração de estratégias que mirem as mudanças das condições objetivas de reprodução, orientando para a “*automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p.68, grifos do autor).

3. 2 A CRISE CHEGA À UNIVERSIDADE

Após termos desenvolvido alguns esclarecimentos acerca da crise estrutural do capital e suas consequências sobre o complexo da Educação, deteremo-nos em expor e discutir de forma mais aprofundada sobre os prejuízos que a crise tem trazido, em especial, para a educação superior, discorrendo sobre como a crise chega à universidade, trazendo danos ao complexo da educação, e, como falamos inicialmente, devendo servir à reprodução do gênero humano, passa a servir à reprodução do capital.

Sguissardi e Silva Júnior (2009) expõem que a mundialização da economia traz consigo a mercadorização da educação, da ciência e da tecnologia, tal consequência possibilita que a flexibilidade e a concorrência nessas áreas se desenvolvam, o que é imprescindível ao sistema econômico. Isso leva a um questionamento entre: 1) o papel que a Universidade deveria exercer de ser a razão crítica do tempo histórico e da sociedade a qual pertence e 2) o papel que passa a assumir de administração da educação, voltada para a reprodução da sociabilidade produtiva. Com isso, a Universidade se transforma e a pós-graduação passa a ocupar um espaço relevante para o Estado, haja vista que é onde a pesquisa é desenvolvida com maior consistência no Brasil.

Seguiremos a discussão sobre a Crise na Universidade dividindo-a em três momentos: a mercantilização da educação, o ensino público x o ensino privado na Universidade e as consequências desses processos na pós-graduação.

3.2.1 O lugar da universidade na crise: a mercantilização da educação

O surgimento da universidade se dá ainda na Idade Média, no seio da Igreja católica, no início visando a formação dos monges, no entanto, com a ascensão da burguesia foi se expandindo com o intuito de atender às necessidades da sociedade a qual pertencia. Com o passar do tempo tornou-se crescentemente laica – mesmo que ainda existam as universidades confessionais, que também se afirmam como produtoras de conhecimento –, desse modo, a vocação humanística, tão presente quando da sua fundação, perde-se nos fins do século XIX e a universidade assume um lugar de produção de ciência e profissionalização. Isso se deu num processo que se destacou principalmente nas universidades estadunidenses (WEBER *apud* SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009). Com isso, destacamos o papel da universidade na divisão social do trabalho, uma vez que formar o especialista, intuito da formação superior à época, institucionalizou e sistematizou uma produção e uma reprodução

do conhecimento que dividiu ainda mais o fosso entre o trabalho braçal e o intelectual. Desse modo, a centralidade do trabalho intelectual na universidade demonstrou que o que se produzia era considerado de imenso valor, conferindo-lhe um lugar de destaque no capitalismo contemporâneo. Conforme afirmam Sguissardi e Silva Jr. (2009, p.12), “não haverá esforço para o desenvolvimento econômico que resulte exitoso se a universidade não for seu motor principal”.

Partindo dessa necessidade de desenvolvimento econômico, especialmente no âmbito da crise estrutural, o Estado voltou-se para a universidade como uma das tábuas de salvação para o capital, que busca nessa uma operacionalização para a sua reprodução ampliada¹⁵ (LEHER, 2013). Com isso, as políticas para a educação superior tomam novas diretrizes, em sua maioria, de acordo com o que é preconizado pela Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Banco Mundial (WB), dois órgãos que reconhecidamente funcionam em prol da reprodução do capital e na busca de superar sua crise.

Orientadas pelas organizações mundiais, as políticas que levaram paulatinamente a uma mercantilização da educação no Brasil iniciaram-se ainda no período da Ditadura Civil-Militar (1964-1985). Em 1968, foi lançada a reforma universitária que modificaria profundamente a universidade brasileira¹⁶, em especial a pós-graduação, mas especialmente, alargou as possibilidades para o desenvolvimento do ensino superior privado. Pela primeira vez deixa-se claro a vinculação da universidade com o mercado de trabalho, essa seria a responsável por lançar no mercado profissionais formados de acordo com as necessidades impostas pelo modelo econômico neoliberal – que se iniciava neste momento e teve seu auge nos anos de 1990 – pelo qual o Brasil transitava, saindo de uma economia de base primária para o setor terciário. Nesse período iniciou-se a concessão de bolsas, através do PAEG (Programa de Ação Econômica do Governo), para estudantes cursarem a graduação, em especial em instituições particulares. Cunha (2007) aponta que, em 1973, 39% dos recursos públicos gastos com ensino superior consistiam em subsídios para escolas particulares, na segunda metade da década de 1970 o setor privado alcança 50% do total de matrículas do ensino superior, uma tendência de expansão que nos anos de 1990 alcança números ainda maiores. Esses dados marcam a porta de entrada dos fundos de investimentos e de

¹⁵No sentido da capacidade da transformação de mais-valia em capital, como descreve Marx (1982). O que significa que em meio à crise estrutural do capital, a mercadoria educação passa a ter essa capacidade não só de gerar mais-valia, mas dessa converter-se novamente em capital, permitindo, assim, uma reprodução ampliada deste.

¹⁶Mais adiante nos aprofundaremos em questões concernentes a tal reforma.

corporações internacionais que vêm submetendo a educação privada superior à dinâmica do capital financeiro, isso amparado por recursos públicos (LEHER, 2013).

Na década de 1990, o processo de globalização acirra-se e as flutuações das bolsas de valores repercutem em todo o mundo e, assim, todos empenham esforços para uma guinada do capital. Com isso, as políticas neoliberais¹⁷ assumiram as mais empenhadas tentativas de saída da crise, isso significou privatizações econômicas, derrubada de conquistas sociais e intensificação da exploração da mão de obra proletária, como expressa Coggiola (2001, p.109):

[...] é que a crise deve ser paga pelos trabalhadores, pela saúde, pela educação pública, pela destruição das conquistas sociais em geral. Num mundo “global” existe uma conexão direta entre a crise das Bolsas Asiáticas e o corte de 50% das bolsas do programa PET da CAPES: as bolsas dos estudantes pagam a crise da “Bolsa” do capital.

Haja vista esta conjuntura no fim do século XX, o Banco Mundial passa a exercer influência direta sobre as políticas educacionais brasileiras, orientando para a necessidade de uma reforma educacional que garantisse racionalidade e eficiência ao sistema educacional superior brasileiro (CARVALHO, 2006). As investidas tornaram-se mais contundentes ainda na década de 1980, quando em 1986 no documento intitulado “Financiamento educacional em países em desenvolvimento – uma exploração das opções políticas”¹⁸ o Banco Mundial argumenta de forma incisiva a proposta de que o maior retorno social está no investimento em educação básica, não na educação superior (SGUISSARDI, 2005). Outro documento do Banco Mundial (datado de 1994) reitera a proposta do registro anterior e lança a ideia da diversificação da educação superior, criticando o modelo de ensino superior baseado nas universidades de pesquisa, alegando que isso seria muito caro e inadequado às necessidades e aos recursos dos países mais pobres, que os investimentos do Estado deveriam focar no ensino básico, que proveria instrução suficiente para a grande maioria de futuros trabalhadores, e que o ensino superior passasse à iniciativa privada, para que quem pudesse pagar por ele tivesse acesso (SGUISSARDI, 2005).

Em 1998, um novo documento deste órgão é levado à UNESCO (Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura) como contribuição para a Conferência Mundial sobre a educação superior, em Paris. Neste documento o Banco Mundial defende a tese de que o ensino superior teria muito mais características de um bem privado que de um

¹⁷Neoliberalismo foi como convencionou-se chamar as políticas de privatização econômica e degradação das conquistas sociais implementadas na Europa e Estados Unidos ao final da década de 1970; na América-latina pós ditaduras militares e na ex-União Soviética e Europa Orientais “pós- comunismo”.

¹⁸Financing education in developing countries – An exploration of policy options (WB, 1986),

bem público¹⁹, e é essa tese que respaldará a abertura do “mercado educacional” brasileiro à livre iniciativa empresarial (SGUISSARDI, 2008b).

Seguiu-se, então, um documento da mesma instituição, de 1999, versando sobre a necessidade de diversificação das instituições, defendendo que o sistema de educação superior nos países periféricos deveria contar com poucas universidades de pesquisa, seguido de universidades de formação profissional de quatro anos e institutos de formação técnica com duração de dois anos. Isso apoiado na ideia de que países como o Brasil deveriam investir em formação de mão de obra para o mercado e não em cérebros para a pesquisa²⁰, até mesmo porque não teriam competitividade frente aos grandes centros de inovações e criações de patentes (OTRANTO, 2006). Ou seja, só o Banco Mundial ficou, pelo menos, 13 anos defendendo a mesma ideia, e a cada documento lançado reitera a proposta de privatização do ensino superior.

Esses documentos comprovam o esforço que as organizações detentoras do capital mundial empreenderam para se apropriarem da educação, em especial a de nível superior, como meio de reprodução do capital. A OMC é mais um exemplo de organização internacional que empenha esforços para lucrar com os serviços educacionais, incentivando e fazendo pressão para que os países membros adotem regras comerciais no campo educacional. Busca-se então atrelar a educação ao setor de serviços, já que segundo a OMC, esta deve ser uma mercadoria (OTRANTO, 2006). Com efeito, atendendo a tais exigências é baixado pela presidência da república brasileira o

Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997, que reconhecia a educação superior como um bem de serviço comercializável, isto é, como objeto de lucro ou acumulação; uma mercadoria ou a *educação-mercadoria*, de interesse dos empresários da educação, que viria se completar com seu par gêmeo de interesse de todos os empresários dos demais ramos industriais ou comerciais, a *mercadoria-educação*. (RODRIGUES 2007, p.5).

Portanto, é num quadro de profunda crise que a privatização da educação assume a sua forma mais bruta, uma vez que é dado aval para a educação superior, em especial, ser transformada de vez em “um ‘negócio’ para um capital em crise, desesperado por novos campos de exploração lucrativa” (COGGIOLA, 2001, p.110). Inicia-se o processo de

¹⁹Essa tese de Nicholas Barr (1993) se deve por ele considerar o ensino superior ter característica de condições de competitividade, devido a sua oferta limitada; excludibilidade, nem todos tem capacidade de ter acesso, mas que se pode obtê-lo mediante pagamento e recusa, devido não ser algo requerido por todos, de acordo com Barr características que não respondem às de um bem estritamente público, mas sim às de um bem privado.

²⁰Ivo Tonet (2006) expõe que a partir do momento que o capital sequestra o complexo da educação, esta passa a servir não mais para a emancipação humana, e por estar na base do sistema capitalista, tanto a exploração pelo trabalho, como a divisão em classes, é extremamente viável realizar essa separação entre mente e a mão trabalhadora.

privatizações de universidades, desde a chamada “privatização branca”, na qual se delega à universidade a captação de recursos externos a partir da criação das fundações que dariam amparo para as instituições numa economia de capital misto (FUNECE – Fundação Universidade Estadual do Ceará, no nosso caso), chegando à tentativa real de privatização da então Unitins (Universidade de Tocantins, hoje UFT – Universidade Federal do Tocantins), única universidade pública do estado à época.

Seguindo-se a essa situação, propiciou-se ampla abertura para o desenvolvimento de uma educação-mercadoria. Os serviços educacionais passaram a ser incluídos nos Tratados de Livre Comércio, que, através da liberalização dos mercados, poderiam estar presentes em universidades do mundo inteiro, disponibilizando cursos e formações com grife de instituições famosas no mercado educacional (LEHER, 2003).

Destarte, começou a ter a presença de grandes fundos de investimento no chamado mercado educacional brasileiro, um fenômeno já presente, especialmente, em EUA e Europa (SGUISSARDI, 2008b). É oportuno ressaltar que grupos estrangeiros têm estado cada vez mais presentes nas instituições de ensino superior brasileiro, oferecendo seus serviços com marcas internacionais e alardeando a ideia de uma empregabilidade²¹ global, haja vista estarem presentes nos cinco continentes, podemos citar como exemplo a *Inc.*, *Laureate International Universities*, que, atualmente está presente em 25 países, controlando 67 instituições, dessas, 12 estão no Brasil (sendo o país com o maior número de instituições pertencentes ao grupo); a *Whitney* e a *DeVry* ambas com perfis parecidos ao do exemplo anterior. Completando o cenário, temos as grandes redes educacionais brasileiras de ensino superior abrindo seu capital para o investimento de negociações de suas ações na bolsa de valores (BOVESPA), sendo as principais: Anhanguera, Estácio de Sá, Sistema Educacional Brasileiro (SEB, Ribeirão Preto-SP) e Kroton. Tais empresas conseguem captar em um ano no mercado de capitais a soma de aproximadamente R\$ 1,9 bilhão (SGUISSARDI, 2008a).

Tal fato demonstra que investir em ações de empresas do ramo de ensino superior privado é rentável, o que torna as redes particulares de faculdades e universidades brasileiras um “objeto de desejo” do capital, pois, como aponta Sguissardi (2008b, p.1006), “já era de se esperar, pois um setor que movimenta 15 bilhões de reais anualmente não iria ficar de fora da ciranda especulativa do mercado financeiro”. O que preocupa nessa situação é o fato de o Estado creditar e financiar instituições que fazem do seu lucro o seu principal objetivo final,

²¹Lima (2009) traz em seu texto o papel que a educação tem assumido frente a essa responsabilidade da empregabilidade, que a partir da educação para o trabalho, facilitaria o engajamento do sujeito do mercado de trabalho suplantando assim a situação de pobreza vivida. Sendo assim, a educação assumindo um papel de panaceia de todos os males. O que sabemos se tratar de uma falácia.

mesmo que não de forma explícita. Sabemos do que o livre mercado é capaz. Observa-se que através do que o capital já demonstrou em outras crises, este não visa uma preservação ambiental, nem condições de trabalho adequadas para os trabalhadores (incluimos aqui o desrespeito às leis trabalhistas), não primam pela ética na prestação de seus serviços, nem pela qualidade dos produtos oferecidos, muito menos visam um bem geral para a sociedade a qual pertencem. Essas são apenas algumas das nuances presentes nas atividades do mercado em geral, se o mercado educacional faz parte deste maior, não estaria ele suscetível a seguir as mesmas regras de funcionamento para obtenção de lucro (SGUISSARDI, 2008)? Se partirmos do pressuposto do trabalho como complexo fundante que o metabolismo do capital passou a explorar – e depende disso para a sua sobrevivência – e a educação como um complexo fundado a partir deste, teríamos uma resposta afirmativa: sim, a educação está submetida às leis de mercado.

Todo esse cenário descrito no setor privado de ensino superior demonstra que os empresários da educação buscam a valorização e o controle da mercadoria-educação, e demonstram a força que possuem e tenderão a exercer sobre todo o sistema educacional de 3º grau (privados e públicos), pressão para que estes produzam os insumos que melhor sirvam aos objetivos de aumento de lucro.

Ora, se falamos especialmente de instituições particulares, como isso afeta a universidade pública? Retomemos o que foi defendido pelos documentos dos organismos internacionais: retirar investimentos do Estado das universidades públicas e deixar o ensino superior a cargo das universidades privadas. Observemos que essa determinação abriu as possibilidades para um amplo domínio das universidades particulares no sistema de ensino superior nas últimas décadas, contudo, foram financiados pelo governo. Um dos exemplos que podemos citar é:

[...] o Programa Universidade para Todos (ProUni), institucionalizado pela lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005 e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUni), instituído pelo decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007; o decreto n. 7.423, de 31 de dezembro de 2010, que regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado, viabilizando a captação de recursos privados para financiar as atividades de pesquisa científica e tecnológica. (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016, p.15).

Os incentivos federais dados às instituições privadas através do ProUni consistem em isenção de imposto de renda de pessoa jurídica, contribuição social sobre o lucro líquido, contribuição social para financiamento da seguridade social e contribuição para o programa de integração social. Vale ressaltar que mesmo assim, nem todos os alunos que pleiteiam bolsas, a conseguem na modalidade de bolsa integral, contudo, podem conseguir o

financiamento através do FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), o que significa dinheiro público indo diretamente para fundos privados de educação. Isso significa, também, redução de investimentos do Estado na universidade pública. Como reconhece Otranto (2006), se o dinheiro público que vai para empresas privadas fossem encaminhados para a universidade pública, possibilitaria a ampliação do quadro docente permitindo o funcionamento de todos os cursos em horários noturnos, o que implicaria em um aumento, ao longo de quatro anos, de quase um milhão de novas matrículas nas universidades federais, em vez das 120.000 bolsas previstas pelo ProUni.

Outro aspecto que podemos constatar nesse quadro é a “privatização branca” das universidades públicas, leis como a nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que regulamenta as Parcerias Público-Privadas (PPP), e que consiste em instituir normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública, ou seja, abrindo para empresas de capital privado “investirem” no setor público, tendo alguns benefícios em troca e tirando parte da responsabilidade do Estado dos encargos com as instituições públicas, especialmente, as universidades. Ademais, podemos citar a “Lei de Inovação Tecnológica” A Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, que é o investimento de empresas privadas aplicados diretamente nos projetos de pesquisa das universidades. Tendo em vista que os programas de pesquisa mais renomados se encontram nas universidades públicas, e estes precisam de dinheiro para se manter, o investimento privado é uma opção, contudo, se pesquisará o que o patrocinador estiver interessado, pois, para este é um investimento, o que configura um mecanismo de indução das pesquisas (OTRANTO, 2006).

Portanto, como observa Coggiola (2001, p.111): “Essa é a transformação global que a burguesia quer para a universidade: cortar verbas, selecionar as que irão receber as migalhas [...] e privatizar seus espaços para que as empresas lucrem mais”. Ou seja, visando salvar os negócios capitalistas, a solução que foi encontrada consiste em transformar as universidades em um grande e rentável negócio. Resgatamos, pois, o discurso em que Céline Saint-Pierre, presidente do Conselho Superior de Educação de Québec no encerramento da Conferência, diz: “O futuro do ensino superior em uma sociedade em transformação e seu papel essencial no desenvolvimento humano” (1998 *apud* SGUISSARDI, 2005, p.203), na qual a presidente proclamava que o ensino superior é um bem público sim, e não deve ser tratado e transformado em uma empresa do saber orientado pelas leis do mercado, pois agora, como nunca antes, a ciência, o saber e a tecnologia foram tão visados como uma mercadoria a ser apropriada pelo capital através de grandes corporações globalizadas e pautadas pelos interesses dos países centrais (SGUISSARDI, 2005).

3.2.2 Metamorfose da universidade: seus novos valores e a dicotomia público X privado

Iniciamos esse ponto da nossa discussão realizando considerações sobre o papel da universidade, qual deveria ser e no que se tornou. Como estamos a falar da Universidade Brasileira, destacamos que seu surgimento foi tardio, bem como outras instituições em nossa sociedade, se dando apenas no século XX²². Apesar de existirem faculdades espalhadas pelo país desde o início do século XIX, a universidade como se caracteriza através do modelo humboldtiano (que exige um colegiado dedicado integralmente à universidade, à pesquisa e à extensão se juntam ao ensino para formar não somente profissionais, mas também pesquisadores, preza por uma produção de ciência) só é oficializada no Brasil há menos de cem anos (LEHER; SILVA, 2014). Essa particularidade da nossa universidade é relevante no sentido de que já no seu surgimento tem a universidade estadunidense como um “modelo” a ser seguido, mais pragmático e voltado para a formação profissional.

Reflitamos, então, sobre as funções da universidade, quais são, ou pelo menos quais deveriam ser, seus objetivos. Teixeira (1998) aponta que são quatro as funções basilares da universidade, sendo elas: **a formação profissional**, que objetiva preparar profissionais para carreiras técnicas, intelectuais e científicas; **a expansão da mente humana**, provocada pela relação com o saber estabelecida entre aqueles que frequentam a universidade, a iniciação na vida intelectual, o prolongamento da visão de mundo, o alargamento da imaginação, enfim, a busca por saber mais; **o desenvolvimento do saber humano**, uma vez que a universidade além de cultivar o saber, transmite-o através da pesquisa, descobrindo e agregando novidades ao conhecimento humano, sendo a busca desinteressada pelo saber o seu motor; e, por fim, o papel de **transmissão de uma cultura comum**, a identidade da sociedade a qual pertence.

Assim sendo, a universidade se constitui como um centro de saber que visa o aumento do conhecimento humano; uma preparação para a cultura que capacita o alargamento da mente e o amadurecimento da inventividade dos jovens para a aventura do conhecimento, uma instituição de formação de profissionais e o meio mais democrático – que para Tonet (2006) é na democracia que se cria o espaço para que os indivíduos atinjam plenamente seu papel de cidadão, sendo respeitados no exercício de seus direitos – e mais afinado para a

²²Em 1912, por forças de mobilização social surge no Paraná a primeira, mas sobreviveu apenas por três anos, em 1920 o decreto de nº 14.343, de 7 de setembro de 1920 oficializa a Universidade do Rio de Janeiro, atualmente Universidade Federal do Rio de Janeiro, que reunia os seguintes cursos superiores: Escola Politécnica, Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito - que surgira a partir da fusão da Faculdade Livre de Direito e da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais (OTRANTO, 2006).

elaboração e a difusão da cultura comum brasileira (SGUISSARDI, 2008a). Contudo, o desempenho destas funções tem se dado de maneira fragmentada, incerta e, por vezes, acidentada²³. Dentre as “avarias” nas quatro funções citadas, a última é na qual a universidade brasileira mais falhou, pois, além de ser prioritariamente profissional é um tanto desinteressada pelo país, não conquistando o lugar de transmissora de uma cultura comum nacional. Tal fato justifica a fala de Sguissardi e Silva Jr. (2009, p.49), quando os autores relatam que “não é de se estranhar que nossos cientistas discutam problemas estrangeiros como profissionais e os nacionais como amadores”.

Tendo estas funções como principais e exclusivas a serem desempenhadas pela universidade, podemos determinar o *locus* privilegiado que ela ocupa, e por conseguinte insubstituível, uma vez que na universidade

Não se trata somente de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que universidades. Trata-se de manter uma atmosfera de saber para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva. (TEIXEIRA, 1998, p.35).

Assim sendo, a universidade atuando no lugar reificado de topo da sociedade do conhecimento tem inúmeras possibilidades de transformação da realidade social, podendo promover não somente uma formação profissional, como também a oportunidade de alargamento de todo o universo de saber, comprometendo-se a dar retorno para a comunidade em geral, na busca de soluções de problemas que aflijam a população. Porém, como já discutido no tópico anterior, ela tem perdido essa característica, que aqui não chegou nem a ser seu forte, cada vez mais próxima do mercado, é ao capital e à sua reprodução a quem ela tem servido.

As propostas lançadas pelos organismos internacionais partem do princípio de que a partir desse lugar de destaque ocupado pela universidade, ela teria capacidade de promover uma reforma socioeconômica no país, o que possibilitaria que o Brasil cumprisse seu papel na divisão internacional do trabalho, logo na economia mundial, que seria de formar recursos humanos qualificados para atender às demandas do mercado, e só. Isso se deve ao fato de que não há reais intenções de revolução nas políticas de educação, pois isso envolveria mudar as percepções e as compreensões da sociedade, enveredando para o caminho da emancipação

²³*Ibid.*

humana, algo que não é o intuito dessas políticas reformistas, muda-se o necessário, porém, sem alterar a base. Vários documentos foram lançados tendo essa proposta como seu cerne, um deles foi o relatório Atcon²⁴, que pela primeira vez tece críticas ao financiamento da educação superior por parte do Estado e defende o aumento do número de instituições de ensino superior privadas, em detrimento de públicas (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016). O relatório aponta a organização da universidade brasileira como deformada, especialmente no tocante à administração, à organização didático-pedagógica e, principalmente, ao financiamento. É defendido por Atcon que a autonomia universitária consistia basicamente em autonomia financeira, sendo essa considerada

como a liberdade de a universidade selecionar, contratar e demitir pessoal; auto-organizar-se pedagógica, administrativa e financeiramente, com um custo que lhe permita o máximo de rendimento e menor inversão das disponibilidades financeiras dentro do orçamento anual, o que implica obrigação de procurar outras fontes de financiamento, que não o Estado, para suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016, p.90).

E é essa perspectiva de autonomia que foi difundida no decorrer da expansão da universidade brasileira durante a Ditadura civil-militar que comandou o país por 21 anos. As medidas implementadas nesse período não só “lograram êxito”, como foram intensificadas durante os governos neoliberais da década de 1990.

Explicitando o êxito de tais medidas, analisamos que durante o período da ditadura no Brasil o Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG) encabeçou o processo de expansão das universidades, contudo, de acordo com a proposta do programa a expansão das matrículas no ensino superior não obedeceria à demanda estudantil, mas sim às necessidades de força de trabalho exigidas pelo mercado. Os interesses econômicos guariam a expansão do ensino de 3º grau brasileiro, portanto, o reclame social pelo direito à educação superior foi abafado e a ampliação deste atenderia aos anseios do Estado tecnocrático e das lideranças burguesas locais (LEHER, 2013). Dentre as mudanças implementadas nesse período, que ainda repercutem atualmente, Leher (2013) destaca três: a **transferência da função social da universidade** centrada na ciência e na tecnologia para o lugar da pesquisa em direção à inovação tecnológica; o **crescimento de cursos aligeirados** e, a maior de todas, **a expansão das instituições privadas** por meio da indução estatal.

Este último reflete que a meta do governo ditatorial de expansão das vagas universitárias nunca teve como objetivo o fortalecimento e a ampliação das universidades

²⁴Relatório elaborado pela equipe de Rudolf Atcon, membro da AID (Agency International Development), consultor da UNESCO, publicado originalmente em 1961.

públicas. Optaram por seguir os ditames das organizações internacionais e priorizaram o fomento ao setor privado. Iniciou-se com isenções tributárias àqueles com filhos matriculados em IES privadas, benesse que se ampliou às próprias empresas – que no período ainda estavam sob o manto da filantropia. Iniciou-se a política de abertura de créditos estudantis subsidiados pelo Estado para atender a consumidores oriundos de famílias que originalmente não detinham recursos para obter a mercadoria educacional, esse foi um dos maiores propulsores da extraordinária expansão privada que ocorreu no período. Tais deliberações eram justificadas pela urgência da “democratização” do acesso à educação superior, porém, sem necessariamente ampliar o setor público, uma vez que os centros de excelência existentes eram suficientes para dar conta das necessidades de pessoal com formação científica (LEHER; MOTTA, 2014).

O programa de crédito educativo criado durante a ditadura persistiu mesmo após seu término e em 1999 no governo de Fernando Henrique Cardoso virou o FIES, mantendo as mesmas características do seu antecessor. No Governo de Lula da Silva (2003-2011) foi criado o Programa Universidade para Todos (ProUni) e que, desde 2010, passou a ser viabilizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a fim de dar conta dos ajustes de juros anuais. Isso significou a entrada direta de recursos públicos nas IES particulares com fins lucrativos (LEHER, 2003).

A expansão universitária é uma das grandes marcas do governo de Lula da Silva, como reconhece Sguissardi (2008b) que em sua pesquisa constatou que entre os anos de 1994-2006 houve um crescimento relevante no número de IES no país, apresentando dados como enquanto no período as universidades públicas cresceram 13,7% as privadas aumentaram 219,4%; nesses doze anos as matrículas nas universidades públicas cresceram 75% frente 275,2% nas particulares. São números extremamente significativos, a universidade pública expandiu muito menos que a privada, que cresceu através de investimentos estatais. Podemos afirmar que houve sim uma multiplicação dos IFES (Institutos Federais de Ensino Superior), considerando que até 2008 foram criados mais de 12 novos *campi* de universidades federais no Brasil, beneficiando regiões metropolitanas de grandes cidades e interiores dos estados. Apesar da ampliação referida, numa visão total do número de matrículas, a universidade pública tem um número muito inferior aos dos institutos privados/mercantis (SGUISSARDI, 2008).

Para Lima (2006), as ações como o ProUni, a lei de inovação tecnológica, o decreto de regulamentação das fundações de direito privado dentro dos IES, a compra de pacotes tecnológicos para a realização da expansão da educação superior à distância e a lei de

parcerias público-privadas viabilizaram a contínua diminuição de investimento na educação superior pública. Com efeito, além de terem criado fundamentação jurídica para assegurar aplicações diretas e constantes de verbas públicas no setor privado de educação, ampliando, assim, o campo de atuação do empresariado da educação superior em sua dupla face, nacional e internacional.

Dentre as medidas citadas, autores como Lima (2006), Otranto (2006) e Leher (2013) são unânimes em relação ao fato de que as Parcerias Público Privadas e as fundações de Direito privado no âmbito das IES públicas são as principais responsáveis pela “privatização branca” das universidades públicas brasileiras, um fato que repercute diretamente na autonomia da universidade.

A autonomia das universidades é algo que é batalhado desde antes do período ditatorial, que foi cerceado durante o governo militar e incluída na constituição de 1988, no entanto, apesar de assegurada por direito, ela nunca chegou a ser exercida de fato. A autonomia pleiteada pelas universidades públicas brasileiras é a autonomia de gestão financeira e patrimonial, que diz respeito à liberdade de cada IES pública apresentar e desenvolver seu próprio orçamento, em consonância com as suas necessidades, administrando da forma que melhor lhe convier os recursos repassados pelo Estado. Contudo, a autonomia pensada pelos organismos internacionais – a exemplo da OMC, WB e BID – e adotada nas políticas governamentais é a autonomia financeira, instrumental e pragmática²⁵, compreendida como prerrogativa da universidade de captar os próprios recursos no mercado (OTRANTO, 2006). Isso levaria a um “alívio financeiro” para o Estado, que se comprometeria apenas em complementar os recursos das universidades e não mais ser o provedor principal.

Esse tipo de administração com vistas a ser implementado, num modelo gerencial, traz grandes prejuízos tanto para a universidade em si, quanto para a população que faz e pretende fazer parte dela. Um dos primeiros afetados seriam os funcionários e os professores, que perderiam sua estabilidade, no caso dos professores, afeta diretamente o seu ofício, tanto no que se refere ao ensino, como na pesquisa. Seja na forma como conduz essas duas esferas, pois estariam cada vez mais “vigiadas”, levando a um novo ciclo de perseguições ideológicas, ou na indução das pesquisas voltadas aos interesses das fundações privadas, que por sua vez visam as demandas do mercado e não, necessariamente, o bem estar social. Infelizmente, as

²⁵Soares (2012) apresenta Dewey como um dos grandes teóricos pragmatistas, e que atualmente tem se atualizado em um neo-pragmatismo nas perspectivas de John Rorty sobre Rorty. Isso devido aos marcos do imediatismo economicista, com a imposição do produtivismo, o qual não reconhece o ser humano como genérico e o reduz a fabricante e utilizador de instrumentos.

consequências podem ser ainda maiores e piores como identificado pela Adunicamp (2005, p.5):

1) a consolidação do eixo privado como o vetor do fornecimento da educação superior; 2) a naturalização de que os (poucos) jovens das classes populares que terão acesso ao nível superior receberão ensino de qualidade drasticamente inferior; 3) a transformação da universidade em organização de serviços demandados pelo capital, metamorfoseados como inovação tecnológica; 4) a conversão da educação tecnológica em um braço da ação empresarial; e 5) a hipertrofia do controle governamental e do mercado (financiamento e utilitarismo) sobre a universidade pública, inviabilizando a autonomia e, principalmente, a liberdade acadêmica.

Essas reverberações levam ao dilema que a universidade pública já enfrenta atualmente. É considerada uma instituição estatal pública haja vista o regime jurídico e a sua manutenção por parte do Estado, no entanto, a abertura às fundações e às parcerias público-privadas nos levam a descreditar a universidade pública como um bem público, pois essas medidas a foram privatizando gradativamente e de forma indireta. A partir do momento que essas novas formas de administração e de financiamento são efetivadas ocorre uma interferência direta nos processos de autonomia/heteronomia, avaliação, produção e transmissão de conhecimento, alinhando e conduzindo todos esses aspectos à perspectiva privado mercantil. Tal fato justifica que, segundo Sader (2003, p.3), a descaracterização da universidade pública como bem público uma vez que “A essência do público [...] é ‘a universalização dos direitos’, ao passo que a do mercado é ‘a mercantilização’ do acesso ao que deveriam ser direitos: educação, saúde, habitação, saneamento básico, lazer, cultura”.

3.2.3 Reverberações da crise na pós-graduação

Dando seguimento à nossa discussão acerca das repercussões da crise na educação superior, chegamos ao mais alto estrato da universidade: a pós-graduação. Na lógica capitalista toda e qualquer atividade que possa ser utilizada para obtenção de lucro e de reprodução do capital será metabolizada por este sem maiores restrições. Portanto, a produção e a divulgação de ciência não escapariam de seus tentáculos. Com isso, lançamos considerações e reflexões sobre esse processo na pós-graduação brasileira, resgatando os marcos legais e históricos do processo de mercantilização da pesquisa no Brasil.

No tópico anterior abordamos a expansão da universidade brasileira e quais as intenções políticas imbuídas nos programas de expansão de ensino superior, assinalamos que o início da grande expansão da pós-graduação no Brasil se dá na mesma época, com praticamente o mesmo objetivo: atender à demanda dos detentores do capital. Durante o

período da ditadura civil-militar, presenciou-se a expansão do ensino superior, bem como a da pós-graduação que consolidou a pesquisa no país, estando sob os mecanismos de controle e o aparato coercitivo da legislação vigente à época, que ia de encontro às novas ligações entre economia e universidade. Tal fato propiciou a consolidação da pós-graduação e uma expansão assombrosa dos programas de pesquisa. Leher (2013) nos apresenta que em 1965 o país contava com 36 programas de pós-graduação, em onze anos esse número foi para 669 e ao final de 1974, os “anos de chumbo”, contávamos com 1116 cursos, um aumento de 3100% em vinte anos. Contudo, a consolidação da pós-graduação como centros de produção e de divulgação de ciência no Brasil trouxe a reboque a perda da autonomia institucional da universidade pública.

Uma das primeiras medidas do governo ditatorial voltado para a pós-graduação foi a criação da FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos) e do FNDCT (Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) que se constituíram em ferramentas poderosas de indução sobre a produção de conhecimento e de enfraquecimento da autonomia universitária, considerando que tirava desta a responsabilidade dos planejamentos e da pesquisa, da nomeação e da contratação de pessoas e da nomeação de reitores, prerrogativas que sob hipótese alguma poderiam ter sido usurpadas da universidade (FERNANDES, 1975). A partir de então, os grupos de pesquisa passaram a ter que negociar e pactuar seus recursos diretamente com os financiadores, sem a menor necessidade de passar – e muito menos de ser aprovada – por outras esferas da universidade. O processo seguiu com a criação do PADCT (Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico) pelo CNPq, que consolidou o uso de financiamento externo à universidade como meio indutor de pesquisas, cumprindo dois objetivos: ajustar a universidade à modernização conservadora vinculada ao mercado e diminuir gradualmente a autonomia universitária. Desse modo, presenciamos a universidade sistematicamente desprovida de provisões orçamentárias para subsídios de pesquisa, o que a dividiu em grupos de pesquisa que concorrem entre si e desenvolvem estratégias de acesso aos programas e aos editais de pesquisa lançados pelas fundações e financiadoras (LEHER, 2013).

É necessário destacar que nesse período além da universidade estadunidense ser o modelo para o desenvolvimento da universidade brasileira, contava-se com investimentos diretos de grandes companhias americanas no desenvolvimento das tecnologias brasileiras. Destarte, a pesquisa no Brasil passou a pôr ênfase no progresso, fazendo com que a sociedade que pretendia ingressar na universidade e em programas de pesquisa visassem ao desenvolvimento econômico, associando, assim, o ensino e a pesquisa ao utilitarismo do

mercado (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016). Temos, deste modo, um vislumbre de como a crise estrutural do capital atinge todos os complexos sociais, tanto na esfera da ordem objetiva, quanto subjetiva.

Leher e Motta (2014) apontam que no período da ditadura militar as fundações norte-americanas, como a Ford e a Rockfeller, financiaram pesquisas na área de genética e geologia desenvolvidas no Brasil, além de terem aberto portas para os intercâmbios entre universidades dos dois países, em contrapartida, as universidades brasileiras deveriam não só adotar, bem como, praticar o modelo desenvolvimentista de produção de ciência voltada para as demandas de mercado. Como exemplo o autor cita que a Embrapa chegou a gastar “cerca de R\$ 1 milhão de verba pública com sua elite de pesquisadores para adaptar a soja transgênica da Monsanto às condições ambientais do país. Com a pesquisa, a instituição pretende ainda incorporar ao seu produto a tolerância ao herbicida Roundup da Monsanto” (LEHER, 2003, p.19).

Tais modelos de financiamento permitidos, especialmente, a partir da lei nº.5.540/1968 – Lei da Reforma Universitária – veio acompanhada de diminuições gradativas das verbas de custeio advindas do Estado, levando com que as IES deixassem de ter recursos próprios para o fomento de pesquisas de professores e estudantes a despeito do mérito acadêmico destes. Com efeito, o que restou aos grupos de pesquisas e aos seus respectivos pesquisadores foi a adesão aos programas de financiamento inscritos no FNDCT que possuíam – e mais do que nunca ainda possuem – orientações utilitaristas dependentes das demandas do capital. Com isso, mesmo as pesquisas básicas na física e na biociência deveriam estar inscritas com objetivos pragmáticos claros como o desenvolvimento da revolução verde na agricultura – que visa o máximo de produção com o mínimo de custo – e o domínio da tecnologia nuclear, propósitos importantes nos marcos do capitalismo monopolista (LEHER, 2013).

Dessa forma, o que presenciamos foi que o grande crescimento da pós-graduação brasileira levou ao aprofundamento da heteronomia da universidade e à construção de uma cultura da competência meritocrática nos grupos de pós-graduação. Vale ressaltar que enquanto eram disponibilizadas condições para o desenvolvimento de pesquisas teóricas e práticas de extrema relevância, contribuindo com a formação de pesquisadores, permitindo a troca e o intercâmbio com outros centros de excelência em pesquisa pelo mundo, foi socializado para os novos pesquisadores um desenvolver de ciência conforme uma racionalidade tecnicista, acrítica e condizente com o padrão de acumulação do capital (LEHER; SILVA, 2014). Um modelo que expropria e explora a grande parte da população

que demanda altos gastos socioambientais e que não contempla as necessidades das camadas mais fragilizadas da sociedade.

As políticas de incentivo à pesquisa se mostraram tão eficientes que permaneceram mesmo com o fim do regime. Durante a década de 1990, marcada pelos governos neoliberais, manteve-se as políticas de financiamento através de fundações e de instituições extra-universidade, mas sem o fôlego da grande expansão ocorrida durante as décadas anteriores, então, já nos anos 2000, no início do governo Lula da Silva duas leis foram sancionadas e abriram de vez os programas de pesquisa nas universidades à intervenção de grupos empresariais. Citemos primeiro a lei nº.10.973/2004 de 2 de dezembro de 2004, conhecida como a Lei de inovação tecnológica, que versa sobre os incentivos à inovação na pesquisa científica e tecnológica, na qual o montante direcionado às verbas de pesquisa – advindas de empresas e indústrias – seria direcionado à universidade. Isto é incompatível com o que ocorre em outros lugares do mundo, onde a demanda de inovação dessas instituições cabe aos seus próprios departamentos de pesquisa e de desenvolvimento e não à universidade (OTRANTO, 2006). Complementando a primeira lei veio a Lei nº.11.196/2005 de 21 de novembro de 2005, denominada como a Lei do Bem, que concede isenções fiscais às empresas jurídicas que se comprometam com o desenvolvimento de inovação tecnológica, buscando incentivar o setor privado a financiar as pesquisas desenvolvidas nessas áreas na universidade e nos Institutos (LIMA, 2006).

Essas medidas levam a um gotejamento dos recursos governamentais e de empresas privadas em apenas alguns programas de pós-graduação e nos grupos de pesquisa, cujo foco dos trabalhos e dos estudos estivessem direcionados para as atividades que as empresas considerassem de seu interesse. Tais medidas degradam não só a universidade, como a pesquisa e o trabalho do professor-pesquisador, uma vez que

Nesse contexto, o benefício financeiro é direcionado a poucos privilegiados, restando uma pequena contrapartida à instituição, o que pode levar à degradação das condições de ensino e pesquisa. Os professores passam a ser os “empreendedores” e as instalações da universidade podem ser cedidas para uso das empresas, com ônus para o Estado. As pesquisas financiadas por mecanismos previstos nessa lei, mesmo que desenvolvidas no interior das universidades, são sigilosas. Professores e alunos não podem comentar sobre elas. Isso fere a autonomia universitária como a conhecemos até hoje. (OTRANTO, 2006, p.51).

Lembramos, porém, que isso não é prerrogativa apenas das pesquisas desenvolvidas nas universidades públicas, como também nas universidades privadas, que também contam com os incentivos públicos, o que demonstra que o financiamento de pesquisa na universidade estatal tem sido cada vez mais residual – o que sobra do que restou –

uma vez que a lógica utilitarista da universidade particular é ainda mais arraigada que na universidade pública. Coggiola (2001) cita a fala de um professor pesquisador da Universidade Anhembi-Morumbi, na qual ele relata que a diferença existente entre a pesquisa que ele realiza na instituição a qual pertence e as realizadas em institutos e em universidades públicas é que a realizada na instituição privada está mais atenta e mais próxima das necessidades do país e mais adequada ao tempo em que se vive. Entende-se que o país e o tempo desse professor da rede privada, das empresas privadas que consideram a educação e a ciência mercadoria.

Porém, ao contrário do que pensa o professor-pesquisador da universidade privada, o professor-pesquisador da universidade pública lida com o *management* necessário atualmente para o desenvolver da pesquisa tão bem ou melhor do que ele, haja vista isso ser realidade na universidade pública há muito mais tempo. Os projetos desenvolvidos em parceria público-privados tiveram que ser buscados e conquistados pelos docentes da universidade pública, primeiro para atender à materialidade de suas existências como seres humanos, uma vez que há a complementação salarial e seguindo-se a isso a montagem e a manutenção dos laboratórios com todos os materiais de permanência e de consumo necessários, a disponibilidade de incentivo financeiro para bolsistas, entre outras tantas coisas que os contratos privados viabilizam dentro da universidade pública (COGGIOLA, 2001). Sendo assim, muitos professores realmente assumem a posição de gestores de projetos, o que requer atenção especial ao lançamento de editais, tendo projetos previamente montados para as submissões – e que tenham potencial para aceitação – se faz necessário que esse professor-pesquisador-gerente também seja eficiente organizacional, administrativa e financeiramente para conduzir os alunos bolsistas de iniciação científica, mestrado e doutorado. Cabe ao professor, ainda, administrar as verbas conquistadas da forma mais eficaz, realizar a(s) pesquisa(s), atuar na divulgação dos achados através de publicações e de encontros renomados, além de dar aula na graduação e na pós-graduação, o que condiz com uma perspectiva de educação neo-pragmática (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009).

Outro aspecto que Coggiola (2001), Sguissardi e Silva Júnior (2009) destacam nesse processo de intervenções particulares nos programas de pesquisa é que a própria infraestrutura da pós-graduação vem sendo cada dia mais garantida por outras fontes que não o Tesouro Nacional. Coordenadores e professores tiveram que desenvolver meios de fazer com que o dinheiro para o funcionamento dos programas e das próprias pesquisas não viessem apenas dos editais – sejam eles totalmente públicos ou advindos das parcerias com instituições privadas – então, as mensalidades dos cursos de pós-graduação *latu sensu*, a

mensalidade dos mestrados particulares (geralmente os profissionais) e as taxas de inscrição em processos seletivos de novos alunos são formas de fazer com que o dinheiro entre diretamente nos programas de pós-graduação para mantê-los funcionando com o “cinto menos apertado”²⁶.

É importante destacar que mesmo com todas essas dificuldades a pesquisa ainda é o lugar de destaque na prática universitária, se comparada às atividades de ensino e de extensão. Porém, se antes ela ocupava esse lugar por toda uma tradição científica, por significar a esperança para a resolução de grandes problemas que assolavam a sociedade e por expressar a possibilidade de grandes invenções e descobertas, hoje ela é despojada de todo o seu manto mí(s)tico e a sua importância está ligada à capacidade de trazer dinheiro para a universidade. Ou seja, a universidade se rende à necessidade de fazer dinheiro e sua formação distancia-se cada vez mais de uma perspectiva da emancipação humana, apesar de, como apresenta Lima (2009), a educação ser vista como a resolução para todos os males da sociedade atual. Fato tão real que o coordenador de um programa de uma IFES da região Sudeste entrevistado na pesquisa de Sguissardi e Silva Júnior (2009, p.157) fez a seguinte declaração:

Graduação aqui não vale coisa nenhuma, o importante é você estar publicando, ter orientação na pós-graduação e projetos que tragam dinheiro tanto das agências de fomento quanto da iniciativa privada. Então você vai ver por exemplo, quando você vai pedir credenciamento na pós-graduação e tal existe um item que diz assim: “valores de projetos, conseguidos extramuros, e que tragam financiamento para a instituição”. Esse é um dos itens da avaliação. Esta exigência estaria sendo cobrada como condição para se participar de concurso interno – não conseguiu financiamento, então não se enquadra, não pode fazer o concurso – e o professor passa a ser visto como um empreendedor que tem que trazer verbas.

No entanto, este processo de “empresariamento” e privatização das pesquisas nas universidades públicas não acontece apenas no Brasil, mas nos Estados Unidos, como também na Europa, tradicionalmente defensora da universidade pública. Após o Pacto de Bolonha – sobre o qual discutiremos mais detidamente no subtópico seguinte – os contratos de gestão também levaram os professores pesquisadores europeus a se transformarem em “pesquisadores caçadores de contrato”, como retrata Coggiola (2001), e que lá, bem com aqui, são oriundos de acordos semelhantes às parcerias público-privada brasileiras, e que são esses tipos de contratos que medem o valor científico dos projetos apresentados e avaliam se o montante do orçamento demandado para os laboratórios e a pesquisa proposta são interessantes ou não. Desse modo, os projetos de reformas universitárias desencadeados na

²⁶As Fundações dentro das Universidades dá uma perspectiva menos burocrática da circulação de dinheiro e abre a instituição para a perspectiva de prospecção de investimentos.

Europa buscam alinhar a universidade e os institutos de pesquisa a esse modelo gerencial de grandes empresas, que estabelecem parcerias contratuais com vários “clientes/investidores”.

Seguindo essa lógica, não é de se estranhar que a partir de então as formas de avaliações dos programas de pós-graduação tenham se transformado em instrumentos de controle produtivista e quantitativista. Dalmo Dallari, em entrevista à Coggiola (2001), retrata essa situação nos programas de pós-graduação da USP – que já vive a cobrança de produções acadêmicas há muito mais tempo que as outras universidades, haja vista em março de 1988 ter sido matéria na Folha de São Paulo uma lista com o nome dos “professores improdutivos –, o jurista²⁷ declara que os mecanismos avaliadores adotaram critérios que se limitam à verificação quantitativa de publicações e completa destacando que “parece que é um dado religioso. Se for publicação no exterior, consagra qualquer um. É um absurdo, é um colonialismo cultural” (COGGIOLA, 2001, p.87). À época da declaração, o renomado jurista²⁸ chegou a dizer que isso seria um modismo, o que infelizmente não se concretizou, uma vez que se transformou quase em uma regra e que dá o mote para a avaliação da CAPES e do CNPq em relação aos cursos e aos programas de pós-graduação no Brasil hoje. E o que temos na atualidade é a “qualidade universitária” medida e orientada pelos critérios: quanto se produz, em quanto tempo produz e qual o custo do que produz. E é isso que define os contratos de financiamentos de pesquisa²⁹.

Tal fato reflete como o Estado – Mercado – não tem respeitado a lógica interna da ciência – haja vista o fato de que esta passou a servir ao capital e à produção de riquezas. Isso reflete na organização das instituições científicas superiores que têm sido privadas tanto de exercer sua autonomia e liberdade quanto de desenvolver a ciência, pois o Mercado e as elites burocráticas buscam se beneficiar através da produção de conhecimento (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016). Com isso, é mais importante do que nunca que quem faz parte da universidade reflita sobre essas imposições e lembre-se que

[...] as universidades não se resumem a “cérebros brilhantes”, “cientistas prolíficos”, “grupos de pesquisa”, “lideranças importantes”, etc.: ela é sobretudo a estrutura que articula e os insere na sociedade como parte do serviço público, isto é, voltado para as necessidades do país e da população, e não para o lucro dos particulares, o que é a base da sua autonomia e discussão críticas. (COGGIOLA, 2001, p.114).

Destarte, essas formas de financiamento de pesquisa, ou seja, mais uma forma de atender à demanda do capital em crise, também contribuem para a deterioração do ensino

²⁷*Ibid.*

²⁸*Ibid.*

²⁹*Ibid.*

público, desmontando o ensino e a pesquisa independentes e tornando a universidade cada vez mais um bem privado (COGGIOLA, 2001). Nesse sentido, retomando as discussões realizadas nos tópicos anteriores, ressaltamos novamente a importância de manter a educação superior e a produção de ciência no âmbito da universidade pública como um bem político público, com vistas a atender à reprodução social. Não permitindo que os ideais de organizações, como a OMC, nos convençam do contrário, que são bens econômicos de caráter privado (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2009). Precisamos defender cada vez com mais empenho que o financiamento da educação superior não é gasto, mas sim investimento da sociedade que, portanto, (deve) retorna(r) para ela mesma.

3.3 BOLONHA: CRIAÇÃO, OBJETIVOS E REPERCUSSÕES

No contexto no qual desenvolvemos a presente dissertação, não poderíamos seguir sem dedicarmos uma discussão ao Processo de Bolonha. Originalmente assinada em 1999 pelos ministros da educação dos 29 países pertencentes à União Europeia a “Declaração de Bolonha” – em alusão à Universidade de Bolonha, considerada a mais antiga universidade ocidental – visava alcançar maiores índices de compatibilidade e comparabilidade de formação profissional e diplomas dentre os países componentes do bloco, buscando alcançar um grau máximo de deslocamento de mão de obra nos limites da UE. Junto a esse fim buscava, também, resgatar através da perspectiva da “Europa do Conhecimento” a racionalidade Eurocêntrica. Para isso, desde 1999, foram realizadas conferências sistemáticas que definiram – e redefiniram – as metas e as estratégias de implementação do plano que deveria ter se concretizado até 2010 (BIANCHETTI, 2010).

É importante lembrar que a criação da UE foi um meio que os países europeus encontraram para fazer frente aos mercados em expansão, especialmente no pós Segunda Guerra, que marcou os Estados Unidos como a maior potência econômica mundial. Os ricos países europeus perceberam que precisavam se unir se quisessem manter sua hegemonia em um mercado, que mesmo em expansão, se tornava cada vez mais competitivo. E uma das perdas observadas pelo bloco foi a de que não configuravam mais como o centro de formação e de irradiação de conhecimento no mundo, perdendo gradativamente para EUA, Austrália e China. Portanto, passaram a apostar numa reestruturação do ensino superior como estratégia para resgatar a posição perdida, se restabelecer como referência de formação científica e, assim, melhorar sua posição no contexto de competição intercapitalista (BIANCHETTI, MAGALHÃES, 2015).

Com isso, a partir de 1999, foram organizados encontros regulares entre os signatários para viabilizar a realização do processo. Sendo assim, em 2000, o Conselho Europeu assina o “Tratado de Lisboa” que estabeleceu o ano de 2010 como a data para a entrada em pleno vigor do Tratado de Bolonha. Atribuindo, então, à universidade uma ampla gama de responsabilidades que garantiriam que a Europa adentrasse com vantagens competitivas na disputada “Economia do Conhecimento” (BIANCHETTI, MAGALHÃES, 2015). O processo visa três grandes áreas de reforma: a reforma curricular, a reforma da governação e a reforma do financiamento. A primeira objetiva a adoção da organização do ensino superior em três ciclos – o conhecido 3-2-3 – correspondentes à graduação, ao mestrado e ao doutorado, e da implementação de uma filosofia de ensino e de aprendizagem baseada em competências, em percursos de aprendizagens flexíveis e autônomos; e a grande diferenciação sendo a mobilidade geográfica de alunos, professores e pesquisadores, em que a formação desses indivíduos pode passar por diversos países da Europa. A segunda versa sobre “parcerias estratégicas” nas quais as universidades estabelecem contratos com empresas renomadas, assegurando sistemas de garantia de qualidade. E a terceira – diretamente ligada à segunda – funciona no sentido da diversificação das fontes de financiamento do ensino superior, não deixando o fomento apenas a cargo dos Estados e estabelecendo parcerias com empresas e indústrias (BIANCHETTI, MAGALHÃES, 2015).

Uma das principais medidas para alcançar esses objetivos foi a implantação do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), que busca garantir a efetivação do plano e, principalmente, a equiparação dos planos de estudos dos cursos das universidades participantes. Contudo, o processo foi realizado de cima pra baixo, e exatamente a comunidade universitária foi deixada de fora nos processos de decisão da implementação das medidas acordadas. Autores como Bianchetti e Magalhães (2015) chamam atenção para o fato de que desde o primeiro documento assinado, os comunicados e as reuniões são liderados, elaborados e assinados pelos ministros da educação dos países da UE, não estando presentes a nenhum desses momentos os reitores das universidades – nem das maiores e mais tradicionais. Isso demonstra como o ensino superior é tratado como assunto de Estado, o fato de todo o Processo de Bolonha ser elaborado e dirigido por dirigentes políticos e não membros das universidades retira a discussão de dentro do espaço universitário, fazendo com que este perca seu papel de destaque tanto no elaborar e quanto no desenvolver do processo, como mesmo, na implementação. Josep Blanch, professor do departamento de Psicologia da Universidade Autônoma de Barcelona, em entrevista concedida à Bianchetti (2010), relata exatamente isso, o professor expõe que o Processo de Bolonha e especialmente o EEES foram

pouco debatidos entre as classes docente e discente, e tiveram que decidir sobre a adesão ou não de algo que poucos conhecem em profundidade.

Destacamos que a Declaração de Bolonha – e todas as que vieram após esta – não tem significativo peso jurídico, pois não é um texto normativo debatido e aprovado pelos parlamentos, não foi discutida em instituições representativas da sociedade, não tem força de lei. Porém, na prática, há um empenho dos governos dos países signatários de efetivação do plano, o que o torna tão – ou mais – forte que qualquer outro acordo aprovado solenemente. Melo e Dias (2011, p.245) descrevem que:

O Processo de Bolonha resulta de um acordo voluntário, de mútua cooperação, firmado entre diferentes sistemas nacionais por seus respectivos ministros de Educação e supervisionado por um Grupo Técnico de Acompanhamento, em associação com várias outras parcerias institucionais, intergovernamentais e acadêmicas – e a supervisão da União Europeia. Como não há provisões legais obrigatórias para a sua adoção por nenhum país, cabe tão somente a cada membro adotar, por iniciativa própria e autônoma, os princípios e objetivos preconizados pelo Acordo, com adequação de sua legislação interna e incentivos a sua assimilação pelas respectivas instituições de educação superior.

Quando o Processo de Bolonha foi pensado, a proposta que era feita às universidades que aderissem seria a contrapartida de que haveria incremento de recursos financeiros, técnicos e materiais. Contudo, quando o plano foi idealizado e se iniciou as discussões para a sua viabilização, a Europa se encontrava em um período de estabilidade financeira e de ascensão do bloco. Porém, em meados da primeira década dos anos 2000, como os demais países capitalistas ocidentais, foi afetada por uma grave crise econômica que levou os países membros da UE, em especial Grécia, Espanha e Portugal, a índices de desemprego e de inflação que há muito o continente europeu não via. E isso influenciou diretamente no processo, que passou a ter que ser implantado a um “custo zero”, demonstrando um descompasso entre o que era proposto a princípio e o que as universidades tiveram que enfrentar no momento de efetivar o plano. Novamente, resgatamos as palavras de Blanch à Bianchetti (2010), o professor descreve que o que atualmente o Estado pretende com a implantação de Bolonha é um financiamento de uma graduação barata de três anos, deixando que o aluno pague por uma pós-graduação cada vez mais cara, destacando, inclusive, que estes devem ser autossustentáveis com o dinheiro das inscrições e das anuidades. Portanto, uma das metas finais do projeto é um financiamento Estatal cada vez menor para as universidades.

Sendo assim, o Processo de Bolonha nasce e desenvolve-se para atender às demandas do Mercado. Pensado a princípio para fazer frente aos Estados Unidos e à Austrália como atrativo de estudantes de graduação e de pós-graduação, observamos que, na verdade, a

implantação de Bolonha conta com a apropriação da universidade para fazer com que a Europa seja – novamente – um centro de referência na “economia do conhecimento”, cada vez mais dinâmica e competitiva. Dessa forma, gradativamente, o plano passa do âmbito institucional educacional universitário para o campo da economia de mercado competitivo entre nações e blocos. Portanto, Bolonha é uma estratégia “arquitetada para alcançar os objetivos da competitividade, da atratividade, da mobilidade, da empregabilidade e todos os demais objetivos que aparecem inoculados na apropriação mercadológica que se faz da Declaração” (BIANCHETTI, 2010, p.266).

No Processo de Bolonha os órgãos como o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio e o Fundo Monetário Internacional não deixaram de estar presentes e de defender seus interesses – que são os mesmos dos demonstrados em documentos lançados para o Brasil que discutimos no tópico anterior – que consistem em propor um gerenciamento diferenciado da universidade, que invariavelmente leva a um “empresariamento” e a uma “mercadorização” desta, isso sob o pretexto de modernização. E isso foi aceito e está gradativamente sendo implantado através de um discurso tecnocrático, portanto, condições financeiras, técnicas e materiais vão sendo colocadas em pauta permitindo a entrada e a adoção pelas universidades de valores como eficiência, competitividade, rentabilidade, produtividade, avaliação por resultados, análise custo-benefício. Ou seja, a universidade sucumbe ao projeto de empresariamento, no qual professores e pesquisadores são transformados em *managers* eficientes e alunos em clientes (BIANCHETTI, 2010).

Josep Blanch traduz esses aspectos, nos quais a universidade europeia foi transformada, numa fala na qual ele alega que o que Bolonha busca fazer é uma universidade, a saber:

[...] “boa, bonita e barata”, *low cost* – para o estado – e rápida, com objetivos de que se faça o mesmo em menos tempo uma espécie de “*fast university*”, estandardizada (universidade “McDonaldizada”, mesmo formato em diferentes espaços), financeiramente sustentável (graduação barata e curta, rápida, para a massa, e mestrado pago para a elite) e mercantilmente adaptada. (BLANCH *apud* BIANCHETTI, 2010, p.276).

Dessa forma, teriam uma universidade dita pós-moderna, mas a realidade é que professores e alunos trabalham mais, em menos tempo e com menos recursos. O processo de Bolonha abriu para a Europa algo pelo qual o Brasil já passa desde a década de 1970, porém, de forma mais regulada e acelerada. A privatização, a mercantilização, a mudança no sistema de valores, no qual os técnicos são preferidos em relação aos humanistas, a mensuração de cálculos de custo-benefício são prioridade frente aos valores teóricos e filosóficos.

Presenciou-se a criação e a eliminação de especialidades para atender às necessidades mercantis, o critério acadêmico passou de vez a ser ditado pelo mercado. O professor espanhol³⁰ é bem incisivo quando anuncia que não duvida que a “ética” como disciplina desapareça dos currículos e dos planos de estudos, uma vez que o mercado não a pede muito, pelo contrário, é completamente desnecessária, portanto, facilmente descartável. Os cursos e as disciplinas a serem ofertadas atenderão somente à demanda do capital, o que faz do aluno um cliente consumidor, por consequência o professor passa a ser um gerente de vendas, que deve pensar mais na satisfação do cliente do que em outros aspectos (BIANCHETTI, MAGALHÃES, 2015).

Em face dessa realidade, os alunos e as associações estudantis têm se definido como os setores mais críticos e resistentes ao projeto, uma vez que a situação destes não apresentou nenhuma melhora, como era propagada ao início da implementação, pelo contrário, em alguns pontos observamos uma piora. Dentre as reclamações levantadas pelos alunos se destacam a mobilidade, que era a grande diferenciação do projeto, e ainda é difícil para os alunos haja vista a falta de incentivos financeiros; não lhes foi exposto com maiores discussões as propostas de implementação do plano, não houve debates que incluíssem a comunidade acadêmica como um todo para discutir as consequências; o processo de avaliação de cursos e de alunos continua frágil; e, a maior de todas, o acesso ao segundo e ao terceiro ciclos (mestrado e doutorado) está bastante difícil em alguns países devido às altas taxas de inscrições e anuidades, e que tendem a aumentar cada vez mais. Um estudo realizado em 2007 pela “*The National Unions of Students in Europe – ESIB*”, intitulado “*Bologna with Student Eyes*” revelou que os estudantes estão insatisfeitos com o caráter economicista e as lógicas de *marketing* que a universidade tem adotado, trouxeram duras críticas à mercantilização do ensino superior que Bolonha trouxe para a comunidade acadêmica europeia (LIMA, AZEVEDO, CATANI, 2008).

Outra forte crítica apresentada é a filosofia utilitarista, que tem tomado de conta dos currículos e dos planos de estudos, não se fala mais de processos de aprendizagem, fala-se de aquisição de competências, de avaliação por competências, centrado na especificidade de um conjunto de resultados. Isso traduz para o currículo a concepção de educação como fator de produção, deixando de lado, inclusive, os aspectos valorativos de sociedade, de cultura e de política, transformando o ensino superior numa educação instrumental, formar pessoas capazes de pensar sobre a sua sociedade e problematizá-la cede lugar para a formação

³⁰*Ibid.*

profissionais de competentes. Melo e Dias (2011) destacam que é natural a cobrança de que um aluno saído da universidade seja um profissional competente, porém não se pode resumir a isso, espera-se que também seja responsável, ético, que tenha consciência de sua função e de seu papel na sociedade, não sendo simplesmente um instrumento para a produção de riquezas de grandes companhias, indústrias e empresas.

Desse modo, o que professores e os alunos que adotam uma postura contrária ao Processo de Bolonha alegam que não há uma preocupação com um aumento da qualificação científica da população, pelo contrário, reduz-se a qualificação do ensino superior visando uma adequação às necessidades flexíveis do mercado, que por sua vez é orientado por outras premissas que não a promoção de uma sociedade mais consciente do que lhe cerca, de seu papel e de suas capacidades. A mobilidade proposta não visa apenas à capacidade de uma formação internacional, mas também uma

[...] mobilidade entre o mundo acadêmico e o mundo industrial, com acentuação na “comercialização e comunicação dos resultados das pesquisas”. Como consequência, o sistema de ensino superior deverá fornecer as empresas ideias inovadoras e, aos licenciados, “os caminhos das aprendizagens flexíveis ao longo de toda a vida”, garantindo-lhes a possibilidade de escolher, num cardápio variado e ao gosto do cliente, “cursos a lá carte”, ofertados em nome do aumento de sua atualização e empregabilidade. (MELLO; DIAS, 2011, p.241).

A comunidade acadêmica europeia percebeu que com Bolonha o conhecimento se transformou em um cobiçado fator de produção, o que por sua vez o transmuta em um bem comerciável, deixando de estar a serviço da sociedade para atender à economia. Deixou de ser bem público e passou a capital privado não sendo, pois, bem coletivo e de uso geral, tornando-se um recurso de poder acessível apenas a quem puder pagar. É uma ambiência com características mais comerciais, individualista e competitiva vai se colocando no lugar de um ambiente que antes se pressupunha a solidariedade como valor dominante (MELLO; DIAS, 2011). Todas essas transformações elencadas, já foram discutidas anteriormente na universidade brasileira e há bastante tempo são a prática das universidades nos países que mais atraem estudantes como os Estados Unidos e a Austrália, tendo isso em vista, Biachetti e Magalhães (2015) retratam que o que temos atualmente seria um “Espaço Universitário Mundial” em alusão ao Espaço Europeu de Ensino Superior, cada vez mais as leis de mercado estão regulando a universidade, a ciência e a produção acadêmica.

Óbvio que dentro de todo esse processo o sistema de avaliação não ficaria de fora, mas esta não visa mais compreender como está a evolução de alunos e professores nos processos de graduação, mestrado e doutorado, mas sim, torna-se um controle de qualidade do produto que está sendo vendido. Assim sendo, em 2005, o Comunicado de Bergen foi o

documento de determinou os elementos referentes à garantia de qualidade do sistema de ensino superior europeu, o que deu origem à Associação Europeia para a Garantia da Qualidade da Educação Superior (ENQA), que delibera acerca dos parâmetros avaliativos e elabora e difunde as orientações a que as avaliações promovidas pelas agências nacionais e internacionais deverão obedecer, além de passar a integrar um registro europeu de agências de garantia de qualidade, determinando que serão exigidas meta avaliações e meta creditações das próprias agências (LIMA, AZEVEDO; CATANI, 2008).

Destarte, a avaliação da graduação e da pós-graduação nas universidades que aderirem à Bolonha torna-se mais contábeis, focada na medição de resultados, um método que desconsidera o processo como um todo e pode não contemplar os resultados mais difíceis de comparar e mensurar, favorecendo, assim, uma padronização na qual as escolas, os ensinamentos e as aprendizagens são tratados como elementos mensuráveis e fidedignos, deixando de fora as particularidades de cada instituição e a individualidade de alunos, professores e funcionários (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008). Ou seja, consolida-se um modelo de avaliação gerencial e tecnocrático, estandardizado e que valoriza o quantitativo, foca na comparação entre produtos e não permite meios avaliativos que sejam conduzidos por critérios próprios de cada universidade, limitando a autonomia destas instituições.

Uma avaliação desse tipo, administrada e positivista, configura-se mais como um exercício técnico do que como um processo de produção de conhecimento, ou mesmo como um meio de investigação avaliativa e que gere reflexões após, não apenas críticas e ônus – haja vista que avaliação e financiamento nesse modelo andam lado a lado. Desse modo, o processo avaliativo fica desvinculado das atividades de esfera acadêmica e de pesquisa e traz para esse meio a realidade empresarial do gerencialismo e da competitividade. Novamente, um aspecto que para a universidade e a pós-graduação brasileiras não é novidade, o modelo de avaliação CAPES – que discutiremos de forma detida no próximo capítulo – segue esses ditames, cobrando pontuações que reificam a publicação em quantidade, não considerando as diferenças geográficas e culturais das regiões em que as universidades se encontram e pouco contribuindo para uma reflexão no sentido da qualidade do trabalho, dos estudos, do ensino ministrados nos cursos de pós-graduação e nas pesquisas em desenvolvimento.

Até então, discutimos os aspectos que a universidade brasileira já experienciava antes da universidade europeia no contexto de Bolonha, porém, aspectos importantes do Processo de Bolonha foram integrados em propostas para o ensino superior no Brasil, especialmente à pós-graduação. Em 2007, o MEC dedicou-se a avaliar a viabilidade da implantação da *Universidade Nova* no Brasil, um projeto oriundo do “Documento Preliminar”

da Universidade Federal da Bahia (UFBA) que propunha o bacharelado interdisciplinar. A proposta da Universidade Nova defende que no Brasil haja uma nova arquitetura da organização curricular-programática dos cursos de graduação e de pós-graduação, que enfoca em uma formação básica por grandes áreas de conhecimento e especializações através da pós-graduação. A proposta consiste em a educação superior se organizar em três ciclos – assim como Bolonha –, sendo: o bacharelado interdisciplinar, a formação profissional e a pós-graduação (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008).

O bacharelado interdisciplinar seria a base do início da formação acadêmica, teria uma duração de três anos e que seria complementada pela Formação Geral que comportaria três modalidades de componentes curriculares – eixos básicos, eixos interdisciplinares e eixo integrado – e a formação específica que seria contemplada pela pós-graduação, que poderia ter um perfil mais profissional ou acadêmico³¹. Os proponentes do projeto alegam que não é uma aproximação ao Processo de Bolonha nem ao modelo norte-americano – que iniciou seu processo nos anos 1970, mas que não foi concluído – só que sem precisar montar a estrutura da universidade americana e sem a necessidade de dar conta da formação profissional na graduação como acontece no Processo de Bolonha. Ou seja, promover uma universidade cada vez mais “*low cost*” para o Estado.

Seguido ao plano da Universidade Nova, temos o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que acrescenta aos referências da Universidade Nova os métodos de financiamento da educação superior, que por sua vez passa a ser cada vez mais custeada pelo aluno e menos pelo Estado, o que retira a obrigatoriedade do poder público manter um percentual mínimo de financiamento. Essa proposta gera muitas discordâncias dentro das universidades, ao passo que se abrem poucos espaços de discussão acerca da proposta, tal como ocorreu na implementação do Processo de Bolonha (WIELEWICKI, OLIVEIRA, 2010). Os autores Welewicki e Oliveira (2010) também apontam como mais uma aproximação das políticas brasileiras de ensino superior à Bolonha, o sistema de avaliação SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), pois, assim como o europeu, o principal objetivo deste é o controle de qualidade, baseado numa avaliação externa e que também desconsidera processos e particularidades das instituições avaliadas, o que nos dois casos é extremamente relevante, pois assim como uma universidade da Grécia não poderia ser avaliada da mesma forma que uma universidade inglesa, no Brasil é complicado avaliar a partir dos mesmos critérios exigindo os mesmos

³¹*Ibid.*

resultados numa universidade do estado de Tocantins e numa universidade de São Paulo. Em ambos os casos tratam-se de culturas bem diferentes, necessidades possivelmente distintas e principalmente acesso aos recursos profundamente destoantes.

Autores como Mello e Dias (2011) chamam atenção que nos dois modelos de universidade, Bolonha e Nova, a estrutura curricular proposta pode decorrer em uma formação profissional precarizada, afetando principalmente cursos que atualmente têm uma formação básica mais longa, como Enfermagem, Psicologia, Engenharias e Medicina, pois a formação inicial teria necessariamente de ser complementada pela pós-graduação – mestrado e doutorado – pois somente assim alcançariam condições mínimas para a atuação nas profissões. No entanto, não há indicações em ambos os planos que garantam vagas suficientes nos programas de pós-graduação para atender essa demanda que seria muito maior que a atual – que já deixa muitos alunos de fora.

Uma agenda “globalmente estruturada para a educação” pautada nos princípios de órgãos como OMC, Banco Mundial e FMI não surpreende que seja exclusiva, no sentido de deixar de fora algumas (muitas) pessoas. São políticas que promovem uma educação cada vez mais particular – para que se gere lucro; com objetivos cada vez mais mercadológicos – visando atender apenas às demandas de mercado e privativa – o bem público do conhecimento, do saber, da pesquisa deixa de sê-lo e passa a pertencer a quem possa pagar para ter acesso a eles. Além de impor à universidade que sempre foi o lugar de produção, divulgação e proteção das qualidades racionais filosóficas a humanas uma nova configuração empresarial, na qual a qualidade é sacrificada a favor da quantidade, da economia e da eficiência, fazendo alunos e professores trabalharem e estudarem sob pressão e com exigências crescentes que assim são mais produtivos, logo, mais aptos a um mercado extremamente concorrido (BIANCHETTI, 2010).

Encerramos a discussão desse capítulo com essa reflexão acerca da apropriação da educação, em especial a superior, pelo capital como meio de suplantar a crise. E, que por nos encontrarmos em um mundo cada vez mais globalizado, com economias cada vez mais dependentes uma da outra, não é de estranhar que a deliberação educacional – que vimos passar a ser de fortes traços econômicos – em um grande país ou bloco detentor de capital reflita nos demais.

Portanto, tendo realizado tais considerações e reflexões – a fim de explicitar o cenário e contextualizar historicamente nossa temática – damos seguimento ao capítulo onde nos deteremos particularmente à avaliação da pós-graduação e às suas consequências na produção de ciência e de trabalho diário de professores e pesquisadores.

4 PRODUÇÃO CIENTÍFICA OU PRDUTIVISMO ACADÊMICO? O MODELO CAPES DE AVALIAÇÃO EM DEBATE

No intento de buscar respostas para essa pergunta, o caminho a ser percorrido neste capítulo compreenderá, primeiro, uma pesquisa nos documentos oficiais que regulam a pós-graduação, como o Plano Nacional da Pós-graduação 2011-2020 para compreender as deliberações do documento para o decênio em vigor, especialmente no tocante à avaliação dos programas; os documentos de área, onde estão descritos de forma detalhada a pontuação necessária no triênio e como são distribuídos os escores. Seguiremos, então, com reflexões acerca do modo de avaliação da pós-graduação e suas repercussões na comunidade acadêmica, seguindo especialmente pela crítica realizada por Sguissardi e Bianchetti sobre essa forma de verificação e que tem levado a universidade e, sobretudo, os programas de pós-graduação a uma lógica produtivista que registrou um aumento de produções científicas em *papers* no Brasil, mas que tem levado a questionar a qualidade dessa produção e consumido a saúde e a qualidade de vida dos professores-pesquisadores.

4.1 PNPG E DOCUMENTOS DE ÁREA: NORTEADORES DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO

A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) são os principais órgãos que representam o financiamento da pós-graduação no Brasil, sendo o primeiro, ligado ao Ministério da Educação (MEC), tendo como foco principal a expansão e a consolidação da pós-graduação *stricto sensu* no país, enquanto o segundo está vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) e configura-se como um órgão de fomento à pesquisa, cuja competência consiste em participar da formulação, da execução, do acompanhamento, da avaliação e da difusão da Política Nacional de Ciência e Tecnologia. A CAPES e o CNPq, ao longo de suas trajetórias, criaram dois importantes sistemas nacionais de avaliação acadêmica: o primeiro orientado para avaliar a qualidade dos programas de formação de recursos humanos pós-graduados; e o segundo, voltado para avaliar individualmente os pesquisadores e os líderes de grupos de pesquisa. No entanto, para atender aos objetivos desta dissertação, destacaremos a CAPES, seus documentos e o processo de avaliação pelo seu foco ser o aperfeiçoamento da pós-graduação.

Iniciamos, realizando um pequeno resgate histórico da CAPES. Esta coordenação foi criada na década de 1950, dentro do plano das políticas de desenvolvimento no segundo governo de Getúlio Vargas, visando o monitoramento e a extinção de professores não qualificados nas Instituições de Ensino Superior (IES); a instituição ganha força durante o regime militar, especialmente após a elaboração do primeiro plano nacional de pós-graduação. Com isso, o órgão começou a participar da criação das políticas de desenvolvimento científico, por meio das Associações Nacionais de Pós-graduação – criadas, em sua maioria, de maneira induzida por esta mesma coordenação (BIANCHETTI, 2011; SAVIANI, 1999), a fim de integrar o conjunto de medidas que visavam à expansão e a qualificação do ensino superior no Brasil, que à época da criação do órgão, era bastante incipiente. Contudo, tais ações demarcam a abertura para os caminhos que o ensino superior no país seguiria, conforme descreve Jimenez (2010, p.109):

A reforma de 1968, ressalvado os aspectos centralizadores e ditatoriais, frutos do regime então vigente é considerado conforme Frauches (2004), uma reforma que imprime uma modernização da educação superior brasileira, dadas algumas características como: a autonomia didático-científico, disciplinar, administrativa, e financeira das universidades; a articulação entre ensino e pesquisa [...].

4.1.1 Os Planos Nacionais de Pós-graduação

Desde a sua criação, a CAPES já lançou cinco Planos Nacionais de Pós-graduação, os quais foram mudando e se adaptando conforme as oscilações e as demandas conjunturais e estruturais de nossa história e economia. Com a reforma de 1968, a pós-graduação passou a ser um subsistema do sistema universitário, pertencente ao sistema educacional e responsabilidade do Estado. Sendo assim, do I PNPG que vigorou de 1975 a 1979, a CAPES demonstrou que a pós-graduação no Brasil, que até aquele momento desenvolveu-se espontaneamente, teria a partir de então a sua expansão como objeto de planejamento estatal. Os principais objetivos deste plano eram:

Institucionalizar o sistema, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades e garantindo-lhe financiamento estável; Elevar os atuais padrões de desempenho e racionalizar a utilização de recursos; Planejar a sua expansão, tendo em vista uma estrutura mais equilibrada entre áreas e regiões. (BRASIL, 2010, p.12).

Além de ainda atender ao objetivo pelo qual a CAPES foi criada – capacitar docentes universitários – o plano focou também em fomentar as ciências básicas e, à época, já chamava atenção para as disparidades regionais que deveriam ser superadas.

O II PNPG (1982-1985) ainda teve como principal objetivo a formação e a qualificação de recursos humanos para atuação na docência e na pesquisa, visando o atendimento dos setores público e privado. A grande novidade que este plano apresentou foi a institucionalização da avaliação – que já existia desde 1976, com participação da comunidade científica, porém ainda era muito incipiente – isso devido à qualidade do ensino superior e da pós-graduação estarem sendo mais enfatizadas. É nesse momento que a pesquisa científica e tecnológica começa a ser visada como área de investimento estatal.

O III PNPG (1986-1989) é o primeiro a ser elaborado fora do regime ditatorial, nesse período, sociedade e governo pretendiam galgar independência econômica, científica e tecnológica para o país. Nesse sentido, o plano em tela, deu continuidade ao fora “anunciado” anteriormente, a saber: a necessidade de investimentos maiores no desenvolvimento de pesquisas e no aperfeiçoamento dos pesquisadores. Portanto, a ênfase desse plano reside no desenvolvimento da pesquisa pela universidade, e a pós-graduação passa a integrar o sistema de ciência e tecnologia, que por sua vez foi integrada ao setor produtivo. Novamente as desigualdades regionais no desenvolvimento de programas de pós-graduação – consequentemente formação de pesquisadores e desenvolvimento de pesquisas – é assunto abordado e aparece como diretriz diminuir as disparidades regionais, especialmente na região Norte.

O IV PNPG tem algumas peculiaridades, a exemplo da organização por comissões e a realização de encontros para discussões e debates. Tais medidas, no entanto, não geraram um documento oficial como ocorreu nos demais planos. Estranhamente, pois esperava-se que fosse o plano que deveria dar as diretrizes para a adequação às mudanças apresentadas pela Lei nº.9.394, de 20 de dezembro de 1996, a LDB de 1996 que institucionalizou a universidade como instituição de formação de recursos humanos de nível superior, de pesquisa e de extensão, determinando a necessidade de produções intelectuais institucionalizadas, fruto das pesquisas realizadas. No rol das exigências há: um terço do corpo docente com titulação mínima de mestrado ou doutorado e o mínimo de um terço do corpo docente em regime de tempo integral. Devido às novas diretrizes implantadas, a pós-graduação passa pela grande transformação destacada, com propriedade, por Bianchetti e Machado (2009), na qual os cursos de pós-graduação tiveram seus períodos encurtados e a avaliação trienal passa a assumir novas posturas e critérios, dando ênfase à cobrança de publicações. Chegaram a ser elaborados redações preliminares do plano que circularam apenas entre os membros diretores da CAPES. Uma das versões mais completas, mas que não se constituiu como documento público, apresentava tópicos como: evolução e aperfeiçoamento do sistema de avaliação;

grandes desequilíbrios do sistema e pressão da demanda por pós-graduação (BRASIL, 2010). A única justificativa para o não lançamento do plano foi atribuído às limitações financeiras do MEC à época.

No final do ano de 2004 é lançado o V PNPG, que vigoraria de 2005 a 2010. É nele que o princípio da indução estratégica em determinadas áreas da pós-graduação, em associação com as fundações estaduais e os fundos setoriais aparece pela primeira vez, sendo destacado também o aprimoramento do processo de avaliação da pós-graduação, despontando a necessidade de revisão periódica dos QUALIS. Esse sistema enfatiza a necessidade de solidariedade entre os cursos e o impacto social começa a ser citado como um dos itens a constar na avaliação. Outros itens constantes do PNPG, além da cooperação internacional, são a necessidade de formação qualificada de docentes não somente para graduação e pós-graduação, como também para o ensino básico, e a grande novidade é a formação de quadros técnicos para setores do serviço público e privado através dos mestrados profissionais.

Chegamos, então, ao VI PNPG, o que está em vigor, lançado em 2010. Este é o primeiro PNPG que abrange um decênio e pela primeira vez a educação básica passa a ser foco de ações do Sistema Nacional de Pós-graduação. Então, por ser o plano que atualmente está regendo a pós-graduação brasileira, nos dedicaremos a considerações pormenorizadas deste documento.

Bem, como os demais planos, este reflete as expectativas do Estado para o país, à época de seu lançamento, o Brasil estava a ser visto pelo restante do mundo como uma grande potência econômica, na perspectiva de no período de vigência deste plano chegar ao patamar de 5ª maior economia do mundo. Tais perspectivas demonstram que alguns segmentos da economia passarão por mudanças profundas, o que levará – e já está levando – a reverberações em diferentes setores da sociedade, dentre os quais, o sistema educacional, desde o ensino básico ao ensino superior, já enfrenta transformações. Então, para propor um documento que norteará a organização da pós-graduação para o período – uma vez que não se pode separar grande potência econômica de grandes feitos e descobertas, especialmente nas áreas de Ciência, Tecnologia e Informação – o plano se organiza em cinco eixos, buscando dar conta dos maiores desafios que a PG brasileira enfrenta, a saber:

1 – a expansão do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG), a primazia da qualidade, **a quebra da endogenia** e a atenção à redução das assimetrias; 2 – a criação de uma nova agenda nacional de pesquisa e sua associação com a pós-graduação; 3 – **o aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros segmentos do sistema de C,T&I**; 4 – a multi- e a interdisciplinaridade entre as principais características da pós-graduação e importantes temas da pesquisa; 5 – o

apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio. (BRASIL, 2010, p.15, grifos nossos).

Nos eixos, destacamos dois pontos que estão em direta sintonia com o estudo que estamos realizando, sendo eles: a quebra da endogenia e o aperfeiçoamento da avaliação. O texto do PNPG demarca a importância da avaliação para o processo de aperfeiçoamento dos programas de Pós-graduação, ressaltando que podem ocorrer grandes mudanças, porém sem o advento de um modelo completamente novo. Destaca-se a manutenção dos parâmetros de notas de 1 a 7 para o reconhecimento dos cursos, mantendo também a nota 3 como pontuação mínima para implantação e funcionamento de um curso do pós-graduação. No entanto, o documento ressalta a importância – e o sucesso – da realização da avaliação por pares, que é o modelo atual. Porém, argumenta a necessidade de algumas alterações – a inevitabilidade de introdução de novos parâmetros e procedimentos – uma vez que foi percebido que do modo atual permite-se algumas distorções dos resultados finais, além do prevalecimento de um conservadorismo nos grupos, que tendem a publicar nos mesmos canais – nisso entra a endogenia, publicações de pesquisadores em revistas dos próprios programas e/ou de programas parceiros – além de reconhecer que os atuais parâmetros levam a uma primazia à quantidade e tendo o produtivismo como uma das consequências que pretende ser evitada através dessas mudanças no processo de avaliação que estão buscando propor e implantar.

A avaliação da CAPES é definida por três eixos: 1) realizada por pares, pertencentes a diversas áreas do conhecimento e que se destacam por sua produção intelectual; 2) de natureza meritocrática, associa a reconhecença (com destaque para as notas 6 e 7), e 3) fomento, o que define o estabelecimento de critérios para o financiamento dos programas. A pós-graduação brasileira já passou por dois sistemas de avaliação, o de escala alfabética (de conceitos A ao E), que existiu de 1976 a 1997, sendo melhor conceituados aqueles de nota A; e o de escala numérica (de notas 1 a 7), que passou a vigorar a partir de 1997, sendo considerados os de padrão internacional os cursos que recebem as notas 6 e 7, sendo a nota 7 o topo do sistema (BRASIL, 2010). No ano em que foi lançado o modelo, os cursos que recebessem a maior nota passariam por uma ratificação internacional, tal procedimento, contudo, não foi renovado nas avaliações trienais seguintes.

As propostas de mudança nas avaliações são orientadas na busca de atingir uma das metas do plano, aumentar o número de cursos com nota 7 no decênio de vigência do PNPG. Para isso, o documento sugere que a periodicidade da avaliação para cursos com notas 6 e 7 sejam alongadas, um período de cinco ou mais anos, sem risco de rebaixamento ou punição; para os cursos com as notas de 1 a 5 permanece a avaliação trienal. Para todos os

cursos, a avaliação da publicação sugere que siga o modelo inglês, no qual o que rege é o crivo de qualidade, no qual professores e pesquisadores escolhem quatro ou cinco de suas melhores produções do período e submetem à análise dos avaliadores (BRASIL, 2010). Essa mudança pretende realizar uma quebra no que atualmente os membros dos programas de pós-graduação vivem, o produtivismo acadêmico, no qual a quantidade suplanta a qualidade. Por isso essa nova forma de avaliação das produções, para não limitar os indicadores da produção apenas a números e assim puxar o nível das produções de pesquisadores e professores para cima.

As alterações sugeridas têm como finalidade, também, suplantando as discrepâncias na avaliação de programas de áreas diferentes, reconhecendo as especificidades que cada área do conhecimento detém. As pós-graduações acadêmicas abrangem áreas com culturas completamente diferentes, como as básicas, as humanas, as tecnológicas, as de saúde. Searas do conhecimento que demandam uma avaliação que acomode as diferenças e que refine os parâmetros e os critérios de forma que estes sejam apropriados à realidade e às necessidades de cada uma. O documento destaca que as distorções são de todo tipo e há muito buscam ser eliminadas. Desde o início houve a hegemonia e a predominância da cultura e dos critérios das ciências naturais e exatas, e que quando aplicadas a outras áreas engessou-as em um padrão que não lhes pertencia e, muito menos, lhes contemplava como um método adequado de monitoramento e avaliação. E a isso atribuem a ambiência hoje vivida nos programas de pós-graduação:

No curso dos anos, o taylorismo intelectual e o imperativo do *publish* ou *perish* invadiram todas as áreas e isso refletiu na avaliação, com o predomínio da quantidade sobre a qualidade. Ademais, as áreas profissionais e aplicadas continuam sendo avaliadas a partir de parâmetros das áreas básicas e acadêmicas, prevalecendo o *paper* e o livro sobre as criações e os inventos. Por fim, a periodicidade da avaliação continua sendo excessivamente curta para as necessidades dos programas, que mal têm tempo para esperar pelos efeitos das mudanças implementadas e adensar as propostas e os resultados delas decorrentes. (BRASIL, 2010, p.127).

Observa-se, pois, como o modo de produção capitalista atinge todos os complexos sociais, na tentativa de sobrevivência à crise estrutural do capital há o estabelecimento de um mercado mundial na possibilidade que haja mais produção e mais consumo, portanto, a ciência e a educação agora tidas como mercadorias geradoras de mais-valia foram submetidas a esta forma de produção na qual a quantidade e a rapidez são imperativos (MÉSZÁROS, 2002).

Outra mudança indicada pelo VI PNPG é de que as Agências e os Comitês que realizam as avaliações periódicas, antes de deflagrá-las, tracem um perfil do profissional e do pesquisador que os programas estão buscando formar, para, assim, considerar as diversidades

estruturais e diferentes demandas da sociedade do conhecimento. Indica-se que, dentro de um certo período de tempo, todas as áreas se mobilizem e organizem discussões acerca dos campos de exercício dos intelectuais, dos pesquisadores, dos técnicos e dos cientistas que os programas estão formando, monitorando sua inserção no mercado de trabalho (BRASIL, 2010). Essa orientação é condizente com uma das medidas aceitas pelas universidades europeias que adotaram o Processo de Bolonha – como já explicitamos anteriormente, que frequentemente estão monitorando a atuação dos profissionais formados, observando quais as áreas de atuação destes, quais formações complementares estão realizando, a fim de saber se estão formando trabalhadores condizentes com o que o mercado está exigindo.

A busca pela superação das assimetrias regionais está presente desde o primeiro PNPG, portanto, as mudanças sugeridas no processo de avaliação também buscam contemplar a possibilidade de lançamentos de critérios que levem em consideração estas especificidades, especialmente no que for referente a mestrados localizados em regiões e estados nos quais o desenvolvimento de pesquisas ainda for iniciante (BRASIL, 2010). Outro adendo realizado no processo de avaliação foi no que concerne ao tipo de mestrado, se acadêmico ou profissional, uma vez que a finalidades dos programas, especialmente os profissionais precisam ser repensados com frequência. Isso se dá especialmente pelo mestrado profissional ser considerado aquém do acadêmico, questão que o atual PNPG busca combater, considerando inclusive, que esta modalidade deve também ser contemplada com bolsas de incentivo, o que não ocorre atualmente.

A internacionalização do plano atual recebe um destaque que ainda não havia recebido nos planos anteriores, posto que, enquanto se falava num processo de internacionalização disponibilizando que estudantes e pesquisadores brasileiros realizassem seus trabalhos de investigação de doutorado e pós-doutorado em outros países, atualmente enfoca não somente nesse aspecto, mas também de atrair pesquisadores estrangeiros para os programas brasileiros. E a outra forma que é enfatizada pelo documento, é através de publicações em meios internacionais renomados. O VI PNPG apresenta documentos que descrevem o desenvolvimento da pós-graduação brasileira e enfatizam o vínculo entre o crescimento e a consolidação desta atividade com os progressos na produção científica, especialmente a publicação de estudos de pesquisadores brasileiros em periódicos de circulação internacional indexados. O documento apresenta que nos últimos dez anos a publicação de artigos em periódicos indexados triplicou, chegando à marca histórica de o Brasil deter 2,6% da produção mundial de artigos e *papers*. Isso demonstra um crescimento das publicações brasileiras acima da média mundial, destacando que atualmente o Brasil

ocupa o 13º lugar na base de dados ISI³² e o 14º na SCOPUS em termos de números de artigos publicados, ultrapassando, assim, países como Rússia e Holanda (BRASIL, 2010).

Outro indicador importante – considerado até mais do que o simples número de artigos publicados – é o fator de impacto, uma medida que expressa o número médio de citações de artigos científicos publicados em determinado periódico. E esse número das publicações dos pesquisadores brasileiros também cresceu, a média do fator de impacto das publicações dos cientistas brasileiros relativo aos períodos de 1998-2002 e 2003-2007 passou de 0,61 para 0,66, ou seja, um aumento de 8,2% do impacto relativo das publicações entre os dois períodos, o que deixa o Brasil a frente dos demais países integrantes do BRICS (China, Índia, Rússia e África do Sul), mesmo que seguido bem de perto pela China, o país que atualmente mais cresce em número de formação de doutores no mundo (BRASIL, 2010).

Esses dados revelam que mesmo traçando críticas à exigência de um alto volume de publicações por parte de professores e pesquisadores membros de Programas de Pós-graduação, ainda é a forma mais palpável de demonstrar estatisticamente o crescimento e a importância da ciência brasileira, e ainda é um fator de peso no momento das avaliações dos cursos de Pós-graduação. Portanto, para entender melhor esse sistema, dedicaremos agora a compreender o documento específico de avaliação dos programas: os Documentos de Área.

4.1.2 Os Documentos de Área

O processo avaliativo da CAPES tem os documentos de área como a referência tanto para a elaboração e a submissão de propostas de novos cursos, quanto para a avaliação trienal dos cursos existentes. Ele é dividido em seis tópicos que contemplam: as considerações, os requisitos e as orientações a respeito do estado atual da área, as propostas de cursos novos, a avaliação trienal, o Qualis e a classificação de livros, eventos e produtos técnicos, os critérios de internacionalização e a Ficha de Avaliação, instrumental a ser utilizada no triênio para programas acadêmicos e profissionais. Ao todo são 48 áreas de avaliação, e devido ao fato de esta dissertação ser do Programa de Pós-graduação em Educação da UECE, realizamos a leitura e as discussões dos dois únicos documentos de área da Educação disponíveis no portal da Fundação CAPES, relativos aos triênios de 2009 e 2013.

³²Institute for Scientific Information, importante base de dados americana, fundada em 1960 pelo pesquisador Eugene Garfield, apresenta como missão oferecer uma cobertura abrangente da mais importante e influente pesquisa realizada em todo o mundo (TESTA, 1998).

Ambos os documentos destacam o fato de na área de Educação, bem como nas demais áreas de humanas, a pós-graduação ser o principal lugar de desenvolvimento de pesquisas e produção de conhecimento, sendo assim, a avaliação dos programas de pós-graduação em Educação tem como fim disponibilizar informações acerca do grau de sucesso das políticas implantadas na área no decorrer dos anos (BRASIL, 2010). Ao longo dos últimos triênios a análise dos documentos demonstrou um crescimento constante da qualidade dos programas, muitos equiparados a cursos internacionais reconhecidos. A melhoria é atribuída às reestruturações que os programas passaram, além da própria consolidação dos mesmos, com destaque ao último decênio (2003-2013). A maior organicidade dos programas em linhas de pesquisa, que organiza as atividades curriculares destes em torno da investigação científica e o aumento de publicações em veículos qualificados, esses são destacados como os principais fatores para esse aprimoramento constante dos cursos.

Em diversos pontos dos documentos de área de ambos os triênios é ressaltado o aumento gradativo das publicações docentes e discentes, que em sua maioria está veiculada em livros, tanto no formato de obra integral quanto em coletâneas, o que é uma característica da área no Brasil e no exterior. A publicação em periódicos científicos nacionais mais que triplicou em comparação com a década anterior, sendo que cada vez mais em periódicos com Qualis entre A1 e B2, que também têm crescido quantitativamente, uma vez que os periódicos tem aprimorado a gestão editorial, garantindo maior circulação e gradativamente incrementando suas indexações (BRASIL, 2010). No triênio 2010-2012 foi registrado um crescimento significativo do número de periódicos registrados, sendo ao final do período 3588, dos quais 551 não foram classificados, 754 classificaram no estrato C e 2315 periódicos classificados entre os estratos A1 e B5, demonstrando um crescimento de 103% em referência ao triênio anterior, que atingiu a marca de 1138 periódicos qualificados³³. Este crescimento no número de periódicos é mais uma face no fenômeno “publique ou pereça”, uma vez que não é possível aumentar o número de publicações sem aumentar o número de periódicos.

Seguido da apresentação dos avanços registrados no período da avaliação, o documento de área apresenta a ficha de avaliação, a qual é guia dos quesitos a serem preenchidos pelos coordenadores de programa e que será avaliada por uma comissão *ad hoc* escolhida pela CAPES para emitir os pareceres com as notas destes. A ficha de avaliação do triênio é dividida em cinco pontos, a cada um é atribuído uma pontuação diferenciada, sendo eles: **Proposta do programa** – é avaliada, porém, não pontua – nesse quesito é verificado a

³³*Ibid.*

coerência, o planejamento, a infraestrutura e uma definição clara da proposta; **Corpo docente** – equivalente a 15% da pontuação – que atenta para o perfil do corpo docente e sua formação (15%), adequação e dedicação dos professores (30%), distribuição das atividades de pesquisa dos professores (30%), contribuição dos professores para o ensino e a pesquisa na graduação (10%) e a inserção acadêmica do corpo docente (15%); **Corpo discente, teses e dissertações** – equivalente a 35% da pontuação – no qual é verificado a quantidade de teses e dissertações defendidas no período da avaliação (20%), distribuição das orientações de teses e dissertações defendidas no período da avaliação (10%), qualidade dos trabalhos finais produzidos (40%), eficiência do programa na formação dos mestres e dos doutores bolsistas (20%) e participação dos discentes nos projetos de pesquisa (10%); **Produção Intelectual** – equivalente a 35% da pontuação – contabiliza a quantidade de publicações qualificadas do programa por docente permanente (50%), distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do programa (30%); Produção técnica e patentes e outras produções consideradas relevantes (20%) ; **Inserção Social** – equivalente a 15% da pontuação – inserção e impacto regional (nacional) do programa (55%), integração e cooperação com outros programas (30%), visibilidade ou transparência dado pelo programa à sua atuação (15%).

Dessa forma, podemos observar que o processo de avaliação busca englobar todos – se não a maioria – dos aspectos constituintes de um programa de pós-graduação, contudo, merece nossa atenção a ênfase atribuída a dois quesitos avaliados: corpo discente, teses e dissertações e produção intelectual. Dois tópicos que juntos respondem por 70% da nota do programa, isso demonstra que a maior parte do conceito atribuído a um curso é fruto do trabalho, do esforço e do desempenho de alunos e professores, que produzem além de suas dissertações e teses – com qualidade – artigos e livros, divulgando os resultados das pesquisas empreendidas. Fato que tem comprometido não só a qualidade do que tem sido publicado atualmente, como, também, a saúde e a qualidade de vida dos sujeitos atuantes na área da pós-graduação³⁴.

Dentre as fichas dos dois triênios estudados é observada pouca diferença, a maior é que no triênio 2009 constava apenas avaliação dos mestrados e doutorados acadêmicos, no triênio seguinte é apresentado pela primeira vez a ficha de avaliação de mestrados profissionais, que difere bem pouco da ficha do mestrado acadêmico – a principal mudança é que é atribuída uma pontuação maior para “inovações” que nos programas acadêmicos. Porém, alguns adendos são observados entre as fichas do triênio 2013 e 2009, as quais

³⁴Desenvolveremos discussões mais aprofundadas sobre essas temáticas nos tópicos seguintes deste capítulo.

merecem nossa atenção nos seguintes pontos, sendo eles: o ponto 2.3 (corpo docente – distribuição das atividades de pesquisa) enfatiza na descrição a captação de recursos para os projetos, o que demonstra a valorização do “pesquisador empreendedor³⁵”, aquele que consegue mais e melhores financiamentos; o tópico 4.1 (produção intelectual – publicações qualificadas do programa) apresenta uma chamada de atenção para valorização de produção não centrada nos veículos da própria instituição, uma medida de combate à endogenia, um dos pontos que o PNPG demonstrou destaque; e o tópico 4.2 (produção intelectual – distribuição de publicações qualificadas) apresenta a determinação de quantidade mínima de 3 produtos, sendo 2, pelo menos, B2 ou L2 no caso do mestrado e no mínimo 6 produtos, sendo 3, pelo menos B2 ou L2³⁶ no caso do doutorado.

Portanto, não por acaso, foi observado uma vigorosa ampliação na produção científica na área de Educação. Criando, assim, um ciclo no qual quanto maior o número de programas – que no ano 2000 contava com 54 e em 2012 passou a 121 – maior o número de publicações, o que permite o aumento da nota que leva a possibilidade da criação de novos cursos, uma vez que depois que o programa consegue o mestrado, o próximo passo é o doutorado, implicando na demanda mais publicações. Tal fato denota que a avaliação é que impulsiona e dita o ritmo de produção e publicação dos artigos e dos livros fruto das pesquisas de professores e alunos dos programas de pós-graduação brasileiros.

Nos documentos de área de 2009 e 2013, ao longo do texto é destacado no quesito de “Produção Intelectual” que mesmo com a expansão tanto do número de periódicos qualificados – que se esforçaram para atender a demanda de circulação fora do país, especialmente através de bancos e indexadores *on line* – como de publicações de professores pesquisadores nesses periódicos é um mister na área de Educação, a publicação em livros, que assim como os periódicos tem sua “qualidade” e “confiabilidade”, são avaliadas por uma comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento, que lhe atribui uma nota, assim como nos periódicos. As notas para os livros variam de L4 – maior valor – a L1 – menor valor –, e para a submissão à avaliação a obra precisa ter ficha catalográfica, ISBN, mínimo de 50 páginas e ser fruto dos achados de pesquisas dos professores de programa de pós-graduação, sendo assim, a obra é encaminhada aos pareceristas que para a avaliação seguem o Roteiro para Classificação de Livros, aprovado pelo CTC (Conselho Técnico-Científico) em agosto de 2009. Para efeito de contagem de pontos é destacado que a soma dos capítulos de uma mesma

³⁵Desenvolveremos discussões mais aprofundadas sobre essas temáticas nos tópicos seguintes deste capítulo.

³⁶Essas são as qualificações dos periódicos nos quais os artigos devem ser publicados que variam de A1 a B5 e dos livros que varia de L4 (maior valor) a L1 (menor valor), sendo contabilizado pontuação diferente se for livro completo, capítulo ou verbete.

coletânea não pode ultrapassar o valor de um livro completo do mesmo estrato para o mesmo programa, além de só ser contabilizado dois capítulos de um mesmo autor em cada coletânea (CAPES, 2013b). Isso demonstra que mesmo ainda valorizando a publicação de livros, e esta sendo considerada importante para a área, são impostas mais limitações para contagem de pontos de publicações em livros do que em periódicos, uma vez que há um limite de teto para livros e coletâneas e não há para artigos em periódicos (desde que sejam de Qualis A1 a B2). Esse dado demonstra como a avaliação induz uma opção para publicações em artigos do que em livros. Bianchetti (2012), ao questionar tal determinação, apresentou que as argumentações que defendem tal postura residem no fato de que um artigo tem uma capacidade maior de atingir um maior número de pessoas, tanto pelo fato de estar na rede mundial de computadores, o que aumenta consideravelmente a exposição, mas atribuem essa opção principalmente por partir de um pressuposto que o corpo editorial que julga um artigo seria mais imparcial e rígido que o de publicação de livros.

Outra alteração observada entre os planos é que no do triênio 2013 foi acrescentado um tópico específico sobre a internacionalização – mais uma medida orientada pelos objetivos no PNPG em vigor – que enumera alguns eixos no qual se organiza esse processo. Sendo eles: a publicação em livros e em periódicos internacionais com qualidade reconhecida e a parceria entre pesquisadores e/ou programas brasileiros e internacionais, realizando pesquisas em rede, com movimentação dos pesquisadores entre países e instituições sendo de igual importância a ida de um brasileiro para outros países como a vinda de pesquisadores estrangeiros para o desenvolvimento das pesquisas em parceria em território brasileiro, além, é claro, da divulgação dos produtos produzidos pela parceria em artigos e em periódicos, de preferência, internacionais (CAPES, 2013b).

O último tópico do Documento de área dedica-se a esclarecer os critérios para a atribuição das notas 6 e 7, que são as notas que caracterizam a alta qualificação, o desempenho e a liderança nacional dos programas. O primeiro critério para que um curso concorra a essas altas notas é ter formado alunos de doutorado no triênio, um programa que alcance pontuação máxima na ficha de avaliação, mas que não tenha, ainda, atingido essa meta receberá a nota máxima de 5. Já a diferenciação entre os cursos de notas 6 e 7 se dará através da extensão com que atendem aos critérios da avaliação, os cursos candidatos a essas notas devem – principalmente – apresentar uma produção bibliográfica superior à exigida na ficha de avaliação (uma vez que o que ela delimita é o mínimo) devendo essas publicações serem em periódicos de Qualis A1 e A2 e livros L4, isso seria a garantia de quantidade e qualidade equivalentes aos centros internacionais e demarcaria a excelência na formação de

recursos humanos dos alunos e dos pesquisadores que passem por esses programas e cursos de pós-graduação (CAPES, 2013a).

Destarte, o que podemos observar do documento de área, em especial dos critérios da ficha de avaliação e atribuição de notas, principalmente as mais altas, é que depende em maior parte dos esforços dos docentes pesquisadores – uma vez que é sobre eles que recaem as metas de publicação, pois, por mais que haja uma pontuação pelo impacto do programa e do curso na sociedade, ela é minimizada frente à produção de artigos, e nem é contada para a atribuição de notas 6 e 7. Ou seja, por mais que o atual PNPG sugira uma crítica ao produtivismo e proponha a busca de novos modos e critérios de avaliação, não é o que ocorre no momento real da avaliação no qual a publicação ainda exerce uma grande influência e é atribuído um grande peso. Porém, essa crítica merece uma atenção especial e será realizada de forma mais dedicada no tópico seguinte.

4.2 DA PRODUÇÃO DE CIÊNCIA AO PRODUTIVISMO ACADÊMICO

Após a discussão de como os documentos oficiais compreendem o papel, e principalmente, organizam a avaliação da pós-graduação, nos dedicamos agora à reflexão acerca dos efeitos perversos das exigências realizadas nesse processo. Como visto anteriormente, o período da avaliação é trienal, e o que se espera é que a cada três anos novas marcas e recordes sejam batidos para a pesquisa brasileira. Vimos também como se configura a ficha de avaliação dos programas e como destaca-se a relevância dada à publicação, bem como deve ser dos professores/pesquisadores a responsabilidade no sentido de atingir quotas mínimas de publicações de livros, capítulos de livros e artigos qualificados, tanto para garantir uma boa nota para o programa ao qual é ligado, quanto para garantir o fomento necessário para a continuidade de suas atividades de pesquisa. Vale ressaltar que uma exigência está diretamente ligada a outra, configurando a mercantilização na pós-graduação em educação.

Para traçar as críticas necessárias, buscamos reflexões de teóricos brasileiros que já têm um longo percurso na análise da ligação da avaliação da pós-graduação com o produtivismo acadêmico, como Valdemar Sguissardi, Lucídio Bianchetti e seus respectivos colaboradores, bem como editores de periódicos que têm se dedicado a realizar elucubrações sobre a temática. Além do autor americano Lindsay Waters, editor executivo da área de humanidades da Harvard University Press, que dedica alguns dos seus escritos em considerações acerca de efeitos que a necessidade de produção e publicação de artigos tem

causado na comunidade, na cultura científica, nos pesquisadores, nas editoras e na própria ciência.

4.2.1 Valorização da Publicação: o modelo CAPES de avaliação em foco

Quando se pensa na origem do termo “produtivismo acadêmico” no Brasil e na cultura na pós-graduação, a qual ele está ligado, é comum acreditar que tenha sido algo que surgiu apenas a partir da modificação na política de avaliação da CAPES em meados dos anos 1990. Porém, se nos dedicarmos um pouco mais à busca e à leitura acerca do tema, encontramos evidências que é algo anterior a isso. Presente desde a década de 1980, pelo menos na USP, uma das maiores e mais importantes universidades brasileiras. Autores como Domingues (2013) e Schimit (2011) demonstram que o termo “produtivismo acadêmico” foi “descoberto” e difundido no país após a publicação, em 22 de fevereiro de 1988, um domingo, no Jornal Folha de São Paulo de uma lista fornecida pela Reitoria da USP na qual continha os nomes de pesquisadores desta universidade, que não teriam escrito ou publicado nada entre os anos de 1985 e 1986. Esse documento ficou conhecido como “a lista dos improdutivos”, que rendeu debate público no próprio jornal com a veiculação de textos de professores renomados³⁷ da instituição questionando a validade, a finalidade e a ética de uma publicação deste conteúdo. A importância da publicação dessa lista reside no fato de ela sintetizar e difundir os mecanismos que foram se tornando cada vez mais sutis e sofisticados do ponto de vista de medida de produção. O que passou a ser reproduzido na avaliação CAPES, uma visão deturpada de trabalho intelectual e divulgação de achados de pesquisas³⁸.

Desde então, pesquisadores ligados aos programas de pós-graduação pelo país têm convivido com a cultura do produtivismo, ou como identifica Macedo (2015), da performatividade. Os autores (DOMINGUES, 2013; SCHIMIT, 2011; MACEDO, 2015) destacam que o produtivismo é a indução para a publicação em seções em livros, livros e artigos em revistas para atender aos critérios avaliativos e às exigências das agências de fomento, a fim de garantir o financiamento de pesquisas. Já a performatividade têm se constituído como parte da estrutura dos cursos de pós-graduação – da universidade, por consequência – e da cultura acadêmica a qual julgamento, comparação, competição e autogerenciamento – que faz com que os pesquisadores queiram, cada vez mais, ser um

³⁷Nomes como: Marilena Chauí, José Arthur Giannotti, Francisco Weffort, Walter Colli, Maria Tereza Leme Fleury, Modesto Carvalhosa, Rui Affonso, Florestan Fernandes, entre tantos outros.

³⁸Destacamos que apesar da “lista dos improdutivos da USP” marcar o início do *publish or perish* no Brasil, este já era um movimento presente na ciência na Academia Estadunidense desde o início da década de 1970.

melhor que os outros – têm ocupado um lugar de destaque. Isso demonstra para Macedo (2015) o mecanismo-chave do neoliberalismo em que as relações interpessoais e as estruturas sociais são preteridas em relação a indicadores de desempenho e a estruturas informacionais, passando, então, o desempenho substituir o sujeito e é isso que representa seu valor com pesquisador e professor.

Com isso, Bianchetti, Valle e Pereira (2015) chamam atenção para o fato de que atualmente a produção científica, fruto do trabalho desses sujeitos, serve para responder a duas lógicas, uma econômica e outra científica, ambas presentes na universidade pública em cada programa de pós-graduação. No qual o modelo atual de avaliação dos programas é um dos principais responsáveis³⁹ por fazer valer na academia esses dois vieses, o econômico, principalmente (SGUISSARDI; SILVA JR., 2009; SGUISSARDI, 2006; BIANCHETTI; ZUIN, 2012). Os autores Sguissardi e Silva Jr. (2009) são enfáticos quando atribuem às políticas de Estado, mediada pela CAPES, pelo CNPq, pelo BNDES e pelas agências de fomento a disseminação da ideologia do produtivismo acadêmico nas universidades. A avaliação de qualidade – que se desenvolve numa perspectiva de controle de qualidade, como em toda linha de produção industrial – dos cursos estabelecida pelos dois primeiros órgãos de regulação e monitoramento de programas de pós-graduação e pesquisa é que dá o mote para o financiamento desses estudos, tanto da verba das pastas que lhes são responsáveis, quanto das demais financiadoras. Cada pesquisador atualmente tem que estar atento, dentre tantas outras coisas, à atualização do currículo Lattes, seu portfólio de ações que mostrará se estão aptos ou não a aplicarem estudos pós-doutorais, bolsas de produtividade e participações em congressos bem classificados academicamente.

Como já mencionado em outros momentos, as mudanças ocorridas entre 1996 e 1997 na avaliação foram o gatilho que acionou a instalação e a impulsão do produtivismo acadêmico e da, assim chamada por Macedo (2015), cultura da performatividade na academia. Porém, desde 1990 a CAPES – após um breve período de extinção no início do governo Collor de Mello – passou a ter o estatuto jurídico de fundação, o que propiciou a condição de ter orçamento próprio⁴⁰, um aspecto que, de acordo com Bianchetti e Zuin (2012), dispôs que a coordenação pudesse induzir ações de pesquisa e processos que disponibilizassem resultados mensuráveis. Isso marca a abertura para a vinculação da avaliação ao fomento.

³⁹Outras motivações relevantes já foram discutidas no tópico 3.2 “A crise chega à Universidade”.

⁴⁰O que de acordo com Sguissardi e Silva Jr. (2009) com o aumento dos Programas, não houve ampliação do orçamento condizente, abrindo assim, espaço para a iniciativa privada investir em pesquisas desenvolvidas no âmbito da universidade pública. Inclusive, sendo, exigidos em alguns programas que os professores que pleiteiam fazer parte sejam capazes de trazer para a universidade, tais investimentos.

Uma ligação que relativiza o conceito de avaliação como processo em uma perspectiva de melhorias educacionais.

No início, a política de incentivo à publicação foi planejada como meio de apoiar o desenvolvimento da ciência e de difundir no país e no exterior o trabalho dos cientistas brasileiros. No entanto, com o tempo foi gerando efeitos colaterais cada vez mais complicados sobre a vida e o trabalho dos pesquisadores, sobre o que se tem pesquisado, como as pesquisas têm sido conduzidas, sobre o que é publicado e sobre os periódicos científicos de destino desses artigos e *papers* (REGO, 2014). Ou seja, controle total do conteúdo e da forma. Isso põe em risco o que se chama interesse de pesquisa, que de fato articula subjetividade e objetividade. E nem sempre o interesse dos editores está alinhado ao dos pesquisadores. Podemos ilustrar as pesquisas em problemas de saúde pública, de caráter específico de algumas regiões do Brasil, terem dificuldade em publicar em periódicos internacionais, pois são respostas a perguntas que beneficiariam apenas aquela região.

Nesse sentido, Sguissardi (2008), relata as dificuldades que permeiam essa relação entre a regulação estatal e a cultura de avaliação institucional que hoje vivenciamos. Dentre elas o autor⁴¹ pede atenção para o fato de o Estado ser Público, mas que cada vez mais incentiva a iniciativa privada e abre seus serviços para uma atuação mercantil; a concepção de educação superior afinada com os ditames do Banco Mundial o qual não a considera um direito, muito menos um bem público, mas permite financiamento estatal de estudos em IES privadas lucrativas, que por sua vez foi o caminho adotado para a expansão do Ensino Superior no país, e, por fim, a instauração de uma avaliação de natureza regulatória e de controle que privilegia a competição, a eficiência e a eficácia típica do mercado consolida o corolário do produtivismo acadêmico no qual impera o “publique e apareça ou pereça”, como apontam Bianchetti e Zuin (2015, p.726).

Destarte, a implantação do modelo de avaliação CAPES, que fomentou a implantação da cultura da performatividade (MACEDO, 2015), resvala em outros aspectos nas vivências de pesquisadores dos programas de pós-graduação, pois ela incentiva a competição entre programas da mesma área, substitui a autonomia pela heteronomia, conduz à conformidade e valoriza apenas o produto final fruto das pesquisas, sem levar em conta os processos e as particularidades que os guardam (SGUISSARDI, 2008b). Tal processo impactou muito mais as áreas de ciências humanas que outras áreas, pois é atingindo e superando as metas de produtividade que pesquisadores e programas podem conquistar

⁴¹*Ibid.*

financiamentos disponíveis, que para a esta área é bem inferior se compararmos, por exemplo, com a área de Farmácia e Física (DOMINGUES, 2013). Sendo assim, o que podemos perceber é que a avaliação enfatizando o viés produtivista passa, ela mesma, a ser mecanismo de dominação e dotada de um poder simbólico que inclusive delimita áreas de “maior importância” que outras (SCHIMIT, 2011).

Outra característica do atual modelo de avaliação é o fato de ela combinar adaptação e controle, na qual o controle que ela exerce através dos critérios exigidos propicia e incentiva o um modelo de trabalho acadêmico a qual os pesquisadores e docentes precisam se ajustar – muitas vezes a parâmetros estranhos e incongruentes não só para o profissional, como para a área – a fim de que seus programas de pesquisa e suas instituições, bem como eles próprios, sejam bem avaliados pela Coordenação e demais órgãos de fomento. Para autores como Schimit (2011) e Sguissardi (2006), a avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal, por ser baseada especialmente por medidores quantitativos, promove uma razão instrumental que culmina com a alienação dos pesquisadores em suas produções, colocando-se, geralmente, como finalidade principal das ações na pesquisa.

Por mais que existam as muitas críticas ao produtivismo acadêmico induzido no processo de avaliação – chegando inclusive a ser um tópico abordado no último PNPG –, ela é uma resposta às novas formas de configurações da universidade e da pesquisa, que estão regidas pela lógica mercantilista. Pois, a posse de tecnologia avançada significa maior acumulação de capital – consequentemente maior poder – e isso está na base das intenções dos atuais financiadores de pesquisas, pois, como descreve Lyotard (1988, p.83), “não se compram cientistas, técnicos e aparelhos para saber a verdade, mas para aumentar o poder”. O que exemplifica a fala de Marx (1982), quando este descreve que a riqueza das sociedades onde reina o modo de produção capitalista é uma imensa acumulação de mercadorias.

A citação e o fator de impacto passam agora a figurar junto à contagem de produções como meios de “garantir qualidade”. Quesitos que são expressos através de algoritmos estatísticos. Estes itens, por sua vez, se desdobram em mais consequências para os pesquisadores que passam a ser divididos em “elite” e “massa” de produtores científicos, no qual, os melhores são os mais citados (SCHIMIT, 2011). Tal fato abre precedente para práticas ainda mais implacáveis, pois tal sistema permitiria um parecerista de uma agência de fomento concluir que a produção de um pesquisador que submeteu um projeto não é suficiente para obter o financiamento pleiteado, porque o que foi publicado não gerou número “x” de citação ou não alcançou índice “y” de impacto na área, isso sem se dedicar a ler o que foi publicado pelo pesquisador, pois só o fato de ver quanto e onde ele publicou e comparar

com a média da área responde por si só, se há qualidade ou não no que foi apresentado. O que levanta o debate acerca do quesito “qualidade dos trabalhos finais produzidos” na ficha de avaliação. Esse item se refere às teses e às dissertações defendidas nos programas, em nenhum documento ou referência que tenhamos utilizado não esclarece como é realizado esse “controle de qualidade”, se pelos conceitos obtidos pelas bancas avaliadoras, se por leitura de trabalhos selecionados em uma amostra, nas hipóteses de Bianchetti, Valle e Pereira (2015) é que seja pela publicação de artigos, por isso o aumento na exigência da produção de discentes dos programas.

Os autores Sguissardi (2006) e Spagnolo e Calhau (2002) trazem documentos que, logo após a implantação das mudanças na avaliação da pós-graduação brasileira, avaliadores estrangeiros traçaram alguns elogios e críticas ao processo. Dentre os elogios, destacou-se a valorização da ciência, a disponibilização de fomento com uma boa regularidade, o incentivo à internacionalização e a própria valorização da divulgação à sociedade – através de publicação de livros e de artigos em revistas – dos resultados de pesquisa, que eram um retorno, haja vista que tinham sido realizadas com verba pública. Já as críticas apontavam para aspectos importantes que não eram contemplados pelo processo avaliativo, tais como: os gastos em pesquisa, o que professores e programas conseguiram alcançar de financiamento em bases competitivas, a fim de apontar que há programas que captam mais, logo fazem mais e que estes não podem ser avaliados como aqueles menores; expensas com infraestrutura e biblioteca; apoio geral a estudantes na concessão de bolsas e ajudas de custo, dentre outros fatores que apontam no sentido da empregabilidade dos egressos dos cursos (SGUISSARDI, 2006). Alguns desses quesitos já são abordados na ficha de avaliação, como vimos anteriormente, porém não têm o peso e o destaque das publicações.

Além dos pontos enunciados pelos estudiosos estrangeiros, podemos destacar outros que também são relevantes, tais como: a não existência de coeficientes de ponderação que relativize a avaliação de programas com cinco e cinquenta alunos, uma vez que o impacto regional e nacional de cada um destes é diferente e o excesso de indicadores quantitativos em detrimento de indicadores qualitativos. Para Spagnolo e Calhau (2002), a predominância de fatores quantitativos deturpa a finalidade de uma avaliação que deveria ser essencialmente qualitativa e global. Esses autores levantam também a questão de que a avaliação realizada através do quantitativo de publicação seja a saída encontrada pela CAPES de “qualificar” as teses e as dissertações. Pois esses trabalhos finais são recortados, transformadas em artigos ou em livros e submetidos a comissões de avaliação de revistas e editoras para que essas, por sua vez, deem o parecer se são boas ou não, numa ideia de que se esses trabalhos são publicados

são importantes, se são importantes são publicados (BIANCHETTI; ZUIN, 2012), terceirizando assim a avaliação da qualidade dos textos finais que determinam a outorga dos graus de mestres e doutores.

Dessa forma, publicar para atender metas quantitativas e certificar a qualidade de um escrito leva a perda do sentido de publicação como comunicação e oportunidade de debate entre estudiosos da área. O editor americano Lindsay Waters (2006) pede atenção à insistência na produtividade sem a preocupação com a recepção do trabalho pela academia e pela sociedade. Cada vez mais o pesquisador tem que gerar produtos a partir dos achados do seu/sua trabalho/pesquisa, para atingir a meta de produção que lhe garantirá o financiamento para a continuação da sua investigação e garantir a qualidade do programa de pós-graduação ao qual é filiado, porém, nada garante que tais artigos serão lidos e/ou contribuirão com alguma mudança, pelo menos na comunidade e na região a qual o autor pertence. Sendo assim, atualmente “o estudioso típico se parece cada vez mais com a figura de Charles Chaplin em seu *Tempos Modernos*, trabalhando louca e intensamente para produzir” (WATERS, 2006, p.51).

O filme acima citado é um clássico exemplo do trabalho alienado, no qual o trabalhador tem uma visão parcial do que faz, não tem consciência de como se estrutura seu produto ao final e qual demanda realmente aquilo vai atender. Que no caso da academia é o dinamismo rápido e raso da atenção à produção trienal. Com isso, numa forma de fomentar o consumo dessa produção, lidamos com a exigência do uso de citações de bibliografias recentes, para referendar o que é submetido às análises de parecerista. No mercado de publicações já há a indicação para que as referências sejam trocadas, caso sejam superiores a cinco anos de divulgação. Novamente, as ciências sociais e humanas lidam com uma exigência incongruente para a área, pois tal indicação pode levar ao abandono de autores clássicos e na ratificação de que tudo que foi pesquisado e publicado há mais de cinco anos é obsoleto. O que sabemos não ser verdade haja vista situações e discursos públicos atuais confirmarem a atemporalidade das teorias de autores como Freud, Paulo Freire e Marx – estes dois últimos apresentados por Elliott Green⁴² em uma pesquisa da London School of Economics como o terceiro e o décimo sétimo autores mais citados na área de Humanas – dentre tantos outros.

Todo esse cenário que temos em tela, da ascensão e da consolidação do “*publish or perish*”, está profundamente ligado com o *modus operandi* industrial/empresarial que foi

⁴²Disponível em: <<https://www.nexojournal.com.br/expresso/2016/06/04/Paulo-Freire-%C3%A9-o-terceiro-pensador-mais-citado-em-trabalhos-pelo-mundo>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

forçosamente naturalizado na comunidade acadêmica, implicando em rankings e exigências estranhos aos processos naturais de desenvolvimento da ciência. Tal como apontam Zuin e Bianchetti (2015, p.731),

Seja por esse quadro de fundo cristalizado no mundo da produção, seja pela cada vez mais fluida relação entre universidade e empresa, seja pela competição entre e intrainstitucional, seja ainda pela concorrência imposta em função dos rankings – com recompensas e punições –, fica mais fácil de compreender, embora difícil de aceitar, como e por que o *publish or perish* adentra a academia.

Faz-se cada vez mais necessário o alerta de que a publicação de artigos vai além da divulgação dos resultados de uma pesquisa, ela faz parte da constituição do processo de produção do conhecimento científico, uma vez que expõe à sociedade seus achados e abre-se para as discussões. Porém, a realidade vivida é a de encaminhamentos constantes de escritos frutos de análises aligeiradas, repetidas e fragmentadas que apresentam poucas contribuições às áreas, pois a sua finalidade é elevar os indicadores de produção (KUHLMANN JR., 2015).

Destaca-se também como o fator de impacto – FI como é usado por editores – é algo que nos últimos dez anos têm ganhado mais visibilidade para os órgãos avaliadores. Tal fator consiste em um número resultado do cálculo do número de vezes em que artigos indexados foram citados em um dado período – geralmente os dois anos anteriores ao período ao qual a avaliação é referente – dividido pelo número total de artigos publicados nesse mesmo período (ZUIN; BIANCHETTI, 2015). Isso configura um índice que permite ser comparado a outros, portanto, os periódicos que possuem um índice maior serão mais valorizados.

Desse modo, o próprio fator de impacto deixa de ser um indicador de qualidade e passa a ser reconhecido como a qualidade em si. Destarte, passa-se a fazer um mau uso do índice produzindo efeitos nocivos para o desenvolvimento de periódicos, podendo fazer com que estes possam vir a adotar ações artificiais, visando aumentar o índice de citações, o que incorre em implicações contra a ética estabelecida e compartilhada na comunicação científica, mais uma prova da degradação que o sistema capitalista traz para a ciência, uma vez que para este a ética não existe (REGO, 2014). Demonstrando mais um reflexo da cultura da performatividade (MACEDO, 2015), na qual a visibilidade é fator decisivo para o sucesso acadêmico, levando ao ponto de estabelecer que o que importa no artigo não é a qualidade dos dados e das inovações que apresenta, mas sim onde se publica e com qual frequência é acessado. Deste modo, mais do que nunca, a palavra impactar tem o significado de aparecer, da maneira mais vistosa possível. A política de internacionalização responde também a essa

necessidade de impactar, “de aparecer”⁴³. As revistas de maior visibilidade – pelo menos para as áreas de exatas e biomédicas – são internacionais, por isso, para muitos dos pesquisadores publicar em revistas internacionais colocou-se como objetivo primeiro, deixando para segundo plano a formação de uma base científica e nacional e a formação de novos pesquisadores, atividade importante nos cursos de pós-graduação *strictu sensu* (SGUISSARDI, 2006).

A universidade, adotando essas práticas que impõem condições empíricas para a produção científica e tecnológica, permite que os princípios da racionalidade capitalista deem a direção e o caminho para onde a ciência e aqueles que trabalham com ela devem seguir. Essa perspectiva não é estranha para algumas áreas como a de fármacos, as biomédicas, as engenharias, dentre outras. Contudo, as ciências sociais e humanas sempre foram mais afastadas, e, principalmente, as maiores críticas dessa perspectiva de “ciência encomendada”. Especialmente se pensarmos a quem interessa a criação de patentes sobre conceitos como subjetividade, aprendizagem, conscientização, justiça, liberdade, equidade, cidadania, entre outros tão caros à área (BIANCHETTI; VALLE; PEREIRA, 2015)?

Dessa forma, o que se pode compreender é que a força das áreas biomédicas, agrárias e exatas no jogo político de ciência, tecnologia e informação leva para todas as áreas, através do modelo de avaliação, características que já são próprias da sua lógica interna – como a competitividade, as exigências de comitês de ética com regras que contemplam apenas as ciências da saúde, a necessidade de geração de patentes cada vez mais avançadas e as pesquisas encomendadas (MACEDO, 2015). Não se pode, portanto, deixar de desconfiar que a sistemática adotada pela CAPES no momento de elaboração do sistema e dos instrumentos avaliadores tenha se originado dessas áreas competitivas, que por estarem afastadas dessa discussão tensa entre a dupla função da pesquisa – o momento da invenção que é o da descoberta e o da inovação que é o produto capaz de patenteamento – acabam deixando de considerar que as invenções transmutadas em inovações geradoras de produtos têm a finalidade de gerar mais e novos lucros para o mercado econômico (BOURDIEU *apud* BIANCHETTI; VALLE; PEREIRA, 2015).

Sendo assim, o que temos hoje é que a dinâmica do campo científico de algumas áreas foi estendida para todas as outras, desconsiderando as lógicas específicas de produção

⁴³É importante ressaltar que a “glamorização” que ronda pesquisadores que conseguem publicações internacionais, com artigos de alto nível de impacto, é apenas uma falsa ideia de poder e conhecimento. Uma vez que, tais publicações são necessárias para que se alcance os parcos investimentos disponíveis. É um aspecto da contradição entre a materialidade da falência da pós-graduação e a falácia do produtivismo.

de conhecimento e os pilares filosóficos e epistemológicos que cada uma possui. Modificando, por consequência, o trabalho dos pesquisadores, o que leva

Os profissionais das ciências humanas e sociais [perceberem] a sistemática apoiada por uma bitola que lhes é estranha e sustentada pelo racionalismo de mercado – mais inclinado a favorecer as áreas dotadas de potencial de inovação e inserção econômica – um instrumento antes de cerceamento do que de estímulo à produção consentânea na área. (BIANCHETTI; VALLE; PEREIRA, 2015, p.62).

Tais mudanças foram motivo de perplexidade tanto para os pesquisadores, quanto para os editores e os próprios avaliadores da área, como Elizabeth Macedo (2015) membro da comissão de área da Educação na CAPES, durante 12 anos. Ela⁴⁴ revela que no início dos anos 2000 trabalhava em conjunto com uma equipe responsável por qualificar os periódicos na área de Educação, porém eram muitos (mais de mil), e surgiu a possibilidade, a fim de facilitar a categorização, observarem o JCR – *Journal Citation Reports*, uma base que avalia periódicos indexados na *Web of Science* publicada pelo *Institute for Scientific Information (ISI)* e editada pela Thomson, que apresenta indicadores bibliométricos de periódicos como o "fator de impacto" e o "índice de repercussão". Contudo, as primeiras cem revistas avaliadas pela comissão não constavam nesta base, nada em português e muito pouco em espanhol, as línguas mais utilizadas no rol de periódicos da Educação. "Pânico! Na cultura da produção, a Educação do Brasil não existia como área de pesquisa. Mas não éramos só nós" (MACEDO, 2015, p.757).

O relato da autora⁴⁵ na comissão de Educação é próximo ao de outras áreas, não coincidentemente do campo das ciências sociais e humanas. Este sistema de temporalidade curta, pragmatismo, recompensas e sanções, é alheio aos pesquisadores – e todos aqueles que atuam – dessa área, acrescentando também os da linguística, letras e artes. Aqueles que fazem parte dessas searas de conhecimento trabalham e pesquisam numa realidade na qual a avaliação pela qual são qualificados se transformou em uma "corrida de barreiras móveis, em permanente alteração e cujos critérios de mobilidade parecem arbitrários, como se estivessem constantemente sendo postos à prova, submetidos a exigências incessantes de mudança" (BIANCHETTI; VALLE; PEREIRA, 2015, p.61). Em decorrência, a área das humanidades, para alguns, é considerada improdutiva e incapaz de gerar inovações, considerando essas áreas como "causas perdidas", conforme declarou um presidente de uma importante universidade americana – correlativo a um Reitor de uma universidade brasileira (WATERS, 2006). E por absurdo que seja tal posicionamento, é por essa visão que é incomum que

⁴⁴*Ibid.*

⁴⁵*Id.*

empresas investidoras em universidades não financiarem, ou financiarem muito poucas, pesquisas nas áreas das ciências humanas e sociais aplicadas, uma vez que o desenvolvimento de conceitos como subjetividade, equidade, direitos humanos não são capazes de gerar tanto lucro quanto um novo medicamento ou pesticida.

Não obstante, frente a tantas críticas, os departamentos das áreas de Humanas têm se empenhado no esforço de responder a altura essas cobranças presentes na avaliação e demonstrar que são sim áreas profícuas para investimentos, que suas pesquisas têm sim importância e relevância. Portanto, os esforços estão sendo empreendidos com cada vez mais afinco, levando inclusive algumas alterações na cultura acadêmica. No ano de 2013, a base SciElo demonstrava que os periódicos da área de humanas era a segunda maior, contando com 26,16% do total, perdendo apenas para a área da saúde (REGO, 2014). Esse dado não surpreenderia tanto se a tradição histórica das comunicações científicas dessa área não fosse os livros (que para a avaliação na área é contabilizado e tem sua escala de qualificação), o que demonstra esse esforço em dar visibilidade – e “fazer valer” os investimentos recebidos – para temas, trabalhos e pesquisas desenvolvidas na Educação, na Psicologia, nas Ciências Sociais, dentre tantas outras.

No entanto, mesmo empenhadas em melhorar cada vez mais os indicadores de produção, ainda há outra barreira, o fator de impacto. As publicações da área ainda apresentam um pequeno índice de citação se comparado com as áreas de física, química, engenharias e biomédicas. O que não é estranho, uma vez que os temas e os problemas pesquisados nas áreas humanas e sociais são mais relativos à região e ao país, o que justifica a dificuldade nesse esforço de internacionalização. Demonstrando, pois, que estranho é “exigir” que problemas internacionais sejam mais estudados que nossos próprios, para ser considerado pesquisador de impacto.

Ademais, as pesquisas estão adquirindo uma temporalidade mais curta, as investigações financiadas têm, em geral, uma duração de curto e médio prazo e uma produtividade de curto prazo, o que torna mais comum a divulgação de pesquisas em andamento e dados parcialmente coletados e/ou analisados (DOMINGUES, 2013). Essa lógica se mostra mais perversa se tomarmos como comparação pesquisas de desenvolvimento de medicamentos ou explicitação de um gene que tem uma naturalidade mais acelerada e uma pauta mais marcada pela produtividade industrial. Mas os processos sociais, em sua essência, são de médio e longo prazo, por não termos uma indústria – *a priori* – exigindo resultados não teríamos necessidade de nos apressar, mas mesmo assim continuamos submetidos à pressão de realizar projetos em um curto espaço de tempo, e de temas que estejam em voga, levando à

pesquisas fragmentadas, reducionistas e desconectadas com a realidade e a necessidade da área na região e no país (REGO, 2014).

Sendo assim, podemos ter um vislumbre dos efeitos – especialmente os negativos – causados pelo atual modelo de avaliação na cultura acadêmica, no trabalho e no dia a dia de pesquisadores, causando graves implicações éticas e filosóficas, e levando a ciência por um caminho do pragmatismo e da mercadorização (REGO, 2014). Vivemos – estudamos e trabalhamos – em um período em que publicar é uma moeda valiosa que avalia, premia, pune e determina destinos acadêmicos. Desvirtuando, assim, a finalidade da pesquisa e dos periódicos científicos.

4.2.2 Estaria o produtivismo sufocando a ciência?

Após a reflexão sobre avaliação e como estão presentes tantas exigências para que se realize uma pesquisa diante do caráter mercantil que norteia a pós-graduação na universidade brasileira, nos dedicamos, agora, a refletir até onde o produtivismo foi capaz de promover a disseminação da ciência e a partir de quando começou a degradá-la. Uma vez que, de onde muito se tira e pouco se renova, a tendência é o esgotamento. Com isso queremos dizer que muito se explora do potencial de inovação da ciência, porém pouca contrapartida tem sido dada, no sentido de não respeitar o tempo e a lógica inerentes aos processos de pesquisa, que necessitam de maturação.

Os avanços na “popularização” da divulgação de achados de pesquisa em periódicos, livros – no caso das áreas de humanidades – e encontros é inegável. Após a adoção do modelo de avaliação trienal, a participação brasileira no montante total de periódicos cresceu vertiginosamente em pouco tempo⁴⁶; registrou-se também o crescimento constante de número de periódicos que se esforçam para atender aos critérios Qualis/CAPES, conferindo ao país um maior número de periódicos qualificados, avanços reconhecidamente importantes para o Brasil. Especialmente, por ser um país no qual a pós-graduação, o berço natural de cientistas e pesquisadores, teve um início tardio, mesmo se comparado a outros países da América do Sul. Portanto, alcançar uma visibilidade a nível internacional para as pesquisas, as revistas e os cientistas brasileiros é de extrema importância e que a exigência imposta pela avaliação da CAPES ajudou a difundir (BIANCHETTI; MACHADO, 2011;

⁴⁶Alcançando marcas como: 2,6% da produção mundial de artigos e *papers*, figurar entre os quinze primeiros lugares em publicação em importantes bases de dados e em dez anos aumentar 8,2% do impacto relativo das publicações brasileiras. Dados obtidos pelo último PNPG e constam no tópico 4.1.

DOMINGUES, 2013; SCHIMIT, 2011). No entanto, a diferença entre o remédio e o veneno é a dosagem administrada, o que a princípio foi pensado como solução, tem se transformado em problema, que vem crescendo a cada avaliação trienal (REGO, 2014).

As implicações trazidas pelas exigências relativas à produção acadêmica são questões que merecem ser monitoradas de perto, pois é cada vez mais comum a existência de “imposturas acadêmicas”. O surto produtivista o qual vivemos, leva a uma vivência na qual o que importa é publicar, não importa se são várias versões maquiadas de um produto novo, ou versões requentadas – mesmos artigos publicados em revistas diferentes mudando poucas coisas (KUENZER; MORAES, 2005), artigos com muitos autores no qual não se pode definir uma participação efetiva de todos (DOMINGUES, 2013), além de questões na divulgação de resultados e publicações nos quais a ética é deixada em segundo plano.

A autoria em artigos científicos é um dos aspectos que tem chamado atenção dos próprios pesquisadores e de órgãos como CNPq e CAPES. Isso porque, em áreas como a de Biomédicas, a supervalorização da publicação de artigos foi acompanhada pelo aumento de autores por artigo. O que por um lado tem a capacidade de refletir a complexidade das pesquisas envolvendo múltiplos centros e pesquisadores de várias especialidades, por outro pode culminar em artigos e trabalhos com uma centena de autores – como já ocorreu na área médica – é algo que deixa dúvida quanto à participação efetiva de todos na redação das comunicações (DOMINGUES, 2013). Por isso, a Comissão Ética do CNPq, em 2011, lançou um relatório sobre boas condutas na pesquisa científica, que dentre outros assuntos aborda a autoria de artigos científicos, indicando que todos os autores são responsáveis pelo trabalho e devem ser capazes tanto de descrevê-lo como um todo, quanto também delimitar sua contribuição pessoal (DOMINGUES, 2013). Compreendemos que esse é mais um sinal dos tempos de mercantilização da existência, na qual a ética e a humanização configuram processos cada vez mais distantes da perspectiva do gênero humano.

Na fase de publicação de resultados da pesquisa – necessária para garantir uma boa nota na avaliação – o pesquisador se vê às voltas com outros desafios éticos, além dos já enfrentados no decorrer da pesquisa, ele precisará nesse momento estar atento para não cair em outras armadilhas. Dentre elas: adotar procedimentos que burlam as exigências de integridade da pesquisa e da divulgação de resultado; maquiagem ou criar dados para publicar mais rápido e em periódicos de impacto; o fatiamento da pesquisa no intuito de gerar vários artigos com finalidades e dados iguais, entre outras ações que são exemplos de posturas que degradam os princípios éticos da ciência e da divulgação de resultados. Esses casos, infelizmente não partem de inferências do que poderia acontecer, e sim de casos reais, como

os citados por Nóvoa (2014) no qual um autor logrou êxito em publicar em 157 periódicos de livre acesso – alguns de responsabilidade de importantes editoras – diversas versões de um falso artigo científico e o outro cientista falsificou imagens em um trabalho acerca de células-tronco.

A publicação de dados e de resultados falsos induz ao erro todos aqueles leitores que utilizarem o artigo como bibliografia para as suas pesquisas. Ocultar e subtrair créditos de possíveis colaboradores ou atribuí-los a si mesmo e/ou a outros, além de falha epistêmica é apropriação indevida de direitos legítimos dos verdadeiros autores; divulgar como originais resultados já publicados e falsear dados sobre a própria qualificação são alguns dos tantos vieses que vão contra os padrões éticos necessários ao norteamento da prática da pesquisa, que estão sendo deixados de lado na urgência de alcançar índices de publicação e de impacto cada vez maiores (SEVERINO, 2015). Autores como Schimit (2011), Domingues (2013), que além de pesquisadores são editores de revistas, e Severino (2015), estudioso do campo da ética em pesquisa, pedem atenção e cuidado aos princípios éticos da pesquisa e da publicação, pois uma vez obedecendo aos seus pressupostos mais básicos, o cientista, além da proteção a sua reputação pessoal e profissional, está evitando o prejuízo de terceiros que confiaram, ou venham a confiar, em suas comunicações.

Tais posturas dos pesquisadores geram muitos debates dentro da comunidade científica, que de acordo com Rego (2014) acabam sempre se dividindo em dois núcleos, para um deles, as faltas éticas estão relacionadas à falta de educação científica ou à falha moral do pesquisador; para o outro o problema está ligado à falta de punições para os casos. Mas a verdade é que ambos partilham da concepção de que as dificuldades são pessoais e pontuais, que são de responsabilidade unicamente do pesquisador⁴⁷, e que as medidas para sanar tais tipos de problemas se encontra através de estratégias de monitoramento e julgamento dos casos de imposturas, a fim de, assim, promover a ética na publicação de resultados. Uma “solução” tomada pela comissão de avaliação foi julgar casos nos quais o autor repete partes inteiras de trabalhos anteriores – um artigo requentado – o que é descrito como autoplágio. Porém, essa fiscalização chega ao ponto de que quase qualquer repetição é considerada como esse desvio acadêmico, o que nos leva a pensar por que a cada publicação o autor tem que se reinventar e não trazer elaborações que ele mesmo tenha realizado anteriormente? Dessa forma, pode-se dizer que punição não é a solução para as imposturas éticas, uma vez que a

⁴⁷Algo que na sociedade do conhecimento é propalado como a autonomia, mas que na verdade traz é uma inadequada relação entre sujeito e objeto, uma vez que esbarra no subjetivismo. Se o sujeito constrói o conhecimento, é visto como algo de valoroso e engrandecedor para todos, se houver alguma problema na sua produção, a responsabilidade é unicamente do sujeito/pesquisador.

origem do problema está em algo bem maior, a exigência de uma cota de publicações, que a cada período vai aumentando seus critérios e que os pesquisadores vão “dando um jeito” de se adaptar e atender.

Destarte, comunidades científicas que passaram por essa situação anterior que aos brasileiros, já percorreram tal caminho e incorreram nos mesmos erros e problemas, encontraram as mais diversas – e bizarras – saídas. Vale a pena apresentar o Programa RePAIR (Restoring Professionalism and Integrity in Research)⁴⁸, idealizado por James Dubot, professor de ética na Universidade de Saint Louis nos Estados Unidos, que tem a finalidade de reabilitar cientificamente pesquisadores que cometeram algum desvio de conduta na pesquisa ou na publicação, e ao serem descobertos, querem uma nova oportunidade de seguir na carreira (REGO, 2014). Funciona segundo o modelo de clínicas particulares para tratamento de dependentes químicos, ao valor de US\$ 3 mil por cliente, a temporada de três dias.

As editoras são a outra ponta dessa trama e merecem algumas considerações. É sabido que editoras universitárias têm a finalidade de divulgar a produção discente e docente praticando valores acessíveis tanto para o autor, quanto para o consumidor final. No entanto, vale ressaltar que nos Estados Unidos há um movimento que busca romper com isso, tem se disseminado a ideia que as editoras universitárias deveriam se tornar “centros lucrativos”, passando a contribuir com o orçamento geral da universidade (WATERS, 2006). Vale destacar a existência de editoras de revistas científicas com fins lucrativos, as quais estão tendo contendas com as bases de dados de livre acesso. Destarte, se já estamos lidando com uma mercantilização da ciência na qual a produção de artigos já tem uma meta a ser atingida, então com essa mudança nas editoras universitárias seria a forma final de alcançar – mais – lucro com os frutos das pesquisas.

A pressão exercida pelas revistas científicas lucrativas está sufocando a venda e o consumo de livros, Waters (2006) apresenta o dado que bibliotecas, como a da Universidade de Nova York, tem gasto 25% de seu orçamento com revistas da editora Elsevier-North-Holland, outros 25% com outras revistas de mais duas ou três editoras com fins lucrativos e a metade restante para as demais despesas. O que demonstra a força dessas editoras e sua capacidade de domínio do mercado de publicações, elas conseguiram transformar o custo de publicação em lucros cada vez maiores. A editora acima citada figura um seletivo grupo de editoras científicas com fins lucrativos que concentram a produção de periódicos. Em uma

⁴⁸Numa tradução literal: Reparar – Restaurando o Profissionalismo e a Integridade na Pesquisa.

breve consulta aos portais dessas empresas, impressiona o volume de periódicos pelos quais são responsáveis nas mais diversas áreas. Fato que merece atenção e devendo um monitoramento uma vez que

O poder adquirido por tais companhias e a sua atuação articulada sugerem a prática de um cartel internacionalizado, que constrange a comunidade científica à adoção de padrões homogeneizados, bem como impõe valores de assinaturas exorbitantes aos quais as bibliotecas universitárias e as agências governamentais precisam se submeter. (KUHLMANN JR., 2015, p.845).

Outra forma de “assédio” que os pesquisadores têm presenciado por parte de editoras, é o fato destas – em sua totalidade internacionais – terem ocupado as caixas de e-mail desses cientistas com propostas e convites para publicação. Contudo, são propostas, no mínimo indecorosas, estas realizam um levantamento de resumos publicados em congressos e convida os autores a publicarem o trabalho completo em periódicos “fantasmas”; já outras oferecem uma publicação rápida, sem a necessidade de uma avaliação necessitando apenas o pagamento da taxa de publicação, que corresponde a um valor bem inferior ao daqueles praticados pelas editoras famosas (KUHLMANN JR., 2015). Como consequência, registraram-se episódios que, na primeira proposta, após o pagamento o autor nunca mais ouviu falar da revista e, no segundo, de serem revistas de curtíssima repercussão, ou seja, um texto que não será, ou será pouco lido.

Em um movimento contrário ao exercido por tais editoras há a campanha pelo acesso aberto – traduzido do inglês *Open Access* – ou livre acesso, em expansão principalmente nos países latinos nos quais se destaca a iniciativa da Scientific Electronic Library Online – SciELO. Uma ação que já demonstra resultados, pois é uma das bases de dados mais acessadas por países como Brasil, Argentina e Chile, gerando impacto nas grandes editoras, que tem desenvolvido ações contundentes na busca de enquadrar essa e outras bases de livre acesso em suas lógicas mercantilistas (KUHLMANN JR., 2015, p.845).

Evidenciamos uma iniciativa da CAPES em 2014 de promover a internacionalização das publicações brasileiras. A Coordenação convocou cinco das maiores editoras internacionais – Taylor and Francis, Wiley, Springer, Elsevier e Emerald – o projeto consistia em um financiamento para cem publicações – dentro das normas dessas editoras e bilíngues – num quantitativo de duas para cada área existente no sistema de pós-graduação, permanecendo a lógica do acesso aberto, e aquela que vencesse a concorrência no edital seria a responsável por tal publicação (KHULMANN JR., 2015). Tal empreendimento não teve sucesso haja vista a legislação brasileira sobre licitações, a qual não permite a concorrência exclusiva de empresas estrangeiras em detrimento de nacionais. Depois desse fato, tais

editoras que já se sentiam incomodadas pela perda de espaço por plataformas como a SciELO, aumentaram os ataques às revistas de acesso aberto. Valendo mencionar o episódio em que o bibliotecário norte-americano Jeaffrey Beall lançou o artigo “Is SciELO a Publication Favela?” (Será o SciELO uma favela de publicações?) Um artigo que teve uma repercussão imensa, gerando muitas notas de repúdio, especialmente de editores brasileiros e de centenas de associações, como a Abrasco (Associação Brasileira de Saúde Coletiva). A nota emitida por esta associação critica a visão etnocêntrica, preconceituosa e comercialista do bibliotecário, que com o intuito de promover editoras comerciais, que perderam a possibilidade de entrar no mercado brasileiro com a perda do edital, menospreza o patrimônio da SciELO e enfatiza ao final: “Se as únicas alternativas para a publicação científica são habitar o condomínio fechado do 1% da população mundial que concentra a riqueza e explora os demais 99%, ou estar junto ao povo numa favela, viva a favela” (ABRASCO, 2015).

A verdade é que com a exigência da internacionalização – e de causar impacto – a oportunidade de publicar um artigo em grandes revistas dessas grandes editoras, é tentador. No que se refere à Educação, o periódico de maior fator de impacto (FI 1607) é o “Teaching and Teacher Education”, no qual o pesquisador que pretende publicar nessa revista tem que desembolsar a quantia de 1100 dólares, caso seu artigo seja aceito para publicação no modo “*open access*” (ZUIN; BIANCHETTI, 2015). Essa é uma oportunidade de ter seus resultados de pesquisa acessados por uma quantidade muito maior de pessoas, tê-los citados por pesquisadores dos mais variados países. Além do que um artigo com essa visibilidade terá seus conceitos, propostas metodológicas e conclusões muito mais debatidas e difundidas que aqueles “esquecidos” em bases e periódicos de pouco acesso. Portanto, a lógica do “publique ou pereça” é suplantada por outra ainda mais opressora, pois não basta mais publicar, tem que publicar em periódicos de grande acesso, a visibilidade é o que vale.

Essa visibilidade aumenta substancialmente a possibilidade do pesquisador conseguir uma bolsa de produtividade do CNPq, elevar a nota do programa ao qual está filiado, tornar seu currículo mais visível, aumenta a possibilidade de obtenção de financiamentos de auxílio à pesquisa e mais publicações de livros e artigos, uma vez que alcançou a “fama” no mundo acadêmico. A ideia é que assim como as imagens de um vídeo podem se tornar “virais”, gerando milhões de acessos em sites como YouTube, um pesquisador também pode se tornar viral, a medida que seu trabalho vai sendo citado por outros, o que aumenta o índice *h* dele, que é calculado através do número de citações de seus trabalhos. Há o fato de que, uma vez publicando num grande periódico internacional, quanto mais o texto é acessado – especialmente através do sistema de livre acesso – mais os

mecanismos de busca de sites como Elsevier e Thomson Reuters levarão a tais trabalhos quando alguém digitar as palavras-chave pertencentes à determinada pesquisa (ZUIN; BIANCHETTI, 2015). Portanto, lançam mão de mecanismos que fazem com que as expensas (altas) com uma publicação destas seja percebida pelo pesquisador como um investimento com alta taxa de retorno, o que é um dos princípios do metabolismo do capital: a capacidade do dinheiro de gerar mais dinheiro.

Isso revela as faces da cultura da performatividade (MACEDO, 2015), na qual a luta por financiamento e notoriedade no meio acadêmico leva os pesquisadores a desenvolverem novas formas de sobrevivência no meio. E por mais alienante que seja a vivência nessa ambiência de pesquisa administrada e falso o glamour, ela é capaz de fornecer deleite e gratificação, pelo menos para uma parte da comunidade, pois se não fosse assim não teria alcançado tantos horizontes e se mantido – praticamente inalterada – apesar das críticas, da competição por recursos para alguns demonstrou a vitalidade da comunidade acadêmica (MACEDO, 2015) ou seria mortalidade? O que não poderia ser de outra forma, pois é necessário disposição e empenho para atender ao controle rígido do tempo para a publicação de originais, à produção estabelecida sob encomenda, à obediência às metas quantitativas e à formação novos pesquisadores em um tempo menor a favor de um aumento de pontuação, o que traz prejuízos a nível individual e social para tais sujeitos, mas nos deteremos sobre tais consequências no subcapítulo seguinte. No entanto, tanta “vitalidade”, como é vista por alguns, às vistas de pesquisadores como Bianchetti, Vale e Pereira (2015) e Waters (2006) é o prelúdio ao fim da categoria dos intelectuais, na acepção clássica do termo, aqueles que se dedicam à ciência e à cultura visando o engrandecimento destas.

Os pesquisadores atualmente estão tendo que lidar – mais do que nunca – com a máxima capitalista do “tempo é dinheiro”. As pesquisas precisam ser mais curtas, os resultados precisam ser divulgados o mais rápido possível – e em maior quantidade possível – formar seus orientandos nos períodos inferiores aos mínimos exigidos pela Coordenação (dois anos para mestrado, quatro para o doutorado), para garantir a sobrevivência dele na academia (BIANCHETTI; ZUIN, 2012). A lógica temporal a qual aos intelectuais era permitido investigar, testar as possibilidades, dialogar com demais membros da área e partindo do pressuposto que não estivesse equivocado para partir para a divulgação dos seus achados se foi, dando lugar à urgência e à pressa. Em um momento no qual se abrem e se desenvolvem muitos campos de pesquisa, se multiplicam as oportunidades de divulgação dos estudos, diminui-se o tempo necessário para a maturação dos problemas de pesquisa, reflexão do que foi encontrado e discussão das ideias a serem difundidas (MACEDO, 2015). A temporalidade

e a finalidade da ciência que se vive nos dias correntes é completamente diferente das concepções da ciência clássica, a ciência como mercadoria do capital não está disposta a desacelerar. Nessa pressa, os achados são opacos diante da amplitude e da complexidade do real em movimento e a opacidade é a tônica dos achados, e a forma de tornar mais claros é ir publicando mais, nem que seja para refutar o que foi produzido anteriormente.

Até mesmo o currículo do professor/pesquisador que tinha a função de apresentar suas experiências, áreas de atuação, interesse, estudos desenvolvidos e em desenvolvimento, ganhou outra perspectiva. O Currículo Lattes, plataforma *on line* que abriga o currículo de cada pesquisador, hoje se tornou um fim. Deixá-lo mais extenso, com maior número de publicações, palestras proferidas (especialmente em outros países), com trabalhos reconhecidos e premiados é o que buscam os pesquisadores ao vislumbrarem permanecer nos programas de pós-graduação (BIANCHETTI; VALLE; PEREIRA, 2015). Afinal, este é o seu cartão de visitas, tudo que for fazer é necessário o envio deste documento, desde submeter uma proposta a um edital de pesquisa a participar de um encontro bem avaliado academicamente na sua área. Todo e qualquer organizador de evento vai primeiro olhar o Lattes dos possíveis convidados, não somente na perspectiva de adequação às exigências do edital ou temática do encontro ou congresso, mas para se certificarem se o profissional tem uma performance merecedora de tal “gratificação”.

Adicionado ao rol de práticas “sufocantes” para o desenvolver da ciência – e de novos cientistas – há a vinculação da outorga dos títulos de mestres, principalmente, à comprovação de submissão de um ou mais artigos. A princípio pelo fato de o mestrado ser a porta de entrada no mundo acadêmico – apesar do crescimento da Iniciação Científica na graduação, o mestrado acadêmico ainda é considerado onde se forma o pesquisador de carreira. Então, por uma questão de temporalidade de formação é um ponto de incoerência, exigir que um pesquisador que está iniciando seu percurso já tenha dados e argumentos relevantes a serem publicados em periódicos de maior circulação, haja vista que a exigência da submissão não é de qualquer revista, mas sim de B2 para cima (SGUISSARDI; SILVA JR., 2009). Em seguida, há o fato de que atualmente as dissertações já são organizadas com a finalidade de render pelo menos dois artigos, e essa não deveria ser a finalidade do exercício acadêmico que é a elaboração desse manuscrito (COIMBRA JR., 2009). Soma-se a esse fato a temporalidade reduzida do curso de mestrado, atrelada ao volume de tarefas a serem cumpridas nesses 24 meses, como pontuam Sguissardi e Silva Jr. (2009, p.219), “com dois anos pra fazer o mestrado, ele [o aluno] tem que fazer o curso, concluir os créditos, fazer o

projeto, realizar e executar o projeto, escrever a sua tese e escrever um trabalho para publicar em revista nível internacional e não sei o quê. Em dois anos!”.

Essas medidas, para o desenvolvimento da ciência é de alto custo tanto para a própria ciência, quanto para os profissionais com ela envolvidos. Está cada vez mais comum encontrar casos de esgotamento profissional em professores e pesquisadores ligados à pós-graduação e a pressão para periódicos indexados está comprometendo a finalidade das pesquisas, fazendo com que os escritos encontrem um fim em si mesmos, quando, na verdade, eles são meios para a divulgação das inovações, descobertas e avanços do conhecimento (BIANCHETTI; MACHADO, 2009, p.2-3). Nesse sentido residem também as críticas à necessidade de publicação internacional, os estudos realizados especialmente em áreas de Educação, Saúde Pública e Serviço Social não têm espaço nessas publicações haja vista o objeto de estudos destas áreas, em geral, serem situações e vivências regionais e particulares à realidade brasileira, não sendo de interesse de editoras internacionais a divulgação destes (SGUISSARDI; SILVA JR., 2009) como nos referimos anteriormente.

Bem como já mencionamos outras vezes, este surto produtivista que vivemos hoje herdamos do modelo americano, no qual a pós-graduação brasileira foi forjado. Waters (2006) destaca o aumento súbito das publicações acadêmicas entre as décadas de 1960 e 1990, período no qual a associação das ideias de que o poderio científico é correlato ao poderio militar e econômico. E assim como outros recursos explorados com esse propósito, chega-se ao momento de um esgotamento – das mentes, dos estômagos, das consciências, das subjetividades – e, no caso, um esgotamento do exercício da vida da mente, pois “o ensino e a escrita sérios [e o desenvolver da pesquisa e da ciência engajados com uma transformação de realidade] tiveram de ser postos em posição secundária quando as publicações por si mesmas, foram glorificadas” (WATERS, 2006, p.26).

Deste modo, a realidade que temos hoje é de publicações acadêmicas frutos de tarefas em série, no qual dois ou mais autores recortam os resultados de pesquisa e vão montando artigos, como peças em esteiras de linhas de montagem (WATERS, 2006; BIANCHETTI; MACHADO, 2011). Nessa perspectiva, o capitalismo acadêmico enquadra seus trabalhadores cientistas na era do fordismo, uma vez que a produção em série é levada a cabo por questões como avaliação heterônoma, competitividade entre e intrainstituições, produtivismo exagerado, atribuição de punições e recompensas, cotas de produtos por triênio (BIANCHETTI; VALLE; PEREIRA, 2015). O que incorre no esvaziamento desses produtos, pois o que conta é meramente a existência dele, não a sua recepção e seu uso humano.

Portanto, nossos esforços estão no sentido de evidenciar essa cultura da performatividade (MACEDO, 2015) presente na academia brasileira – americana e europeia também – e que é fruto de dois movimentos opostos e incongruentes. No qual de um lado há o desejo de realizar pesquisas que deem frutos consistentes, geradores de um conhecimento vivo e transformador de realidades, que cumpriria seu papel desvelador das relações estabelecidas o que o tornaria até mesmo subversivo – como os são as grandes descobertas históricas. E de outro lado está a lógica da necessidade de reconhecimento pela sociedade (burguesa em especial, uma vez que ela tem potencialidade de investimento), de reconhecimento na própria comunidade acadêmica e a certificação pelas entidades estatais de financiamento de pesquisas, numa relação básica de que sem investimento não há ciência, levando, então à conformidade com as regras e os objetivos estabelecidos (MACEDO, 2015). Sendo assim, o que parece restar aos pesquisadores é a adaptação ao acúmulo de tarefas as quais se dedica de maneira desfocada e descontínua, tendo que lidar com a cobrança externa e o sentimento de um débito constante consigo, com os orientandos, com a pesquisa e com o programa. Sendo assim, não é difícil compreender “[...] que tal regime não se mostra propício ao trabalho do pensamento” (REGO, 2014, p.344).

Enfim, o que permanece é a compreensão de como o ciclo perverso de avaliação – necessidade de publicação –, reconhecimento ou sanção tem afetado profundamente o destino das produções e das comunicações científicas no Brasil e em outros lugares do mundo. O que se tem atualmente são números que comprovam que as pesquisas brasileiras (e estrangeiras) têm sido publicadas como nunca antes, que temos mais periódicos qualificados e que esse volume continua crescendo constantemente. Porém isso não significa necessariamente que está se pesquisando mais e com mais qualidade. O que se sabe é que a ciência e a pesquisa têm sido exploradas para gerar publicações, patentes, lucros. E nesse ínterim aspectos como a ética, a função da pesquisa de desvelamento da verdade, a temporalidade necessária para atenção e desenvolvimento correto de todas as etapas de um método científico e tantos outros para o desenvolvimento da ciência numa perspectiva de contribuição ao gênero humano, estão sendo preteridos e/ou acelerados.

4.3 IMPLICAÇÕES DO PRODUTIVISMO ACADÊMICO PARA O SUJEITO PESQUISADOR

Ao longo dos textos que compuseram a revisão bibliográfica desta dissertação o que tinham em comum, em primeiro lugar, era tratarem-se de artigos e livros que abordavam

o produtivismo acadêmico presente hoje nos cursos de pós-graduação. Nesta bibliografia há também as consequências de tal vivência, e a intensificação do trabalho de professores-pesquisadores é apontada por autores como Bianchetti e Machado (2009); Zuin e Bianchetti (2015); Rego (2014) e Kuhlmann Jr. (2015) como um, dos vários, fatores causadores de sofrimento para os profissionais da pós-graduação *strictu sensu*. Contamos também, com a rica pesquisa de Sguissardi e Silva Jr. (2009) que trazem depoimentos de professores-pesquisadores que retratam o dia a dia de pesquisadores brasileiros submetidos à avaliação da CAPES. Essa condição de trabalho traz consequências tanto à vida profissional quanto à pessoal desses trabalhadores. Waters (2006) descreve que os professores de pós-graduação, devido às demandas externas para produção, perderam a autonomia em seus trabalhos e condução de pesquisa, o que pode ser um fator que tem levado-os a se tornarem cada vez mais estressados e melancólicos, além de outros acometimentos que ao longo deste tópico serão apresentados.

Faremos, por hora, uma breve digressão acerca de saúde do trabalhador, pois ao buscarmos situar as implicações do produtivismo acadêmico para o sujeito pesquisador, entraremos em pontos bem específicos acerca desse aspecto. Uma das implicações pessoais bastante recorrentes na vida dos professores em geral, diz respeito à saúde, e como o exercício da profissão gera um desgaste vocal, físico e mental para tais trabalhadores. Faz-se importante destacar que desde a Constituição Federal de 1988, com a instituição do Sistema Único de Saúde, a saúde do trabalhador passa a ter uma definição mais delimitada, e, principalmente, amparo legal para a sua manutenção, buscando causas de adoecimentos laborais além da atividade em si exercida, mas englobando o ambiente, as relações e as situações de trabalho (CASSANDRE, 2011). No momento histórico em que vivemos, a saúde mental dos trabalhadores é algo extremamente relevante para o debate, no nosso caso, a intensificação do trabalho de professores-pesquisadores. O excesso de tarefas e as pressões para dar respostas de qualidade em pouco tempo desempenham uma força contrária à estabilização do equilíbrio físico e psíquico desses trabalhadores.

Há muito tempo, nos mais diversos setores produtivos da economia, existe uma pressão para atingir metas em períodos de tempo cada vez mais encurtados, tanto que é realidade desde o início da revolução industrial. Rapidamente, essa exigência foi se espalhando para todas as classes de trabalhadores, começou com operários proletários, porém, como o metabolismo do capital é capaz de se apoderar do que lhe for possível e necessário, vai passando essa característica para todas as formas de produção, principalmente, na sociabilidade do capital, haja visto que tudo pode ser tomado como mercadoria, a educação

não passaria ao largo, consistindo em uma medida para a saída da crise estrutural, chega, pois, à atividade de pesquisa essa mercantização, que antes era considerada a atividade mais nobre e que não se pensaria em ter que debruçar-se à temporalidade e às exigências do capital (BIANCHETTI; MACHADO, 2009). No entanto, no caso, os docentes pesquisadores universitários não vendem sua força de trabalho manual, mas sim sua mente, seu intelecto para a indústria da especialização técnica ou do conhecimento necessário à sobrevivência do capital (CASSANDRE, 2011)

Com a instituição do modelo CAPES de Avaliação, passou ao professor a incumbência de ele garantir não somente os recursos necessários para a realização e a manutenção de sua pesquisa, como também de manter um padrão de qualidade no programa de pós-graduação ao qual faz parte. Cassandre (2011) relaciona esse fato aos de organizações que utilizam meios subjetivos para seduzir – e iludir – o trabalhador, buscando fazê-lo acreditar que dar tudo de si é a melhor forma de alcançar tanto um reconhecimento interno como externo, na lógica de quanto mais produtivo, melhor trabalhador você é. O autor considera essa artimanha um roubo da subjetividade do trabalhador, esse passa a executar suas tarefas baseadas em outros elementos – como a reconhecença de todos, as gratificações, o engrandecimento pessoal – que promovem a ocultação da exploração e o excesso de trabalho.

Sendo assim, passa-se a ideia que não é a universidade ou a CAPES em si que determinará a quantidade de trabalho diário de cada professor, é o próprio professor quem definirá que precisa trabalhar mais de oito horas por dia, mais de quarenta horas por semana para garantir o que, afinal, é exigido pela Coordenação de Aperfeiçoamento. Mas a perspectiva de fazer parte de grupos com altas notas – e ser um dos colaboradores deste feito; ser um pesquisador de impacto, requisitado e reconhecido na área por seu número de publicações e por sua atuação eficiente – faz com que ele passe a encarar as dificuldades como normais e inerentes ao seu trabalho, o que exemplifica a frase de Andreiév (2009, p.23) “qualquer padecimento o deixa de ser quando se converte em hábito”⁴⁹, o que para Marx (1982) é a alienação do trabalhador. O trabalho dos profissionais que pensam e fazem a pós-graduação hoje funcionar segue tal perspectiva. Estudos de Sguissardi e Silva Jr. (2009) as falas de professores e coordenadores de programas refletem um trabalho conformado, determinado por uma série de regras e demandas que lhes tolem a autonomia.

⁴⁹Cualquier padecimento deja de serlo cuando se convierte en hábito.

Destaca-se que o modelo CAPES de avaliação em conjunto com a LDB de 1996 foram responsáveis por reestruturar a carreira universitária, exigindo os graus de mestre e doutor como condição *sine qua non* para as contratações, e, principalmente, as promoções e as ascensões funcionais na carreira, o que pressiona os professores a buscarem as pós-graduações. Tal fato impulsiona o incentivo da transição da equipe docente da universidade se tornarem pesquisadores, que com o novo modelo de organização e de avaliação os transformou em administradores da própria relação entre a universidade e o Estado, as entidades de financiamento de pesquisa, os estudantes e até mesmo os colegas, tudo isso perpassado por uma burocracia cada vez mais exigente (SGUISSARDI; SILVA JR., 2009).

Bianchetti (2012) destaca a intensificação do trabalho do professor pesquisador, cuja atividade encontra-se cada vez mais cheia de deveres e obrigações. Esses profissionais estão sendo cotidianamente mais sobrecarregados de tarefas administrativas, nas quais em depoimentos expõem a insatisfação de passar cada vez mais tempo desempenhando tarefas administrativas, gastando boa parte de seu tempo na universidade preenchendo papéis, certificados, respondendo a questionários, atualizando currículo, alimentando bases de dados e atendendo a demandas que parecem insaciáveis, onde quanto mais se dá mais se exige. Além disso, na pesquisa desenvolvida por Sguissardi e Silva Jr. (2009), preocupou-se em ouvir relatos de professores de programas de pós-graduação de IFES da região Sudeste. Nesse sentido, os autores descrevem as atividades que os professores relataram exercer no seu dia a dia, quais sejam: ministrar aulas na graduação e na pós-graduação, o que envolve elaborar as aulas, as avaliações e corrigi-las; acumular reuniões e comissões para as quais precisam comparecer; participar de bancas em todos os níveis na universidade, o que envolve ler o manuscrito, corrigir, desenvolver um parecer e estar presente no dia da apresentação/defesa; ler e responder a e-mails dos mais diversos assuntos; participar de encontros, congressos e conferências, de preferência como comunicador; desenvolver projetos de pesquisa, submetê-los a editais, desenvolvê-los e produzir artigos, livros e capítulos de livros frutos de resultados; elaborar editais de seleção de alunos dos programas e participar como banca avaliadora em todas as etapas dos processos; orientar alunos de iniciação científica, mestrado e doutorado, dentre outras que podem surgir eventualmente, como organizar eventos e elaborar pareceres para periódicos e trabalhos de congressos.

Esses professores-pesquisadores apresentam que além de todas essas atividades, têm que lidar em seus ambientes de trabalho com as rivalidades e as competições por poder – e por financiamentos – infraestrutura precária, relações patrimonialistas e clientelistas, ambientes pouco favoráveis à concentração. Deste modo, não é estranho que uma carga, ritmo

e ambiência de trabalho gerem graves consequências à saúde e à vida pessoal e familiar desses trabalhadores. Ora, para dar conta de tantas atividades é necessário que professores-pesquisadores levem trabalho para casa diariamente, e fazendo-os trabalhar tanto na madrugada, quanto em feriados e em finais de semana (SGUISSARDI; SILVA JR., 2009). Contudo, ao questionar esses professores acerca do que os mantém na atividade, o que lhes dá mais prazer em seu trabalho, a maioria elenca a pesquisa como a atividade mais compensadora e capaz de produzir mais realização pessoal dentre as suas obrigações (KUHLMANN JR., 2015). Sendo assim, os professores sentem-se satisfeitos com suas atividades, porém a sobrecarga e a necessidade de impor uma temporalidade para que a atividade de pesquisa se realize e dê resultados que gerem produtos mina a capacidade de satisfação desta.

Frente a essa realidade alguns professores têm buscado soluções individuais, geralmente, solicitando o desligamento do programa. Bianchetti (2011) considera tal solução como uma micro resistência, já que a ambiência vivida por esse trabalhador é de competição, poucos têm condições de tomar uma decisão desse nível, o que impede saídas coletivas, o que deixaria escancarado o descontentamento dos professores-pesquisadores com a atual situação de pressão e sobrecarga. Os sujeitos que foram escutados, de maneira nenhuma, se opõem à avaliação, reconhecem como um processo necessário e que tem um grande poder de propor melhorias para os programas e para o trabalho diário deles, a crítica reside no formato, a exigência quantitativa e, especialmente, no fato do sistema passar por mudanças constantes.

As determinações são muitas e variadas e que são válidas para os professores orientadores, os alunos dos cursos de pós-graduação, os setores burocráticos, os próprios programas e as universidades. Isso dita um ritmo de trabalho intenso, premido por prazos exíguos – alguns professores informam que a sensação é que já começam uma pesquisa ou uma orientação já atrasados – que necessitam dar respostas e gerar o maior número de produtos no menor tempo possível, o que garante o cumprimento das metas quantitativas, porém o quesito da qualidade tem deixado dúvidas (BIANCHETTI, 2011). Os professores informam que a cada triênio as exigências mudam e a meta aumenta, como relata um dos sujeitos entrevistados:

[...] o fato é que a cada indução somos levados a pensar que se chegou ao limite, que mais do que aquele ponto não é possível se passar em termos de exigências. No entanto, quando metas são alcançadas, impõe-se outras exigências, ou, utilizando a linguagem de uma autoridade do sistema CAPES, sobe-se o sarrafo. (BIANCHETTI, 2011, p.453).

Dentre as mudanças ocorridas ao longo do tempo pode-se exemplificar que já foi possível ter apenas mestres nas bancas; uma banca formada apenas com integrantes do programa era permitido; a co-orientação não era vista como falta de compromisso e que revistas publicando artigos de vários professores da mesma instituição não era visto como endogenia, e por aí segue a lista de mudanças que foram ocorrendo, especialmente nos últimos dez anos. As novas exigências vão surgindo e os programas, cursos e professores vão se adaptando, contudo, com a “virada” do triênio impõe novas regras. O que foi feito não é mais que a obrigação, uma vez alcançada a meta, é necessário inserir outras, em um ciclo, aparentemente, sem fim (BIANCHETTI, 2011).

Não por acaso, os professores orientadores e coordenadores dos cursos denunciam como tais condições invadem o espaço e o tempo de trabalho deles, suas atuações vão além dos muros das universidades. São profissionais que podem e passam a ser exigidos em horários e dias que deveriam ser para seu descanso e lazer, o que interfere tanto no próprio trabalho quanto na vida pessoal dos sujeitos. O professor Josep Blanch da Universidade Autônoma de Barcelona, em entrevista ao professor-pesquisador brasileiro Lucidio Bianchetti (2010), discorre sobre como o tempo torna-se cada vez mais inimigo dos pesquisadores, tornando-se cada vez mais intenso e denso, uma sensação constante de perda de tempo e que não realiza suas tarefas com qualidade por falta dele. O espanhol inclusive cita a diferença na orientação: antes do computador, o texto era escrito na máquina de escrever e viajava de navio ou de trem, ao chegar o professor lia, apontava o que era necessário melhorar e devolvia da mesma forma, portanto, uma temporalidade completamente diferente, algo que podia levar de três a quatro meses. Atualmente com o computador e a internet ficou tudo muito mais rápido o aluno manda o texto por e-mail às quatro da tarde e às oito da noite já está cobrando uma resposta (BIANCHETTI, 2010).

Tanto os pesquisadores europeus quanto os brasileiros enaltecem a facilidade proporcionada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) oferecem. Tais recursos permitem uma melhor e mais rápida comunicação entre o orientador e os seus alunos, facilitou o próprio processo de escrita dos textos, proporcionou a socialização da produção científica e acadêmica, e abriu espaço para discussões com um maior número de pesquisadores através dos fóruns e das comunidades. No entanto, são as principais responsáveis pela invasão de tempo e espaço desses sujeitos e proporcionam a conflituosa sensação de ter cada vez menos tempo, uma vez que “as TICs, da forma como são utilizadas, acabam por favorecer aquilo que poderia chamar-se de um presentismo eterno. Favorecem o *right now*, o tudo ao mesmo tempo, aqui, agora o tempo todo” (BIANCHETTI, 2011, p.454).

E isso transparece a intensificação do trabalho do professor-pesquisador, o computador em casa, o *tablet* e o celular na bolsa permite teletrabalhar o dia todo, a qualquer hora, em qualquer lugar.

A jornada diária dos professores hoje está variando entre dez e doze horas de trabalho, chegando, alguns, às catorze horas de trabalho (SGUISSARDI; SILVA JR., 2009). Uma grande parte dessa jornada sendo cumprida em casa, à noite, aos finais de semana e feriados. Desse modo, a intensificação e a precarização do trabalho dos professores de pós-graduação – o qual as exigências quantitativas de publicação é uma das nuances – propicia a crescente indissociação entre o tempo e o espaço de vida profissional, familiar e pessoal (SGUISSARDI; SILVA JR., 2009). Na equação entre esses três, alguns professores abrem mão de alguns aspectos profissionais, uma das professoras entrevistadas reflete o desejo de continuar no programa de pós-graduação, mas na condição de colaboradora, pois é uma forma de exercer a docência em seu campo específico de pesquisa, porém, é enfática no desejo de não querer mais orientar, pois isso significa se submeter aos processos de regulação e controle da CAPES e à competitividade na área, algo que ela fala não ter mais saúde para aguentar a pressão e o estresse inerente à atuação (SGUISSARDI; SILVA JR., 2009).

É preocupante a forma como alguns professores incorporaram essa vivência de trabalho intenso e contínuo à sua rotina, para muitos é natural não ter tempo para o lazer, para a família, os amigos e mesmo para o descanso de finais de semana e férias. O trabalho tomado com paixão e a ideia da obrigação de carregar nos ombros não somente a sua qualificação como a de um programa inteiro, converte a atividade laboral na droga cotidiana desses sujeitos. Muitos falam em missão, num sentido messiânico, de que foi incumbido de tal tarefa e para garantir o bem a si e a todos, aceita, levando-o ao isolamento dos próprios colegas, amigos e familiares (SGUISSARDI; SILVA JR., 2009).

As férias tem sido outro ponto delicado nesse percurso, primeiro, como a grande maioria desses professores-pesquisadores trabalham em universidades federais e estaduais, não é incomum que tenham que lidar com períodos de greve, o que em geral os leva a assumir dois calendários: um na graduação – que geralmente é o que para – e outro para a pós-graduação – que exatamente por conta dos limites de tempo impostos pela avaliação não param. Por si, esse já é um fato que dificulta um período de férias homogêneo, no qual o professor está de folga de ambos os níveis de ensino, muitos professores se encontram trabalhando o ano todo em virtude desse aspecto, enquanto estão de férias da graduação estão a trabalhar na pós-graduação e vice-versa. Isso sem contar os períodos de submissão de relatórios e projetos para editais que, em geral, ocorre nos meses de junho/julho e

dezembro/janeiro, períodos que, em geral, eram os de descanso desses trabalhadores (SGUISSARDI; SILVA JR., 2009). Desse modo, apresenta-se uma drástica redução do período obrigatório de férias, uma professora entrevistada relatou não tirar um período de 30 dias consecutivos de férias há quase vinte anos, e a forma encontrada para “relaxar” é aproveitar as viagens para eventos científicos como o único período de descanso possível (SGUISSARDI; SILVA JR., 2009).

Estes dados exemplificam fatos de como as atividades advindas das tarefas universitárias afetam as relações familiares, algumas vezes aparecendo implícita, outras explicitamente como fala uma professora:

A atividade da pós-graduação é consumidora de tempo também, mas ela é consumidora principalmente de recursos psíquicos da pessoa... Eu acho, que, se você ver o número de gente da pós-graduação que se separa, ele é maior do que na população normal. Porque o tempo dedicado à família e ao convívio com a família é difícil. Porque você vive em função desses conflitos externos. Então, obviamente a família acaba sendo prejudicada. (SGUISSARDI; SILVA JR., 2009, p.237).

A mesma entrevistada relata que aos finais de semana trabalha de cinco a seis horas por dia, citando inclusive que um domingo, mesmo muito gripada não parou, cumpriu a sua obrigação de ler os projetos de mestrado da seleção de seu programa, mesmo doente trabalha o dia inteiro. A mesma também cita o fato de eventualmente em feriados prolongados realizar viagens com a família, porém sem nunca deixar de ter “uns dez ou doze artigos na malinha, nunca! Há poucos dias na minha vida, poucos dias na minha semana que eu não chegue em casa e não faça alguma coisa relacionada ao trabalho” (SGUISSARDI; SILVA JR., 2009, p.237). Depoimentos como esse demonstram a complexidade do problema, a professora não pode descansar em um dia que seria de folga, e mesmo doente porque assumiu obrigações que sob hipótese alguma podem ser adiadas ou passadas a outros professores. Fato que sem dúvida gera conflitos em casa, especialmente por haver uma cobrança do que realmente é importante para esta pessoa.

Destarte, a intensificação do trabalho interfere não somente nas relações de professores-pesquisadores com seu amigos, colegas e familiares, como também influi na crescente incidência de doenças nessa população, em especial as de cunho depressivo e ao crescente consumo de medicamentos ansiolíticos. Os casos de depressão, burnout e mal estar docente⁵⁰, têm se tornado cada vez mais comum na universidade, isso sem contar o estresse

⁵⁰Burnout e Mal estar docente são duas doenças de fundo psíquico emocional que se desenvolvem em decorrência de vivência constante de um trabalho intenso e estressante. Diferenciam-se de outros diagnósticos de ordem psíquica como a depressão e a síndrome do pânico por estarem estritamente vinculadas ao exercício laboral.

constante – principalmente ligado à falta de autonomia em que o professor encontra no exercício de seu trabalho – que leva a outros acometimentos como: gastrite, crises de enxaqueca, pressão alta, dentre outros (SGUISSARDI; SILVA JR., 2009). No entanto, mesmo considerando que muitos professores em seus depoimentos falam desses tipos de acometimentos consigo, ainda é um tabu, pois o adoecer no contexto da universidade mercantilizada leva a uma estigmatização do professor, que recebe um dos piores rótulos que atualmente pode existir que é o de: improdutivo.

Sguissardi e Silva Jr. (2009) demonstram que mesmo nos departamentos especializados em saúde pública e mesmo na saúde do trabalhador, não há um levantamento que monte um banco de dados, com vistas de registrar o afastamento de professores universitários em decorrência de problemas de saúde. No decorrer de uma entrevista com um professor da área de saúde e membro de um programa de pós-graduação, ele relata que mesmo que houvesse tal busca de registro ele definitivamente não seria fidedigno, pois aqueles que chegassem a precisar de um afastamento fariam o possível para mascarar as reais causas, posto que não somente a doença deixa é vista com bons olhos, como as doenças de fundo mental e nervoso são ainda mais estigmatizadas, ou seja, os professores não se exporiam dessa forma.

Mesmo no decorrer das entrevistas, estando resguardados de sua identidade muitos professores evitavam se estender sobre a temática, portanto, não foi possível para os pesquisadores definirem quantos sofrem de acometimento, como não foi possível definir um número preciso sobre o consumo de medicamentos antidepressivos, ansiolíticos e antiestressantes na população pesquisada. Em compensação, um número representativo de professores afirmou fazer uso destes medicamentos de forma esporádica, ou mesmo de forma constante, como afirma um professor “Eu tomo ansiolítico, porque senão eu não aguento isso aí. Eu tomo remédio para o estômago, faço fisioterapia pro pescoço por conta do estresse, faço tratamentos que não são preventivos, são para tratar os males instalados” (SGUISSARDI; SILVA JR., 2009, p.238). Nesta mesma pesquisa os autores encontraram dados médicos dos Institutos de Saúde e previdência responsáveis pelos setores dos professores pesquisados e apresentaram que no ano 2000 houve um total 626 profissionais ligados à universidade afastados por mais de um mês – o número engloba toda a população que trabalhava nas IFES: professores do ensino básico (algumas), funcionários técnicos administrativos, funcionários da manutenção, entre outros – destes, dez eram professores do ensino superior; no ano 2002 o total foi 622, dentre os quais 15 docentes de graduação pós-graduação; em 2004 foram 783 afastados, dentre eles 28 professores; 2006 contabilizou 616

profissionais afastados, desses, 18 professores universitários, o que mostra, que mesmo que subnotificado é uma proporção que cresceu ao longo de quatro anos (SGUISSARDI; SILVA JR., 2009).

Deste modo, mesmo que de forma incipiente, há dados que demonstram o crescente adoecimento de docentes universitários, apesar de não poder fazer uma distinção dentre estes quais eram membros de programas de pós-graduação. Estes professores trabalham – e vivem – em um ambiente onde impera a produtividade e qualquer fator que impeça um rendimento ótimo é interpretado como algo que levará o profissional a uma “inutilidade”, portanto, para estes é crucial não falar de suas dificuldades, e em especial acometimentos de saúde, com outros membros do programa. Vários depoimentos demonstram que, mesmo institucionalmente, não há uma preocupação com quesitos como saúde e qualidade de vida de professores, como relata uma docente: “Minha saúde, minha qualidade de vida nunca foi questionada, pelo menos objetivamente eu não me lembro [...] eu não vejo preocupação da instituição em relação à saúde mental dos professores” (BIANCHETTI; SILVA JR., 2009, p.241).

Os professores-pesquisadores, além de não comentar com colegas, têm o hábito de buscarem os serviços médicos e de cuidados de saúde da forma mais privada possível, buscam não faltar, e, quando necessário, justificam suas ausências com razões distintas das que a motivaram. Dificilmente um professor falará que precisou faltar a algum compromisso devido ao fato de estar passando por uma depressão, ou qualquer outro problema de saúde mental. Muitos dos depoentes admitiram que em várias ocasiões em que realmente não tinham condição de atender a algum compromisso, solicitavam a outro professor que o substituísse, mas sempre munido de alguma justificativa que o isentasse de algum estigma, especialmente o de doenças mentais (SGUISSARDI; SILVA JR., 2009).

Cassandre (2011) realizou um estudo comparativo de saúde mental e qualidade de vida entre professores da pós-graduação de programas com notas que iam desde a nota 3 – a de recomendação – até a nota 6 – atribuída a programas com qualidade comparada às mais renomadas de nível internacional. Dentre os dados mais relevantes apareceu que os docentes de programas recomendados têm pouca relação interpessoal e pouco apoio de amigos e familiares, algo que apareceu muito pouco ou não apareceu nos docentes de programas com as demais notas. Os docentes de programas como notas de três a seis apresentam estar satisfeitos com as relações sociais e a rede de apoio social e familiar, além de admitirem um maior senso de estabilidade e bem-estar no ambiente de trabalho, o que não aparece em professores de programas recém-aprovados pela CAPES. Este dado aponta que tais

professores têm que ter um maior empenho não somente para manter a avaliação, como para ascender, uma vez que a possibilidade de um descredenciamento é mais iminente do que em programas com notas maiores (CASSANDRE, 2011). Permanece, no entanto, o questionamento se tal pontuação realmente revela qualidade na formação do pesquisador, uma vez que ela evidencia, basicamente, se há produtividade ou não.

Dentre as áreas, os índices de maior estafa, insatisfação em relações pessoais, esgotamento psíquico e físico, baixa motivação para trabalhar, problemas relacionados ao sono e baixa qualidade de vida são os pesquisadores das áreas de Linguística, Letras e Artes. A decorrência desse dado pode relacionar-se com o fato da avaliação ter uma homogeneidade entre áreas que permitem uma discrepância na realização das tarefas necessárias. Para pesquisadores de áreas mais ligadas às linhas de produção industrial – como farmácia, engenharias, física, matemática – é menos difícil atender às metas de publicação e de nível de impacto que essas áreas. Além disso, os professores dos segmentos citados, juntamente com os docentes dos cursos com nota 6 apresentam uma maior dependência de medicações ansiolíticas diárias para uma manutenção na qualidade de vida (CASSANDRE, 2011). Ou seja, o fato de alcançar o nível de seletos grupos equiparados aos internacionais não garante uma vivência laboral menos intensa e nem com menos pressão para exercê-la.

A rápida apresentação destes dados demonstra que a necessidade de produzir artigos e livros, de preparar aulas, de ler textos de orientandos, enfim, de atender às atividades de um professor pesquisador é intensa e desrespeita a vivência social e familiar desses sujeitos independente do grau de reconhecimento no qual se encontra o programa ao qual faz parte. Tal fato se alinha tanto pelas mudanças constantes nos parâmetros determinados pelos documentos de área, como já comentado, quanto também pela necessidade sempre presente ou de ascender ou de manter a posição conquistada. É como se os professores-pesquisadores fossem equilibristas que em qualquer balançar mais forte da vara de equilíbrio, podem cair. Uma tensão constante que objetivamente não tem condições de proporcionar um ambiente de trabalho que ofereça um desenvolver salutar das atividades, o que conseqüentemente não permite ter profissionais plenos e dispostos, como afirma Kuhlmann Jr. (2015, p.842), “o professor pesquisador hoje é um sujeito estressado e cansado”.

Destarte, temos mais uma demonstração de como a lógica capitalista que estabelece metas, exige uma maior produção num menor espaço de tempo e firmou suas raízes na produção intelectual, levando à deturpação de alguns preceitos da ciência para alcançar um produto frio, requentado, de significado limitado, culminando em apenas um resultado numérico de cumprimento de ordens estabelecidas (CASSANDRE, 2011). O que

por sua vez culmina no modo como o trabalho docente se configurou de se colocando em uma posição de conflito com o bem estar e a vida mental desses sujeitos, num espaço onde

As subjetividades são negadas ou camufladas no cotidiano profissional do docente *stricto sensu*. A objetividade estabelecida está presente nas tantas tarefas a serem executadas, as quais, na sua maioria, não são computadas nas horas desses docentes, e a sua vida psíquica passa muito distante da ordem do dia. (CASSANDRE, 2011, p.813).

O que é colocado aos professores-pesquisadores é uma sociabilidade produtiva na qual sua atividade é reconfigurada e atualiza as formas de exploração da mais-valia relativa e absoluta do que é produzido. O que leva esses sujeitos ao exercício profissional à exaustão por vontade própria, ou seria por alienação (SGUISSARDI; SILVA JR., 2009)?

Os professores são contratados pra o exercício de suas funções, contudo, não dispõem de tempo para refletir e contextualizar suas ações no ambiente de trabalho. O aumento da burocratização determina a alienação e o sentimento de vigilância permanente, estar atento às regras e cumpri-las da forma mais eficiente possível é o que basta. O espaço para a reflexão crítica sobre o exercício de sua atividade e a condição de trabalho é cada vez mais reduzido. A função social da academia e da ciência é posta em segundo plano frente à necessidade de produção, e isso é algo que deve ser questionado, para que se saiba qual a finalidade do que se está a fazer e tenha noção de onde se quer chegar, para que não haja um comportamento no qual apenas se repita o que os demais fazem (CASSANDRE, 2011).

Nesse ínterim, o que se vivencia atualmente é que os novos doutores que gradativamente vêm compondo os quadros dos programas, já adentram na atividade docente e de pesquisa com uma mentalidade de quem alcançou os graus de mestre e doutor dentro desta lógica. Naturalizando, assim, a vivência da pressa, da performatividade, da produtividade, da competitividade, dentre uma longa lista de subprodutos que atentam à qualidade da formação promovida no âmbito dos programas de pós-graduação (BIANCHETTI, 2011).

O tempo para exercício da pesquisa e da ciência ganha uma dimensão completamente diferente, enquanto os professores mais antigos tiveram a oportunidade de realizar seus estudos e desenvolver suas teses e dissertações em condições que possibilitavam examinar e refletir sobre o problema, fazer mais considerações acerca do método e da metodologia, e inclusive mudar sua proposta caso constatasse que o que a princípio tinha em mente não seria viável (BIANCHETTI, 2010). Já os novos pesquisadores são prisioneiros de uma temporalidade que não permite erros, de uma produtividade que tem que ser maior e mais impactante a cada triênio, e o que é próprio do exercício da construção teórica, da

formulação do pensamento se perde, pois o tempo da criação hoje é outro e ele é extremamente exíguo (BIANCHETTI; VALLE, 2014).

Perdeu-se a oportunidade de se produzir com calma e com isso perdeu-se também um ambiente efetivamente crítico e intelectualmente estruturado, em meio à pressão sob a qual os pesquisadores estão submetidos. Vivendo uma guerra competitiva entre os colegas e sob a fantasia da necessidade de ser cada um melhor que o outro, e cada dificuldade encontrada no processo é vista como um problema muito maior do que realmente é, o que leva a um cotidiano cada vez mais estressante. Com efeito, a recusa à publicação de um artigo soa como a recusa da existência do pesquisador como tal. Uma experiência que é vivida tanto por professores brasileiros quanto europeus, os quais têm lidado com as transformações da universidade após o Pacto de Bolonha. O relato de um dos professores europeus revela como a realidade que estão vivendo é parecida com a brasileira:

Quando um periódico não te aceita, você sente como se não fosse somente seu artigo, mas como se você mesmo fosse rejeitado. Eles olham para você como se não merecesse estar ali... esse é um sentimento muito ruim! [...] Um bom artigo que não está escrito em inglês ele pode nem ser avaliado. Em compensação um artigo que não traz nada de novo, não importa a pesquisa, não importa o pesquisador, mas se estiver escrito em inglês pode ter mais valor que um bom artigo escrito em italiano. (BIANCHETTI, QUARTIERO, 2010, p.505).

Isso nos faz pensar como este é um problema que tem afetado pesquisadores no mundo inteiro, e mesmo os americanos tendo iniciado essa lógica e há anos realizando críticas, ela se mantém, uma vez que está submetida ao mercado (WATERS, 2006). Portanto, aparentemente, o que resta são as saídas individuais que cada professor pesquisador encontra, uma das entrevistadas de Sguissardi e Silva Jr. (2009) utiliza uma alegoria para explicar como ocorre o processo de resistência de alguns dos professores: há o camelo, o leão e a criança; o professor camelo é aquele que é sobrecarregado, que aceita tudo o que é dado para fazer; o leão é quando o docente inicia os questionamentos e começa a dizer não e não aceitar tudo o que lhe é imposto e por fim chega a fase do professor criança que é aquele que conseguiu se afirmar e encontra seu ritmo, espaço e tempo de trabalho, tornando-se extremamente seletivo, inclusive com autonomia para deixar a pós-graduação, uma decisão aparentemente irresponsável, mas que demonstra uma maturidade e uma liberdade que poucos alcançam.

Ressaltamos que, apesar das tentativas de busca de saídas coletivas, e termos o Andes (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior) como um dos mais efetivos combatentes, esta estratégia tem sido cada vez mais debilitada, pois o próprio movimento sindical está enfraquecido. Sguissardi e Silva Jr. (2009) apresentam falas de professores-pesquisadores ligados aos movimentos sindicais e estes apontam o afastamento da

classe do movimento, pois estes mesmos estão ou dedicados a produção de suas publicações, ou mesmo ainda mais atarefados por assumirem compromissos extras – como aulas em pós-graduação *latu sensu* – para garantirem a materialidade de sua existência.

Dessa forma podemos ter uma noção de quanto os professores precisam problematizar sua atuação na pesquisa e na pós-graduação para que nem se perca cada vez mais professores-pesquisadores, nem adoça os que estão atuando. Conforme exposto, é muito reducionismo delimitar que o produtivismo acadêmico seja o que está levando a uma produção bibliográfica rasa e adoecendo os professores, é também, mas não só.

A política de avaliação é necessária, precisa-se de uma verificação constante da qualidade das pesquisas e dos programas de pós-graduação brasileiros, até mesmo para evitar o que ocorreu nos cursos de pós-graduação *latu sensu* que por falta dessa regulação virou terra de todos e de ninguém, levando à descreditação desses tipos de cursos. Porém, na forma como se configura atualmente, a avaliação realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento tem pontos que fragilizam uma atividade docente e de pesquisa com a qualidade que está sendo buscada. O atrelamento financeiro a um desempenho produtivo na avaliação e o risco de desligamento caso não se alcance as metas gera uma ambiência competitiva e temerosa. Mesmo a ficha de avaliação dedicando alguns pontos para atender às discrepâncias existentes entre áreas, ela ainda é muito homogênea e impõe critérios que em uma área são comuns e aceitáveis e em outras vão na contramão até dos preceitos epistemológicos destas. As curtas delimitações de tempo em relação ao número de produções a ser alcançado é outro fator que tem trazido graves consequências às produções acadêmicas. E na ponta de todo o sistema está o professor pesquisador, que recebe as deliberações de cima para baixo e têm que cumprir o que é demandado se pretende seguir com suas atividades de pesquisa, para isso abre mão de aspectos que são importantes para sua vivência pessoal, como o desfrute de momentos de lazer e descanso com amigos e família e, se necessário, abdicar da própria saúde em favor de cumprir as obrigações com que se comprometeu.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pós-graduação *strictu sensu* sempre ocupou um lugar de destaque e respeito na sociedade, não só na brasileira como na maioria das sociedades ocidentais. Isso se deve tanto pelo lugar que a Educação ocupa, como um complexo social importante na reprodução do ser social – como atesta a ontologia marxina-lukacsiana –, quanto pelo fato da representação de detentora de saber – que por consequência, leva a um poder – como pela pesquisa, que é desenvolvida especialmente nesse setor da universidade, esta que teria a capacidade de buscar e dar respostas a uma diversidade de inquietações e de problemas humanos. No entanto, quando nos aproximamos da pós-graduação e das pessoas que a compõem, ela é desmistificada, e a ideia que esta é um lugar de cientistas desenvolvendo estudos pela busca desinteressada pela verdade (BIANCHETTI, 2011) é desmontada. O que se encontra é uma realidade muito mais arbitrária do que se imagina. A perspectiva de pesquisadores debruçados sobre grandes problemas, desenvolvendo profundos estudos, empreendendo extensos debates na busca de descobertas e soluções é uma realidade que está se dissipando em meio a tantas outras atividades – e em uma temporalidade cada vez mais acelerada – as quais os professores-pesquisadores precisam se dedicar, caso queiram manter seus postos nas universidades. O que nos faz vislumbrar o imediatismo, a crise de irracionalidade e o subjetivismo como expressões contemporâneas da pós-graduação brasileira.

A partir do contato com o ambiente onde está situado o objeto de nosso estudo, empreendemos a nossa investigação, a qual encontrou o produtivismo acadêmico como um fato corriqueiro e presente no cotidiano de todos aqueles envolvidos com pesquisas. Diretamente ligado ao produtivismo encontramos a Avaliação CAPES, processo pelo qual todos os pesquisadores credenciados em programas de pós-graduação estão submetidos. Contudo, um problema tão grande como este não pode ter apenas uma fonte, não se poderia apontar apenas “um culpado”, isso devido ao fato de vivermos em uma sociedade a qual é composta por um “complexo de complexos” cada vez mais mediado e internamente diferenciado, portanto, os problemas que surgem são multicausais e multifatoriais (LESSA, 2001). Deste modo, para dar um norte alcançável à nossa pesquisa elaboramos a pergunta: em que medida as exigências avaliativas da CAPES interferem na pós-graduação em Educação no Brasil?

Construímos um longo caminho teórico na busca dessa resposta. Contando com referências marxiano-luckacsianas, passamos pela compreensão da educação como um complexo social fundado pelo trabalho e que com esse estabelece uma relação de dependência

ontológica e de autonomia relativa e determinação recíproca. A partir da compreensão do trabalho como ato gênese do ser social pudemos estabelecer a ligação deste complexo com os demais, especialmente o da reprodução e o da educação, nosso foco. Enquanto o trabalho desenvolveu um ser humano cada vez mais articulado socialmente, o complexo da reprodução permitiu que as conquistas alcançadas fossem passadas a cada geração, não precisando que cada novo membro começasse todo o processo novamente, e a educação formalizou essa transmissão de conhecimentos construídos historicamente. Primeiro de uma forma mais livre contando com o compartilhamento de histórias, que com o desenvolver e o complexificar da sociedade foi ganhando contornos mais definidos, lugares específicos e conteúdos determinados.

Contextualizando esses complexos na sociedade e na sociabilidade capitalista, temos a compreensão de como o trabalho, a reprodução e a educação são apropriados e deturpados. O capital promoveu um desligamento da educação dos demais complexos e, a partir do advento de sua autonomia relativa, passa a ser fetichizada, sendo regida pelas leis e pelas regras determinadas por classes dominantes, vindo a servir à reprodução do capital. Sendo assim, é posto o caminho para a mercantilização desse complexo tão caro ao gênero humano. Configurando-se, assim, uma das principais características do modo de produção capitalista, orientado para a produção de lucro e mais valia, em geral, por meio da exploração da mão de obra trabalhadora. Por conseguinte, somos levadas à crise estrutural do capital a qual, diferente de todas as outras crises cíclicas, atinge a todos e abala os próprios princípios do sistema capitalista. Na tentativa de suplantar esta crise, o metabolismo do capital passa a consumir tudo aquilo que pode ser gerador de lucro, nisso está incluída a educação e a produção de ciência.

Seguindo a trilha na busca de respostas à nossa pergunta, tecemos considerações acerca da produção de riquezas, que é a finalidade do capitalismo e a riqueza da produção que é onde reside o real valor do que é elaborado pelo homem para a humanidade. Nesse ponto, aproximamo-nos do papel do produtivismo acadêmico na sociedade do capital em crise estrutural. Uma vez que a produção de ciência é geradora de lucros, o que é criado pelos cientistas passa a ter a função de ser produção de riquezas, as descobertas, as invenções passam a ocupar o lugar de gerar lucro. Com efeito, perdendo gradativamente o lugar histórico de uma produção potencializadora das objetivações humanas, firmando, assim, o lugar da ciência e da educação como uma mercadoria. Deste modo, a educação como peça de acumulação do capital passa a ser do interesse das grandes organizações detentoras de capital, tais como FMI (Fundo Monetário Internacional), OMC (Organização Mundial do Comércio),

Banco Mundial (World Bank – WB), entre outras, o que faz com que estas passem a ditar como a educação, especialmente nos países periféricos, deve seguir.

Destarte, no Brasil, sobretudo no período da ditadura civil-militar (1964-1985), tais órgãos, com destaque para o Banco Mundial, passam a exercer influência nas políticas educacionais, desde o ensino básico ao ensino superior. Deste modo, com a reforma da educação de 1968, abre-se no Brasil as portas para a comercialização da educação. O processo se iniciou nesse período, no entanto, mesmo depois da redemocratização seguiu com sucesso a sua implementação. A universidade é visada como possível produtora de lucros desde então. A princípio era necessário diminuir o investimento público nesse setor, uma vez que o ensino superior na visão do Banco Mundial não deve ser um bem universal, que países como o Brasil tem que se comprometer em formar mão de obra trabalhadora, deixando a escolarização mais alta para quem tivesse condição de comprá-la. Com isso, abriu-se o espaço para o crescimento das universidades particulares, inclusive permitindo o mercado internacional investir nesse setor, e reduziu-se o investimento na universidade pública, que desde então enfrenta uma crise que abala, principalmente, sua autonomia.

Com isso, temos uma universidade que apesar de pública está aberta à iniciativa privada, através de leis e de incentivos que partiram do próprio Estado, o qual depois que reconheceu que a educação é um ramo profícuo, decidiu investir na pesquisa e na produção de ciência. Neste ponto, resgatamos o papel da CAPES, que surgiu com a função de garantir professores qualificados nas universidades, porém, com o passar do tempo assumiu a tarefa de regular a pós-graduação. É necessário destacar que esta coordenação não corresponde mais a uma política de governo, mas sim de Estado, resistindo inclusive à tentativa de dissolução, da qual saiu ainda mais forte, com o estatuto de fundação, o que passou a permitir que ela fosse financiadora de pesquisas. Estabelecendo, assim, a capacidade de atrelar a avaliação ao fomento.

O papel da CAPES na expansão da pós-graduação no Brasil é notório, considerando que durante a ditadura militar houve uma grande expansão dos programas de PG no país, um crescimento de muito mais de 100%. Sendo assim, após incentivar expansão do ensino *strictu-sensu*, precisava-se investir na qualidade, desta forma pensou-se numa avaliação que impulsionasse o reconhecimento da pesquisa brasileira, não só interna, mas também externamente. Tendo como modelo a universidade estadunidense, passou-se a demandar publicações, especialmente em periódicos de grande circulação – de preferência internacionais – com o estabelecimento de uma cota mínima para cada programa, a fim de garantir uma visibilidade para a ciência brasileira. O que configura mais um grande êxito nos

esforços empreendidos pela CAPES, tendo em vista que menos de dez anos após a instituição das novas regras avaliativas o Brasil, já passou a ocupar posições notórias nas bases de dados, chegando à marca de ter 2,6% da produção mundial de artigos científicos.

O porém reside no fato de que a partir do estabelecimento de metas mínimas de publicação, a avaliação assumiu, também, um caráter de reconhecimento e punição de cursos e professores. A quantidade começou a imperar e é necessário atender às quotas mínimas de publicação se pretender que o programa – e o professor – continuem credenciados. Já se a necessidade é de aumentar a nota, garantindo uma maior estabilidade e reduzindo as possibilidades de descredenciamento, é necessário ir além do mínimo estabelecido, quanto mais publicações de impacto maior as chances de aumentar o conceito. Portanto, exige-se cada vez mais o incremento do número de publicações por professores-pesquisadores – consequentemente de seus orientandos –, e como a temporalidade de três anos é um tanto exígua, esses pesquisadores têm encontrado meios peculiares para atender a tais demandas, por vezes, adotando posturas não tão condizentes com preceitos éticos que devem reger a pesquisa científica.

Alcançamos, então, o momento do *publish or perish*, situação já vivida pelos pesquisadores americanos e que nos alcançou a partir de meados da década de 1990, quando as exigências de publicação passaram a ser implementadas. Buscamos no modelo europeu as possíveis saídas empreendidas pelos professores-pesquisadores espanhóis e portugueses após a efetivação do Pacto de Bolonha. No entanto, por mais que o modelo de universidade proposto através do EEES (Espaço Europeu de Ensino Superior) tenha influenciado algumas propostas de modificação nas universidades públicas brasileiras, na questão do produtivismo acadêmico os europeus têm muito menos familiaridade com o processo que os brasileiros, que já lidavam com esta realidade dez anos antes do que pesquisadores portugueses e espanhóis, por exemplo. Mas a queixa de ambos (brasileiros e europeus) é a mesma, a implementação de uma avaliação heterônoma, que não leva em consideração as particularidades de cursos e programas; a reificação da publicação, especialmente a internacional, e a intensificação do trabalho docente na pós-graduação.

Destacamos, contudo, o papel essencial da avaliação, sendo necessária para garantir a qualidade do ensino e da pesquisa na pós-graduação. Porém, para realizar esse objetivo da melhor forma, a avaliação deve ser concebida como um processo amplo de conhecimento das universidades, dos programas, dos cursos, dos professores e dos alunos. Respeitando, primeiro a área a qual cada curso pertence. Uma das maiores críticas a atual forma de avaliação é a homogeneidade entre áreas, por mais que seja empreendido um esforço

para que se respeite algumas peculiaridades (como o fato de na avaliação da Educação livros serem levados em consideração e pontuarem), ainda permanece o viés quantitativo, que foi importado de outras áreas e imposto a outras que a lógica da produtividade e da temporalidade acelerada vai contra os princípios epistemológicos, de ciências como Filosofia, Letras e, até mesmo, Educação.

O que é demandado da pesquisa hoje, seja pela avaliação, seja pelos relatórios às Financiadoras, é a publicação, que tem a capacidade de gerar lucros para as editoras e a criação de patentes que podem trazer ganhos tanto para a universidade, quanto para o investidor da pesquisa e para o próprio pesquisador. Ou seja, a produção de ciência tem passado pela adequação da ordem capitalista, o que vai além da imposição de uma quantidade de produção em um determinado período de tempo. É representada pela chamada cultura da performatividade (MACEDO, 2015) que foi instaurada e na qual é necessário que um professor-pesquisador cause impacto e produza mais publicações que outro, o que leva à ambiência cada vez mais competitiva, pois se são poucos recursos tem que garantir a sua parte. O desrespeito a preceitos éticos e a alienação do pesquisador em relação ao seu próprio trabalho ocupam o ambiente acadêmico da pós-graduação, para citar algumas das características perversas do sistema capitalista que atualmente vigoram fortemente na universidade.

A princípio, pensamos na Avaliação CAPES, como uma avaliação do ensino na pós-graduação, porém depois de perpassar os documentos norteadores da avaliação e a literatura disponível que traçam esclarecimentos e críticas a esse processo, podemos dizer que a avaliação não visa a uma verificação do ensino, uma vez que não é possível medir através de quantitativo de publicação a qualidade da formação oferecida nos cursos de mestrado e doutorado dos programas (SCHIMIT, 2011). Por mais que um dos quesitos de avaliação seja teses e dissertações de qualidade, como atestar a qualidade dessas produções? A solução encontrada foi a publicação, seguindo a lógica: se o texto, ou parte dele, está divulgado em periódico é porque deve trazer contribuições relevantes para a sua área. Uma hipótese, conforme vimos, bem discutível.

Outra grande consequência do atual modelo de avaliação é a intensificação do trabalho docente. Observa-se que cada vez mais professores-pesquisadores sofrem com a grande quantidade de tarefas a cumprir, mesmo assim são forçados a assumir mais responsabilidades, com vistas a manter sua posição de pesquisador reconhecido, membro de programas altamente qualificados. Dados oriundos das pesquisas de Sguissardi e Silva Jr. (2009) trazem depoimentos que revelam claramente a situação vivida pelos professores, tais

como o volume de atividade leva à quase inexistência de tempo livre; feriados e fins de semana significam menos tempo trabalhando fora da universidade e mais tempo trabalhando em casa; férias é algo que muitos não dispõem há bastante tempo. Tais fatos vêm acarretando problemas familiares – uma vez que não há tempo para se dedicar à família, em especial, a esposas/maridos e filhos – o que favorece a ocorrência de problemas de saúde, tanto de natureza física, quanto psíquicas. Com efeito, o quadro apresentado é desolador, um corolário da exploração do homem pelo homem no contexto da crise estrutural do capital, o que faz com que mesmo assim o docente não pare com as múltiplas atividades acadêmicas, nem mesmo desacelere, uma vez que corre o risco de receber o título ora recorrente na academia nos dias atuais: o de professor improdutivo.

Bianchetti e Zuin (2012) lançam sugestões de como a avaliação pode se tornar um instrumento mais fidedigno e menos punitivo. Uma opção é a estimulação da valorização da perspectiva formativa de mestres e doutores, isso no sentido de que os orientadores que não alcancem a meta de publicação, mas que formem seus alunos no período estipulado pela CAPES, possam continuar orientando, em vez de serem afastados e só poderem assumir novamente mediante o alcance da meta de produção bibliográfica. Outra possibilidade apresentada por Macedo (2015) é tornar a avaliação mais democrática, incluindo as perspectivas de professores, alunos e funcionários do programa, com o propósito de que eles possam a partir de suas vivências apontar os limites e as potencialidades dos programas, além de elencar sua própria colaboração nesse processo. Aumentar a pontuação no quesito de contribuições à sociedade também é uma forma de valorizar as atividades de pesquisa que tratam de problemas locais. Essas são algumas propostas apresentadas por autores como Kuhlmann Jr. (2015), Rego (2014) e Macedo (2015), que podem tornar a avaliação mais equitativa, respeitando as nuances e as particularidades das áreas, dos programas, das universidades e da região do país em que estão inseridos os programas e os professores-pesquisadores que os compõem.

Finalizamos as considerações sobre o objeto de nosso estudo destacando o papel da avaliação na pós-graduação, que apesar de necessária, o modelo em vigor atualmente – de caráter quantitativo, imediatista, subjetivista e envolto no manto da mercantilização – não atende às expectativas de um ensino – e atuação – de pós-graduação que prepare para o exercício como professor e pesquisador consciente de seu trabalho e empoderado das suas condições de vida e da sociedade a qual pertence, e o comprometido com uma produção de conhecimento e de ciência que vise à riqueza da produção e não a produção de riquezas. Ademais, possuímos a compreensão de que o problema que expusemos e discutimos é apenas

uma aproximação do fenômeno do produtivismo acadêmico, uma vez que pudemos ter alcançado sua essência em parte, embora definitivamente não em sua totalidade, como aponta Karel Kosik (1976). Muitos outros aspectos podem ter sido – e foram – deixados de fora, considerando que quanto mais nos aproximamos da materialidade, mais nuances do objeto aparecem. Outrossim, até a própria temporalidade a que somos submetidos para concluir o curso de mestrado, também nos distancia da apropriação do real, de modo a nos aproximarmos mais densamente em sua inteireza. Portanto, aquilo que nos propusemos elaborar, diante do objeto desta pesquisa, acreditamos ter alcançado uma compreensão e uma discussão suficiente para atender aos objetivos que foram por nós elencados. O que não significa ter sanado os questionamentos, até mesmo porque no percurso surgiram tantos outros. Em especial pelo fato da literatura adotada abordar a situação cotidiana de programas de pós-graduação do Sudeste, mais detidamente. Contudo, através de inferências, podemos pressupor que seja condizente com a realidade dos programas do Nordeste, e do Ceará, mais especificamente. Para podermos confirmar tais pressupostos, contudo, teríamos que nos debruçar numa prospecção e até mesmo escuta de professores-pesquisadores da Educação cearenses, porém essa atividade já seria objeto para estudos futuros.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE COLETIVA. Moção de repúdio ao ataque classista do Sr. Jeffrey Beall ao SciELO. **SciELO em Perspectiva**, Ago. 2015. Disponível em: <<http://blog.scielo.org/blog/2015/08/02/mocao-de-repudio-ao-ataque-classista-do-sr-jeffrey-beall-ao-scielo/#.WKeh028rLIU>>. Acesso em: 03 jan. 2017.

ASSOCIAÇÃO DE DOCENTES DA UNICAMP. **Caderno Adunicamp**, Campinas, SP, fev. 2005.

ANDRÉIEV, Leonid. La nada. In: TOMAS, Maximiliano. **Cuentos breves para leer en el bus**. 14.ed. Barcelona: Literaria, 2009.

BIANCHETTI, Lucídio. Formação de docentes e pós-graduação: Docente ou pesquisador? Há futuro para este ofício? **Educação Unisinos**, São Leopoldo, n.3, 2012. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2012.163.09/1204>>. Acesso em: 17 jul. 2014.

_____. Condições de trabalho e repercussões pessoais e profissionais dos envolvidos com a pós-graduação stricto sensu: balanço e perspectivas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 34, p.439-460, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1935/193522070002.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2016

_____. O processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade: entrevista com Josep M. Blanch. **Educ. Soc.**, Campinas, v.31, n.110, p.263-285, jan.-mar., 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n110/14.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2016.

BIANCHETTI, Lucídio; ZUIN, Antônio Alvares Soares. O intelectual universitário e seu trabalho em tempos de “pesquisa administrada”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.28, n.3, p.55-75, set., 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n3/a03v28n03.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

BIANCHETTI, Lucídio; VALLE, Ione Ribeiro; PEREIRA, Gilson R de M. **O Fim dos intelectuais acadêmicos?** Induções da CAPES e os desafios às associações científicas. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

BIANCHETTI, Lucídio; MAGALHÃES, António M. Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior: protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v.20, n.1, p. 225-249, mar., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n1/1414-4077-aval-20-01-00225.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2016.

BIANCHETTI, Lucídio; QUARTEIRO, Elisa Maria. Researchers under Pressure: comparative study of new forms of producing, advising and transmitting knowledge in Brazil and the European Union. **European Educational Research Journal**, v.9, n.4, 2010, p.498-

509. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eerj.2010.9.4.498>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

BIANCHETTI, Lucídio; VALLE, Ione Ribeiro. Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, n.82, p.89-110, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n82/a05v22n82.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2014.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. Publicar & Morrer?! Análise do impacto das políticas de pesquisa e pós-graduação na constituição do tempo de trabalho dos investigadores. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n.28, 2009. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC28/28_lucidio.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2014.

_____. (Des)Fetichização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhado-pesquisador. **R.A.E.**, São Paulo, n.3, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v51n3/v51n3a05.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2014.

BRASIL. **Decreto-lei n.º. 29.741**, de 11 de julho de 1951. Coleção de Leis do Brasil - 1951, p.8, v. 6. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

_____. **Plano Nacional da Pós-graduação: PNPG 2011-2020**. Brasília: Ministério da Educação, CAPES, 2010. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2014.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para o Ensino Superior no Brasil (1995-2006): Ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira; MANCEBO, Deise. **Reforma universitária – dimensões e perspectivas**. Campinas: Alínea. 2006. p.125-140.

CASANOVA, Pablo González. A nova universidade. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Universidades na penumbra: Neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, CLACSO, 2001. p.15-27.

CASSANDRE, Márcio Pascoal. A saúde de docentes de pós-graduação em Universidades públicas: os danos causados pelas imposições do processo avaliativo. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v.11, n.2, p.779-816, jun., 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/271/27121578013.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2015.

COGGIOLA, Osvaldo. **Universidade e Ciência na Crise Global**. São Paulo: Xamã, 2001.

COIMBRA JR. Carlos.E.A. Efeitos colaterais do produtivismo acadêmico na pós-graduação. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 25(10): 2092-2093, out., 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v25n10/01.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **História e Missão**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

_____. **Relatório de Avaliação 2010-2012 Trienal 2013**. Brasília: MEC, 2013a. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=Y2FwZXMuZ292LmJyfhRyaWVuYWwtMjAxM3xneDo0ZmE1Njg0MDc4MjUwZjc3>>. Acesso em: 21 out. 2016.

_____. **Documento de área 2013**. Brasília: MEC, 2013a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Educa%C3%A7%C3%A3o_doc_area_e_comiss%C3%A3o_21out.pdf>. Acesso em: 21 out. 2016.

COSTA, Frederico; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula; MORAES, Betanea Marxismo, trabalho e ser social. In: SANTOS, D.; JIMENEZ, S; VIANA, C. M. Q. Q.; RABELO (Orgs.). **Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo**. Fortaleza: EdUECE, 2013. p.19-53.

COSTA, Frederico Jorge Ferreira; MORAES, Betanea; MAIA FILHO, Osterne Nonato. Alienação, educação e reprodução social: notas para um debate necessário. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; CARVALHO, Antonia Dalva Frota Carvalho (Orgs.). **Diálogos sobre a formação de professores**. Terezina: EDUFPI, 2013. p.205-216

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2.ed. São Paulo: UNESP, 2007.

DELGADO, Jaime Ornelas. Neoliberalismo y capitalismo académico. **Fírgua**, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela. mar., 2007. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/34777>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

DIONÍSIO, Débora Accioly. **Trabalho, Educação e Conhecimento: da universalização do Ensino superior ao produtivismo acadêmico – o homo lattes**. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Departamento de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

DOMINGUES, Eliane. Autoria em tempos de “produtivismo acadêmico”. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.18, n.2, p.195-198, abr./jun., 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722013000200001>. Acesso em: 07 abr. 2016

ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?**. São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FRERES, Holanda de Almeida; RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Governo e empresariado: a grande aliança em prol do mercado da educação para todos. In:

JIMENEZ, Suzana; RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (Orgs.). **Marxismo, educação e luta de classes**: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos. Fortaleza: EdUECE, 2010. p.35-59.

HESS, Remi. **Produzir sua obra**: o momento da tese. Brasília: Liber Livro, 2005.

JIMENEZ, Suzana. A política educacional brasileira e o plano de desenvolvimento da educação (PDE): Uma crítica para além do concerto democrático. In: JIMENEZ, Suzana; RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (Orgs.). **Marxismo, educação e luta de classes**: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos. Fortaleza: EdUECE, 2010. p.15-32.

JIMENEZ, Suzana; CARMO, Maria; LIMA, Marteano Ferreira. Por uma leitura onto-marxista de Vigotski e seus desdobramentos na relação trabalho-educação. In: JIMENEZ, Suzana; RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (Orgs.). **Marxismo, educação e luta de classes**: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos. Fortaleza: EdUECE, 2010. p.233-264.

KOSIK, Karel. Dialética da totalidade concreta. In: _____. **Dialética do Concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1976. cap. 1, p.13-64.

KUENZER, Acacia Zeneida. MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e Tramas na Pós-graduação em Educação. **Educ. Soc**, Campinas, v.26, n.93, p.1341-1362, set./dez., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27284.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

KUHLMANN JR., Moisés. Produtivismo acadêmico, publicação em periódicos e qualidade das pesquisas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.45, n.158, p.838-855, out./dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000400838&lng=pt&nrm=iso&tlng=en>. Acesso em: 02 dez. 2015.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a Ontologia de Lucáks**. Ijuí, SC: Unijuí, 2007.

_____. Lucács e a Ontologia: uma introdução. **Rev. Outubro**, ed.5. art.6, 2001. Disponível em: <<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-5-Artigo-06.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

LEHER, Roberto. A Universidade Reformanda: atualidade para pensar tendências da educação superior 25 anos após sua publicação. **Revista Contemporânea de Educação**, v.8, n.16, ago./dez. 2013. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1702/1551>>. Acesso em: 12 set. 2016.

_____. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. **Rev. Da Aduel**, Londrina, v.1, n.1, set. 2003. Disponível em: <http://web.sercomtel.com.br/aduel/revista%20autonomia/auton_priv.pdf>. Acesso em: 12 set. 2016.

LEHER, Roberto; MOTTA, Vânia Cardoso da. Trabalho docente crítico como dimensão do projeto de universidade. **Germinal**, Salvador, v.6, n.1, p.48-78, jun., 2014. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12593/8856>>. Acesso em: 12 set. 2016.

LEHER, Roberto; SILVA, Simone. A universidade sob céu de chumbo: a heteronomia instituída pela ditadura empresarial-militar. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v.1, n.54, p.6-17, ago., 2014. Disponível em: <http://noticias.cvr.fiocruz.br/wp-content/uploads/2015/04/Universidade-e-Sociedade-Edicao-54-Agosto_20141.pdf>. Acesso em: 12 set. 2016.

LIMA, Marteano Ferreira de. **Trabalho, reprodução social e educação em Lukács**. 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Financiamento da Educação Superior Brasileira nos Anos de Neoliberalismo. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira; MANCEBO, Deise. **Reforma Universitária – dimensões e perspectivas**. Campinas: Alínea. 2006. p.27-42.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.13, n.1, p.7-36, mar., 2008. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/6418/art_CATANI_O_processo_de_Bolonha_a_avaliacao_da_2008.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 set. 2016.

LUCÁKS, Gyorgy. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. São Paulo: Ciências Humanas, 1978. (Coleção Temas de Ciências Humanas).

_____. **Para uma ontologia do ser social**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

LYOTARD, Jean François. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

MACEDO, Elizabeth. Cultura performativa e pesquisa em educação: desafios para a ação política. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.45, n.158, p.752-774 out./dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000400752&lng=pt&nrm=iso&tlng=en>. Acesso em: 02 dez. 2015.

MAIA, Osterne Nonato; JIMENEZ, Suzana. A Chave do saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU. In: SANTOS, Derivaldo; JIMENEZ, Suzana; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá; RABELO Jackline (Orgs.). **Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo**. Fortaleza: EdUECE, 2013. p.113-134.

MARX, Karl. Processo de Trabalho e Processo de valorização. In: _____. **O Capital: crítica da economia política – Livro 1: O processo de produção do capital**. v.1. 7.ed. Campinas: DIFEL Difusão, 1982. p.69-116.

MARX, Karl. O Ganho do Capital. In: _____. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo. 2004. Cap.2, p.39-60.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MELLO, Alex Fiúza de; DIAS, Marco Antônio Rodrigues. Os reflexos de Bolonha e a América Latina: Problemas e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v.32, n.115, p.413-435, abr.-jun., 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a10.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2016.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. A produção de Riqueza e a Riqueza da Produção. In: _____. **Para além do Capital** rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002. p.605-633.

_____. A crise estrutural do Capital. **Rev. Outubro**, v.1, n.4, 2000. Disponível em: <<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-4-Artigo-02.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

MORAES, Betânea; GONÇALVES, Ruth Maria de Paula; COSTA, Frederico. Indivíduo e educação: notas sobre o processo de (des)humanização do ser social. In: SANTOS, D.; JIMENEZ, Suzana; VIANA, C. M. Q. Q.; RABELO, Jackline (Orgs.). **Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo**. Fortaleza: EdUECE, 2013. p.89-112.

MOTA JÚNIOR, William Pessoa; MAUÉS, Ogláises Cabral. A Nova Regulação Educacional e o Trabalho Docente Na Pós-graduação Brasileira. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33. 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPED, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT11-6326--Int.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NÓVOA, António. Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a investigação em educação? **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n.28, p.11-21, 2014.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. Tradução de Jose Severo de Camargo Pereira. 12.ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2010.

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OTRANTO, Celia Regina. A Reforma da Educação Superior do Governo Lula: da inspiração à implantação. In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira; MANCEBO, Deise. **Reforma Universitária – dimensões e perspectivas**. Campinas: Alínea. 2006. p.43-58.

RABELO, Josefa Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Análise da crise estrutural do capital à luz de István Mészáros. **Educação Em Debate**, v.1, n.47, Fortaleza, 2004. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/15195/1/2004_art_jjrabelo.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

REGO, Tereza Cristina. Produtivismo, pesquisa e comunicação científica: entre o veneno e o remédio. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.40, n.2, p.325-346, abr./jun., 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014061843>>. Acesso em: 09 nov. 2015.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SADER, Emir. Público versus mercantil. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 19 jun. 2003, p.3.

SANTOS, Deribaldo, MENDES SEGUNDO, Maria das Dores, Jimenez, Suzana. O ideário educacional *competente* : no contexto da crise estrutural do capital. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; CARVALHO, Antonia Dalva Frota Carvalho (Orgs.). **Diálogos sobre a formação de professores**. Terezina: EDUFPI, 2013. p.217-235.

SAVIANI, Demerval. O Trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J.; ZIBAS, Dagmar M.L.; MADEIRA, Felícia R.; FRANCO, Maria Laura P.B. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p.123-154.

SÁ-SILVA, Jackson Ronier; ALMEIDA, Cristóvão Domingues; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, v.1, n.1, p.1-15, 2009. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2016.

SCHIMIT, Maria Luisa Sandoval. Avaliação acadêmica, ideologia e poder. **Psicologia USP**, São Paulo, 2011, 22(2), p.315-334. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v22n2/aop1311>>. Acesso em: 15 out. 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Ética e pesquisa: autonomia e heteronomia na prática científica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.45, n.158, p.776-792, out./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000400776&lng=pt&nrm=iso&tlng=en>. Acesso em: 02 dez. 2015.

SGUISSARDI, Valdemar. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação” – É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? **Perspectiva**, Florianópolis, v.24, n.1, p.49-88, jan/jun., 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10141/9382>>. Acesso em: 02 dez. 2015.

_____. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. **Educ. Soc.**, Campinas, v.26, n.90, p.191-222, jan./abr., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a09v2690.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

_____. Regulação estatal versus cultura de Avaliação institucional? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v.13, n.3, p.857-862, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/16.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2015.

_____. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, v.29, n.105, p.991-1022, set./dez., 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA Jr., João dos Reis A racionalidade mercantil da pós-graduação: a produção da ciência pragmática e do individualismo profissional. In: QUARTIERO, Elisa Maria; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Educação corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento: Aproximações**. São Paulo; Santa Cruz do Sul: Cortez; EDUNISC, 2005. p.288-232.

SILVEIRA, Zuleide Simas da; BIANCHETTI, Lucídio. Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.21, n.64, jan.-mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000100079&lng=pt&nrm=iso&tlng=en>. Acesso em: 12 set. 2016.

SOARES, José Rômulo. Educação e indivíduo pragmático na crise capitalista contemporânea. **Revista Dialectus**, Fortaleza, a.1, n.1, jul-dez, 2012, p.38-52. Disponível em: <<http://periodicos.ufc.br/index.php/dialectus/article/viewFile/5155/3787>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

SPAGNOLO, Fernando; CALHAU, Maria Gladys. Observadores internacionais avaliam a avaliação da CAPES. **Infocapes**, Brasília, DF, v.10, n.1, p.7-34, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

TESTA, James. A base de dados ISI e seu processo de seleção de revistas. **Ci. Inf.**, Brasília, v.27, n.2, p.233-235, mai./ago., 1998.

TONET, Ivo. Educação e concepções de Sociedade. In: _____. **Educação contra o capital**, Maceió: Edufal, 2007.

TONET, Ivo. O padrão Marxiano. In: _____. **Método Científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lucács, 2013. cap.4, p.65-125.

_____. Educação e Formação Humana. ago. 2006, Maceió. Disponível em:
<http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/EDUCACAO_E_FORMACAO_HUMANA.pdf>.
Acesso em: 15 fev. 2017.

TREIN, Eunice; RODRIGUES, José. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v.16, n.48, p.769-792, dez. 2011. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 jul. 2014.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras escogidas**. v.1. Madrid: Visor, 1995.

WATERS, Lindsay. **Inimigos da Esperança**: publicar, perecer e o eclipse da erudição. São Paulo: Unesp, 2006.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy; OLIVEIRA, Marlize Rubin. Internacionalização da educação superior: Processo de Bolonha. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.18, n.67, p.215-234, abr./jun. 2010. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a03v1867.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2016.

ZUIN, Antônio A.S.; BIANHETTI, Lucídi. O produtivismo na era do “publique, apareça ou pereça”: um equilíbrio difícil e necessário. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.45, n.158, p.726-750, out./dez. 2015. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000400726&lng=pt&nrm=iso&tlng=en>. Acesso em: 02 dez. 2015.