



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO, SABERES E  
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

**POLÍTICAS AVALIATIVAS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
BRASILEIRA: UMA HERMENÊUTICA DO TRABALHO DOCENTE**

**TESE DE DOUTORADO**

**Evandro Dotto Dias**

**Santa Maria, RS, Brasil.  
2015**

# **POLÍTICAS AVALIATIVAS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA HERMENÊUTICA DO TRABALHO DOCENTE**

**Evandro Dotto Dias**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa 1 - Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), como requisito parcial para obtenção do título de Doutorado.

**Orientador: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan**

**Santa Maria, RS, Brasil.**

**2015**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO, SABERES E  
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Tese de Doutorado

**POLÍTICAS AVALIATIVAS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
BRASILEIRA: UMA HERMENÊUTICA DO TRABALHO DOCENTE**

elaborada por

**Evandro Dotto Dias**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Doutor em Educação.**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

---

**Amarildo Luiz Trevisan, Dr. (UFSM)**  
(Presidente/Orientador)

---

**Adriana Moreira da Rocha, Dra. (UFSM)**

---

**Geraldo Antônio da Rosa, Dr. (UNIPLAC)**

---

**Maiane Liana Hatschbach Ourique, Dra. (UNIPAMPA)**

---

**Valeska Fortes de Oliveira, Dra. (UFSM)**

---

**Valdo Hermes Barcelos Dr. (UFSM) - 1º Suplente**

---

**Sueli Menezes Pereira, Dra. (UFSM) - 2º Suplente**

**Santa Maria, 17 de agosto de 2015.**

## AGRADECIMENTO

A minha esposa Camila e minhas filhas Ana Lucia e Antônia pelo carinho, paciência e apoio incondicional;

aos meus pais Eduardo e Ivani Lucia, pela educação, experiências e conhecimentos que recebi;

aos meus irmãos e demais familiares, pela amizade, parceria e apoio;

aos meus amigos, pela alegria dos momentos compartilhados;

ao Prof. Amarildo Trevisan pela confiança, reconhecimento e amizade;

ao *GPFORMA* pelas discussões e troca de saberes, assim como, o meu amigo Rodrigo Rorato pela parceria acadêmica;

a Deus por iluminar o meu caminho.

“A tarefa de conduzir o indivíduo, desde seu estado inculto até ao saber, devia ser entendida em seu sentido universal, e teria de considerar o indivíduo universal, o espírito *consciente-de-si* na sua formação cultural”.

(HEGEL, 1992, p.35)

## RESUMO

Tese de Doutorado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **POLÍTICAS AVALIATIVAS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UMA HERMENÊUTICA DO TRABALHO DOCENTE**

Autor: Evandro Dotto Dias  
Orientador: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan  
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 17 de agosto de 2015.

A presente tese de doutorado com o título “*Políticas Avaliativas da Pós-Graduação em Educação Brasileira: Uma Hermenêutica do Trabalho Docente*” foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na *Linha de Pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional*. O trabalho tem como objetivo principal uma análise das possíveis transformações proporcionadas pela construção avaliativa da pós-graduação brasileira em educação na formação docente e produção do conhecimento, através de um olhar hermenêutico. As relações e rumos do processo formativo do pesquisador através da pesquisa acadêmica foram analisados, assim como a produção científica e produtividade como uma característica regulatória do Estado-avaliador. Para tanto, busca-se como base empírica, a contextualização desses índices de avaliação e suas *tendências*. Portanto, foram analisados os documentos e planilhas emitidos pela área de Educação nos últimos dois triênios de avaliação CAPES (2007-2009; 2010-2012) bem como o Plano Nacional de Pós Graduação (2010-2020). A partir deste contexto avaliativo o texto propõe o seguinte questionamento: Em que medida a política instrumental de avaliação de resultados da pós-graduação brasileira pela CAPES interfere na formação docente e na produtividade da pesquisa acadêmica no Brasil em Educação? Por isso o tema discutido neste trabalho tem como referências teóricas principais as teorias de Jürgen Habermas, a partir de seus livros *Verdade e Justificação*, *Ciência e Técnica como Ideologia* e o artigo *A Ideia de Universidade: processos de aprendizagem*. No tema da reificação, a exposição de Axel Honneth é trabalhada principalmente a partir seu livro *Reificación: um estudio en la teoría de reconocimiento* e o artigo complementar a este estudo intitulado *Observações sobre a reificação*. A produção do conhecimento na academia é articulada pelo Estado, como uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento econômico do país. Observa-se esse fenômeno quando a formação do docente na pesquisa (sujeito) se manifesta instrumentalmente como um agente empreendedor (objeto), abrindo mão de sua essência social e sua autoconsciência. O posicionamento e a argumentação dos pesquisadores em educação, independentemente de seu forte embasamento, não sensibiliza e penetra efetivamente o tecido político com força suficiente e como fator determinante para modificar esse estado de coisas, através de uma ação efetiva de formação emancipatória. A crítica ao sistema de avaliação realizada por este trabalho sugere uma mudança de paradigma na busca da equidade entre ciência e humanidades e a readequação do olhar avaliativo em relação aos índices de produção. Esta concepção é apresentada a partir de uma visão colaborativa de formação, construção e avaliação do conhecimento acadêmico e seus produtores.

**Palavras-chave:** Formação; avaliação; conhecimento; Estado-avaliador; pesquisa acadêmica.

## **ABSTRACT**

Doctoral Thesis

Program of Postgraduate Studies in Education

Federal University of Santa Maria

### **EVALUATION POLICIES IN BRAZILIAN POSTGRADUATE EDUCATION: A HERMENEUTICS OF THE TEACHER WORK**

Author: Evandro Dotto Dias

Advisor: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan

Date and Place of Defense: Santa Maria, August 17, 2015.

This doctoral thesis titled "*Evaluation Policies in Brazilian Postgraduate Education: A Hermeneutics of Teaching Work*" was developed in the Program of Postgraduate Education (PPGE) of the Federal University of Santa Maria (UFSM), in the research line; *Training, Knowledge and Professional Development*. This work has as main objective an analysis of possible changes provided by evaluative construction of Brazilian graduate education in teacher training and production of knowledge, through a hermeneutic look. Relations and directions of the formative process of research by academic research were analyzed, as well as scientific production and productivity as a regulatory feature of the Evaluator State. To this end, we seek an empirical basis, the contextualization of these indexes evaluation and trends. Therefore, documents and spreadsheets were analyzed issued by the Education area in the last two periods of CAPES evaluation (2007-2009; 2010-2012) as also the National Postgraduate Plan (2010-2020). From this evaluation context the text proposes the following question: To what extent the instrumental policy evaluation results of the Brazilian Postgraduate CAPES has influence in teacher formation and productivity of academic research in the Brazilian Education? So the topic discussed in this paper's main theoretical has references the theories of Jürgen Habermas, from his books, *Truth and Justification*, *Science and Technology as Ideology* and your article *University Idea: learning processes*. The reification of the subject, the exposure of Axel Honneth is crafted mainly from his book *Reificación: one studio en la theory of reconocimiento* and the article complementary to this study entitled *Observations on the reification*. The production of knowledge in the academy is articulated by the State, as a powerful tool for economic development. We observe this phenomenon when the formation of teachers in the research (the subject) manifests instrumentally as an entrepreneur agent (object), giving up of their social essence and self-awareness. The positioning and argumentation of researchers in education, regardless of its strong foundation, not raises awareness and effectively penetrates the political tissue with sufficient strength and as a determining factor to change this state of affairs, through effective action emancipatory education. Criticism of the system of evaluation performed by this work suggests a paradigm shift in the pursuit of equity between science and the humanities and the readjustment of the look evaluative in relation to production rates. This concept is presented from a collaborative vision of formation, construction and evaluation of academic knowledge and your producers.

**Keywords:** Formation; evaluation; knowledge; Evaluator State; academic research.

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Percentagem de Doutores na Indústria segundo PNPG.....	55
<b>Quadro 1</b> – Indicadores do Brasil em relação ao mundo.....	59
<b>Tabela 2</b> - Previsões para o número de docentes na pós-graduação (2010 a 2013).....	66

## LISTA DE FIGURAS

<b>Organograma 1:</b> Sistema de Avaliação da Pós-Graduação brasileira.....	24
<b>Gráfico 1:</b> Os 92 PPGs Educação na curva de Gauss – Triênio 2007 a 2009.....	27
<b>Desenho 1:</b> Distribuição dos programas de excelência na educação (conceitos 5, 6 e 7) entre as diferentes regiões do Brasil – Triênio 2007 a 2009.....	29
<b>Desenho 2:</b> Distribuição dos programas de excelência na educação (conceitos 5, 6 e 7) entre as diferentes regiões do Brasil – Triênio 2010 a 2012.....	30
<b>Gráfico 2:</b> Comparação do número de cursos (2004-2006; 2007-2009 e 2010-2012) por região.....	31
<b>Gráfico 3:</b> Comparação dos últimos três triênios por modalidade e nível .....	32
<b>Gráfico 4 –</b> PNPG e a distribuição de cursos por nível (2009) – Referência do artigo às ilhas de concentração da produção acadêmica, segundo a distribuição de cursos de mestrado, mestrado profissionalizante e doutorado no território brasileiro.....	69
<b>Gráfico 5:</b> Domínio de aprendizado do ambiente econômico.....	84
<b>Figura 1 –</b> Concepção neoschumpeteriana para a dinâmica do desenvolvimento econômico (adotada pelo PNPG).....	88
<b>Organograma 2 –</b> Formação utópico-evolucionista: Autoconsciência.....	106
<b>Figura 2 –</b> Pirâmide demonstrativa da construção social da cidadania a partir das relações econômicas.....	139
<b>Figura 3 –</b> Pirâmide priorizando o desenvolvimento na (ou da) macroeconomia.....	140
<b>Figura 4 –</b> O enfoque evolucionário na produção científica e desenvolvimento.....	146
<b>Figura 5 –</b> O enfoque da produção do conhecimento na visão do PLACTS.....	148
<b>Figura 6 –</b> O enfoque da produção do conhecimento na visão alternativa de Dias e Dagnino.....	149
<b>Figura 7 –</b> Visão (trans)formadora dos objetivos da Pós-Graduação Brasileira através da ótica da educação.....	153
<b>Figura 8 –</b> Modelo de avaliação colaborativa sugerido.....	155

## LISTA DE SIGLAS

CA ED – Comissão de Avaliação da Educação da CAPES

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do Ministério da Educação – Brasil

CTC – Conselho Técnico Científico da CAPES

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNE – Conselho Nacional de Educação

CTC-ES - Conselho Técnico-Científico da Educação Superior

CT&I - Ciência, Tecnologia e Inovação

DAV - Diretoria de Avaliação

DEB - Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

GC – Gestão do Conhecimento

IBPT - Instituto Brasileiro de Planejamento e Tributação

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IRBES - Índice de Retorno de Bem Estar à Sociedade

MEC – Ministério da Educação

OBEDUC – Observatório da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

P&D - Pesquisa e desenvolvimento

PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PLACTS - Pensamento Latino-Americano em Ciência, Tecnologia e Sociedade

PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação

Prodocência – Programa de Consolidação das Licenciaturas

SNPG - Sistema Nacional de Pós-Graduação

TCH – Teoria do capital Humano

TS – Tecnologia Social

# SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO I_A AVALIAÇÃO CAPES NA ÁREA DE EDUCAÇÃO: TRIÊNIO 2007-2009 E 2010-2012 .....</b>	<b>23</b>
1.1 O sistema de avaliação da Pós-Graduação brasileira.....	23
1.2 Análise estatística dos triênios e sua demonstração quantitativa.....	27
<b>CAPÍTULO II_A HERMENÊUTICA DE HABERMAS E A TEORIA CRÍTICA DE HONNETH NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....</b>	<b>36</b>
2.1 A verdade, justificação e consenso a partir de Habermas.....	36
2.2 Formação ou Reificação? Honneth e o sujeito a partir de Lukács.....	41
<b>CAPÍTULO III_PROCESSOS OU PRODUTOS? DILEMAS DA PESQUISA NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA EM EDUCAÇÃO .....</b>	<b>48</b>
3.1 Planejamento, regulação e desenvolvimento da pesquisa acadêmica.....	48
3.2 Avaliação da Pesquisa Acadêmica: A determinação numérica.....	60
3.3 A competição por resultado <i>versus</i> construção colaborativa acadêmica.....	63
3.4 O objetivo do “lucro acadêmico” como resultado da pesquisa acadêmico-econômica .....	68
3.5 O Conhecimento: Pesquisa, formação e competitividade.....	72
<b>CAPÍTULO IV_O EVOLUCIONISMO ECONÔMICO NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ÓTICA DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>76</b>
4.1 O posicionamento estratégico da pesquisa acadêmica.....	76
4.2 A visão evolucionista sobre conhecimento e desenvolvimento econômico.....	81
4.3 A universidade na perspectiva da produção: Inovação e processo de formação.....	91
4.4 Docente ou empreendedor: A decisão da pesquisa acadêmica brasileira?.....	95
4.5 Algumas reflexões sobre a visão evolucionista e a produção de conhecimento.....	99
<b>CAPÍTULO V_ESTADO: FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA, AUTOCONSCIÊNCIA E CONHECIMENTO .....</b>	<b>103</b>
5.1 Formação, transversalidade e autoconsciência.....	103
5.2 O capital a estrutura de publicação científica e o conhecimento.....	113
5.3 Formação e pesquisa na perspectiva do capital: Estrutura e regulação.....	120
5.4 O “ <i>ser</i> ” como uma verdade da formação, ou, “ <i>o estar</i> ” como instrumentalidade?.....	125
<b>CAPÍTULO VI_EDUCAÇÃO E CIVILIZAÇÃO: COMPETIÇÃO E ASSIMILAÇÃO DO CONHECIMENTO .....</b>	<b>129</b>

6.1 Conhecimento tecnológico e vantagem competitiva.....	129
6.2 Inovação tecnológica e Gestão do Conhecimento (GC).....	132
6.3 O Estado de Bem-estar social, ou, o econômico Bem-estar do Estado?.....	135
6.4 Educação e Cidadania: O Estado-econômico, a Sociedade e a Produção Acadêmica.....	138
6.5 O Estado e a janela de oportunidade.....	141
<b>CAPÍTULO VII_ PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO LINEAR OU TRANSVERSAL? O SISTEMA COLABORATIVO CAPES É POSSÍVEL? .....</b>	<b>145</b>
7.1 Modelos de produção científica do conhecimento.....	145
7.2 Visão (trans)formadora da pesquisa e formação em educação.....	150
<b>ASPECTOS CONCLUSIVOS.....</b>	<b>158</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>168</b>

## APRESENTAÇÃO DO TEMA

O presente trabalho tem como objetivo principal realizar uma análise das políticas avaliativas da Pós-Graduação em Educação na sua relação com as performances e formação do conhecimento acadêmico através do olhar hermenêutico, pretendendo assim entender como está ocorrendo esse processo a partir do contexto da pesquisa brasileira.

A construção do *status* de um país em desenvolvimento como o Brasil em relação ao *ranking* do mundo globalizado está atrelada cada vez mais à sua capacidade de produção de ciência e tecnologia alinhada aos interesses econômicos. A partir dessa concepção, os investimentos em educação, formação docente, pesquisa e desenvolvimento social se tornam reféns de estatísticas. A demonstração numérica incentiva a avaliação quantitativa da ciência instrumental em relação às humanidades. Sendo assim, através da relação entre ciência e sociedade do nosso tempo, se percebe a determinação produtiva nas relações econômicas que atuam incisivamente nos conceitos culturais e civilizatórios da modernidade.

Nesse contexto, a avaliação da pós-graduação brasileira através da pesquisa acadêmica está sendo conduzida e/ou conduzindo a formação dos pesquisadores-docentes para um paradigma científico produtivo. Portanto, a Universidade pode escolher o rumo da sua contribuição e implicações como formadora de formadores. Mas, ao mesmo tempo, é regulada pelo sistema CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para “assegurar e manter a qualidade dos cursos”.

A Avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação, na forma como foi estabelecida a partir de 1998, é orientada pela Diretoria de Avaliação/Capes e realizada com a participação da comunidade acadêmico-científica por meio de consultores *ad hoc*. A avaliação é atividade essencial para assegurar e manter a qualidade dos cursos de Mestrado e Doutorado no país (BRASIL, 2015) <sup>1</sup>.

As implicações dessa política avaliativa são determinantes para a formação docente e produção do conhecimento na Pós-Graduação brasileira. Esse fato se dá pela circunstância de o processo de construção do ser docente encontrar na prática da investigação científica o requisito obrigatório para o ingresso na docência das Instituições de Ensino Superior (IES). No que se refere à formação do pesquisador, a sua constituição é complexa e requer a apropriação e significação de saberes e fazeres específicos. Para tanto, a pesquisa acadêmica é também uma prática constituinte da formação de professores. O conhecimento produzido na

---

<sup>1</sup> <http://www.capes.gov.br/avaliacao>

academia alcança diversas dimensões estatístico-demonstrativas, sendo que, atualmente, é regulado pela produtividade comparativa.

Os docentes-pesquisadores da Educação e de todas as áreas de conhecimento estão envolvidos pelo controle do Estado em uma política de regulação produtiva da investigação acadêmica a qual os Programas de Pós-Graduação (PPG's) se adaptam ou encerram suas atividades. A pressão do sistema avaliativo sobre o pesquisador para o quantitativo de produção necessário à manutenção do *status* do programa pode tornar superficial a contribuição da pesquisa. Para Herrán Gascón (2003a, p.12) a pesquisa educacional permeia e impregna todas as ordens de formação, começando com as mentes que investigam, sendo que “este fenômeno se estende à comunidade científica, cuja pesquisa com demasiada frequência orbita informações e nenhum conhecimento”. Portanto, os indicadores quantitativos e instrumentais de avaliação se caracterizam como entraves que dificultam a aprendizagem e o processo formativo-criativo do pesquisador.

Entraves (dificuldades de aprendizagem e evolução). Eu chamei de entraves, os processos - às vezes subjacentes e às vezes envolventes dos indicadores de avaliação acordados, que influenciam o desenvolvimento da criatividade formativa. Estes pesos podem atuar como *dificuldades de aprendizagem* para o acesso do sistema criativo (pessoa, grupo, organização, conhecimentos, etc.) a uma criatividade total (HERRÁN GASCÓN, 2003b, p.9).

Devemos destacar que a CAPES tem sido tema de prolongados debates, desde o seu surgimento (1976-1977), constituindo-se em uma estrutura que promoveu o crescimento da Pós-Graduação no país e nos *rankings* mundiais de produção científica. O que será discutido neste trabalho é o exacerbado direcionamento da avaliação à maneira produtivista-formativa de conhecimento, sendo que esse modelo não atende de fato a demanda social do país e, principalmente, as necessidades de investimento na área da educação. Uma das principais características do sistema CAPES é o processo avaliativo-comparativo. Esse modelo propicia um ambiente competitivo inter e intra-institucional, de produção (*qualisada*) em uma justificada busca da “garantia” de excelência acadêmica.

O desafio de tornar o Brasil através do desenvolvimento econômico uma potência mundial tem na pesquisa acadêmica uma possível ferramenta para a produção do conhecimento útil. Essa concepção comparativa de produção e produtividade atualmente é posta pelo cenário mundial. O pesquisador-docente tem um papel fundamental dentro dessa ótica produtivista como executor de políticas públicas e desenvolvedor de produtos para o

“mercado acadêmico”, sob a tutela do Estado e seus órgãos de regulação e fomento. Porém, a dúvida é se a Educação é comparada avaliativamente às outras áreas de conhecimento. Todas as pesquisas acadêmicas podem ser avaliadas e reguladas através do mesmo método dentro de uma visão tecnológico-científica e quantitativa?

A característica instrumental do conhecimento produzido pela academia é mais bem aceita pela avaliação da CAPES do que a produção de caráter social. Nesse ambiente avaliativo-formativo, o pesquisador se encontra em um meio que conduz à produção de conhecimentos úteis para o mercado como um balizador de metas, assim como as empresas. Sendo assim, a produção do conhecimento na academia brasileira está sendo conduzida pelo Estado-avaliador de forma a corroborar a criação de conhecimento útil através da pesquisa nas universidades, influenciando diretamente a formação docente.

A concepção de verificação do cumprimento de metas políticas caracteriza o Estado-avaliador; é realizada através de seus instrumentos, via CAPES, e ainda por intermédio das metas do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG, 2010). O plano contempla o decênio 2011-2020 como parte integrante da política de pós-graduação no Brasil, sendo o documento que norteia o posicionamento das diretrizes, estratégias e metas para o desenvolvimento da pesquisa acadêmica.

O Estado-avaliador é um agente para a verificação da eficiência e, portanto, muitos dos estudos realizados a seu respeito tendem à mesma direção. [...] é poderoso exatamente porque sua função é verificar que as políticas tenham sido adotadas. [...] Em termos claros, o Estado-avaliador exerce atualmente, para o mundo universitário, uma função muito semelhante à do Santo Ofício em uma época já longínqua. A avaliação institucional serve para lembrar aos preguiçosos as terríveis consequências do pecado renitente. Sua teologia tem sua contrapartida em rigores e ortodoxias da eficiência econômica (NEAVE, 2012, p.685-686).

O pensamento crítico do pesquisador é uma necessidade fundamental na formação docente e produção do conhecimento na Universidade, sendo indispensável para a construção social do país. A reflexão crítica é indispensável também para a constituição da identidade docente em relação às “tensões e contradições inerentes ao desenvolvimento científico-tecnológico”. É nessa intenção o pensamento de Goergen, quando diz:

Partindo do pressuposto da inegável responsabilidade social da universidade no campo da geração e difusão do conhecimento, pretendo destacar a necessidade da formação crítico-reflexiva, isto é, do cultivo do pensamento como elemento central da educação superior. A intenção é mostrar, no quanto isto é possível num breve texto, que o pensamento crítico é condição tanto para uma compreensão mais aprofundada e coesa da própria razão humana, quanto para o desvelamento das tensões e contradições inerentes ao desenvolvimento científico-tecnológico

contemporâneo. Esta dimensão formativa da educação superior me parece ser pressuposto incontornável da atuação socialmente responsável da universidade (2014, p. 562-563).

Na linha do pensamento crítico, são inúmeras as publicações que anunciam o desagrado da categoria docente em torno de tais determinações. Em geral as publicações se referem às condições de trabalho dos docentes, devido ao ambiente competitivo, acrescido das condições precárias de funcionamento de muitos programas e da necessidade da busca monitorada por resultados. O debate sobre o sistema de avaliação, realizado na área da Educação, busca ponderar o processo avaliativo da produção da pesquisa e sua publicação no Brasil, destacando-se as contribuições de Sguissardi (2002; 2008; 2009); Goergen (2010); Chaui (2003); Moraes (2006); Evangelista (2006); Nosella (2010); Costa Junior (2011); Dias Sobrinho (2003; 2004; 2010); Frigotto (1993; 1995); Dagnino (2009); Verhine (2008); Bianchetti (2011), entre outros, como referências sobre esse assunto.

Dentre outras indagações apresentadas por esses autores, existe uma preocupação com os critérios ditos “objetivos” utilizados para valorar os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, frente a uma política de *ranqueamento* classificatória, que determina um sistema de alinhamento da avaliação diante das múltiplas realidades de um país continental como o Brasil, com diversificadas culturas, etnias, tradições, *ethos* e costumes. Segundo Verhine (2008), a educação de pós-graduação no Brasil é o resultado da combinação dos modelos americano e francês, ajustados às circunstâncias particulares. Entretanto, diferente dos EUA quando a determinação do que é, e do que não é “reconhecido”, não ocorre dentro do domínio governamental, no Brasil o reconhecimento e a avaliação dos programas de pós-graduação são realizados pelo Ministério da Educação (através da CAPES) e do Conselho Nacional de Educação (CNE).

A formação docente através da pesquisa acadêmica, como parte integrante dessa constituição, está predominantemente à mercê do mercado e da macroeconomia pelos interesses prioritários do Estado em áreas “economicamente viáveis”. Nesse contexto, podemos nos questionar: em que momento da avaliação CAPES estará resguardada a autonomia da Universidade e do docente em relação aos seus objetivos na pesquisa?

No atual estado de coisas, a ciência está subsumida ao mercado e seus ditames. Os pesquisadores, entretanto, têm poder, pois é do resultado de seu trabalho que depende a possibilidade de incremento da competitividade e ampliação de mais valia etc. É de perguntar-se o que resultaria se, coletivamente, os intelectuais convergissem e desenvolvessem estratégias para garantir o controle do processo e

dos resultados do seu trabalho? Continuariam eles, e a universidade, tão heterônomos? (MACHADO e BIANCHETTI, 2011, p.252).

Para Sguissardi (2008, p.861) “o modelo CAPES de avaliação” possui características que promovem a “competição entre programas da mesma área”, e substituem a “autonomia pela heteronomia,” conduzindo assim à “conformidade”. Esse modelo avaliativo não contribui para a criação de uma “cultura de avaliação” pelo principal motivo de seus objetivos se restringirem unicamente “à competição e empregabilidade”, no entendimento desse autor, para atendimento de demanda específica de mercado.

O sistema de avaliação CAPES utilizado como balizador dos programas de pós-graduação em Educação no Brasil vem sofrendo muitos questionamentos por focar excessivamente a busca do resultado acadêmico, desde a sua origem. São muitas as afirmações e determinações controversas apontando para a fragilização da argumentação de que o sistema se justifica pela busca da “excelência” e alta qualidade na pesquisa da academia brasileira. A questão a ser seriamente debatida é se o problema desse sistema avaliativo não estaria na sua racionalidade de base subjetiva (justificação ideal) a que está ancorado. Essa epistemologia restringe a sua referência à verdade do mundo objetivo, tanto da realidade geográfica do país quanto da aprendizagem dos estudantes de Pós-Graduação e a formação de professores-pesquisadores, aparentemente, voltada para o atendimento predominante da demanda de mercado. Além disso, esta tese questiona também por que os índices de avaliação não consideram a produção formativa a partir de quem *colabora* mais, ao invés do que melhor *compete*?

Diante desse contexto, esta tese apresentará a partir do objetivo principal deste trabalho uma análise crítica ao sistema CAPES e posteriormente uma sugestão colaborativa para além da contestação conceitual das políticas avaliativas. Para a discussão da determinação quantitativa presente no sistema de avaliação da pós-graduação brasileira, o texto terá a sua base teórica a partir de expoentes da filosofia como Jürgen Habermas (1968; 1993; 1996; 2002; 2004), Axel Honneth (2003; 2007; 2008) e Hegel (1992). O trabalho busca também levantar os principais pontos de vista evolucionistas sobre o conhecimento e desenvolvimento econômico, a partir dos pensadores neoschumpeterianos<sup>2</sup>. Sendo assim,

---

<sup>2</sup> Caracterizada como uma das bases da teoria econômica, a corrente neoschumpeteriana é uma das teorias que melhor explicam o encadeamento existente entre a geração de conhecimento e o desenvolvimento econômico, de modo a aprimorar os pressupostos de Joseph Schumpeter, considerado um dos ícones do pensamento econômico, que pregava o progresso tecnológico através do constante processo de inovação (destruição criadora). Como

vamos confrontá-los com pensamentos da área de educação, além de avaliar nesse contexto a Teoria do Capital Humano (TCH), de Schultz (1973), em relação ao que o pesquisador representa para o Estado-avaliador.

Com base nas reflexões apresentadas por esses autores e também, como dissemos antes, de outros autores que refletem mais diretamente sobre a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil, através do sistema CAPES, este trabalho propõe o seguinte questionamento como problema central a ser discutido: Em que medida a política instrumental de avaliação de resultados da pós-graduação brasileira pela CAPES interfere na formação docente e na produtividade da pesquisa acadêmica no Brasil em Educação?

Devido à complexidade do tema, esta tese procurou focar suas reflexões no sistema CAPES e suas influências na produção do conhecimento nos programas de pós-graduação do Brasil, assim como o Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020). A partir de uma visão hermenêutica, serão relacionadas formulações dos índices de avaliação, na análise de documentos e planilhas emanados pelo sistema CAPES nos dois últimos triênios (2007-2009; 2010-2012). O PNPG será discutido no que tange a intencionalidade de seu conteúdo para a formação de recursos humanos e o desenvolvimento da pesquisa no Brasil. Para a hermenêutica da complexa relação sujeito (docente) - formação - conhecimento - universidade - estado – globalização foram buscados subsídios teóricos para que possam ser confrontados com *o que* a avaliação e a produção científica estão consolidando como produto.

A partir da visão crítica e hermenêutica proposta pela tese, pode-se também questionar: Por que ao invés de o sistema CAPES avaliar *qualisadamente* quem publica mais, não avalia o programa ou docente que colabora mais na formação e construção do conhecimento acadêmico? Esse movimento pode trazer a mudança nos paradigmas atuais, proporcionando o desvio das metas puramente econômicas, já que a construção da formação acadêmica do docente-pesquisador se torna pesquisador-docente, na medida em que o *sujeito* é determinado pelo *produto* de sua pesquisa. Ou seja, valorizaria também a formação do sujeito-docente-pesquisador através da educação e sua inserção social.

O estudo percebe que o sistema CAPES e o PNPG (2010) através de suas metas e políticas, propõe de fato *o que* e *como* produzir. Dessa forma, influencia diretamente a formação dos pesquisadores no Brasil e sua pesquisa. Nesse aspecto, a constituição docente

---

exponentes da vertente neoschumpeteriana destacam-se Dosi (1984), Freeman (1974), Rosenberg (1982) e Nelson e Winter (1982) que serão citados neste trabalho.

parece obedecer aos padrões estabelecidos pelos órgãos reguladores influenciando, a sua formação bem como a produção de saberes. Esse fato se dá pela necessidade de produzir *qualisadamente* para a manutenção do *status* e funcionamento dos programas. O modelo demonstra na avaliação a intencionalidade do Estado na indução instrumental da produção de conhecimento gerado pelos pesquisadores. Sendo assim, caracteriza-se o objetivo de alavancar o desenvolvimento social através da economia e obter produtos e patentes em detrimento do processo educativo e social do país.

Através da análise conceitual e documental, a tese sugere haver a possível reificação do conhecimento e a (trans)formação do *sujeito* (docente-pesquisador), em um *agente empreendedor* (pesquisador-docente) para o sistema. Para tanto, é necessário repensar toda a significação da investigação acadêmica à demonstração numérica e modelagem estatística, pela possibilidade de alinhamento e distribuição de conceitos em *rankings* classificatórios. A crítica ao sistema de avaliação realizada por este trabalho sugere uma mudança de paradigma na busca da equidade entre ciência e humanidades. A readequação do olhar avaliativo em relação aos índices de produção é uma proposta deste trabalho. Essa concepção será apresentada a partir de uma visão colaborativa de construção e avaliação do conhecimento acadêmico em que as áreas de Educação e Filosofia contribuem fundamentalmente para o embasamento teórico-crítico para a revisão da relação entre *fins* e *meios* da avaliação do sistema CAPES.

Tendo como base os avanços ocorridos nas teorias da educação nos últimos tempos e, neste caso específico, a proposta habermasiana, que leva o discurso a dar conta dos problemas práticos frente a uma realidade supostamente comum aos atores, é possível propor a descentralização da avaliação do âmbito exclusivo de atuação quantitativa do pesquisador para o âmbito de avaliação da sua formação e produção social. Sendo assim, este texto entende que os sistemas de avaliação poderiam ser unificados, ao se aproximar da escola básica e da graduação, incorporando a experiência de avaliação da aprendizagem de outros níveis de ensino pelo INEP, como a Prova Brasil, ENEM, ENADE, Avaliação Institucional e de Cursos, etc., mas tendo críticas ao caráter redutor que adquiriu o discurso das competências e habilidades na pauta das avaliações do INEP.

A partir do exposto nestas considerações iniciais, o primeiro capítulo deste trabalho irá versar sobre a avaliação CAPES na área de Educação a partir de uma análise dos últimos dois triênios, caracterizando a contextualização hermenêutica. Nesse sentido, o sistema de

avaliação é questionado no que tange ao argumento de busca da excelência acadêmica, pelo fato de que, por trás desse discurso convincente, estão escondidos efeitos não desejáveis como a concentração dos programas nas regiões centro-sul do país, tanto no aspecto quantitativo quanto no “qualitativo”. No subtítulo subsequente, a modelagem estatística será demonstrada a partir de sua construção quantitativa segundo as tendências das políticas avaliativas de uma justificação ideal de base subjetiva e com pouca referência à verdade do mundo objetivo.

O segundo capítulo será embasado pela hermenêutica de Habermas, como também, a teoria crítica de Honneth, contextualizados a partir da formação de professores. Na visão habermasiana tem-se o substrato teórico em relação aos processos objetivos e subjetivos dos sujeitos e suas ideias de mundo. Portanto através da ação comunicativa, a verdade, justificação e consenso se relacionam e interferem diretamente no modo de avaliar o conhecimento e a formação docente, servindo de base para o entendimento da intenção dos discursos políticos. A reificação segundo Axel Honneth é a relação de perda das qualidades humanas. Portanto, através da avaliação por resultado, a competição acadêmica torna-se um *modus operandi* para o pesquisador-docente. O autor trabalha o conceito do ser reificado a partir de uma releitura de Lukács, que por sua vez, o resgata da obra “O Capital” de Karl Marx.

Para o terceiro capítulo, a tese busca questionar os objetivos avaliativos da Pós Graduação Brasileira em relação ao seu resultado final, ou seja, o produto esperado das investigações científicas pelo Estado e suas políticas. As determinações numéricas na avaliação da pesquisa e do pesquisador caracterizam a competição por resultado inter e intrainstitucional. Dentro dessa discussão de resultados e a sua significação, salta aos olhos a característica técnica destes, na qual a ação instrumental se sobressai à ação comunicativa. As metas propostas pelo Plano Nacional de Pós Graduação - PNPG (2010) determinam a preponderância economicista de produção de resultados, reificando pesquisadores e educadores à função de produtividade.

O quarto capítulo trata das transformações proporcionadas pela globalização que influenciaram a pós-graduação brasileira, em que a pesquisa acadêmica passou a ocupar um ponto estratégico de desenvolvimento econômico para o Estado. Essa visão desenvolvimentista vai ao encontro da escola do pensamento econômico neoschumpeteriana (evolucionista), que preconiza a conjugação do conhecimento e aprendizado, com o estímulo à Pesquisa e Desenvolvimento (P&D), como fundamental à geração de inovações no sistema

produtivo, e ao progresso tecnológico das nações. Com isso, verificou-se a reificação do conhecimento e a (trans)formação do sujeito (docente-pesquisador), em um agente empreendedor (pesquisador-docente), em detrimento de sua consciência-de-si em um espectro *in vivo*, segundo a visão hegeliana.

O quinto capítulo questiona: A Educação pode tornar-se uma ferramenta ideológica do Estado-avaliador de formação cultural-produtiva? Na visão utópico-evolucionista de Herrán Gascón (2005) se percebe que a interação entre os processos de formação constitui a identidade docente. Para tanto, nas etapas de construção formativa é necessária a criação de um espaço transversal de interações para possibilitar a conquista da autoconsciência. Na avaliação quantitativa, prioriza-se o resultado científico através de *papers* como um indicador de produtividade. Já o processo de formação do pesquisador na Universidade fica atrelado a essa conquista de índices relativos à publicação em periódicos. A proposta de transversalidade universitária de Herrán Gascón *et. al.* (2003c) é uma possibilidade de ação comunicativa na busca pela colaboração na formação e produção do conhecimento na academia brasileira. Nesse sentido, percebe-se que nas políticas avaliativas é mais importante *estar* bem classificado nos *rankings* do que *ser* de fato como uma verdade da formação docente.

No desenvolvimento do sexto capítulo será discutida a relação entre Educação e civilização no contexto global e a assimilação do conhecimento tecnológico como uma vantagem competitiva das nações. O Estado utiliza atualmente os modelos de produção utilizados nas empresas através do conceito de Gestão do Conhecimento (GC) ou *Knowledge Management* (KM) em uma administração estratégica do conhecimento acadêmico e sua retenção na estrutura de Universidade-empresarial. Portanto, o tempo produtivo para o Estado, ou a janela de oportunidade, é defendido como um momento de reverter à sociedade os benefícios da economia desenvolvida e criar um bem-estar social. Entretanto, o uso do conhecimento baseado tão somente na economia pode distorcer os rumos do desenvolvimento social do país, sendo que os *fins* podem se tornar os *meios*.

O sétimo capítulo é o *locus* de convergência da tese e a resposta ao questionamento da possibilidade de um sistema avaliativo colaborativo CAPES, que para além da classificação numérico-quantitativa possibilite à dimensão formativa um espaço de transversalidade na construção da identidade docente. Nesse contexto, a possível construção colaborativa de um sistema avaliativo deve atender interesses não somente de desenvolvimento econômico, mas também de profundidade social na avaliação da pesquisa e formação do pesquisador. Sendo

assim, os textos de Renato Peixoto Dagnino (2009) e Dias e Dagnino (2007) embasam a discussão sobre os modelos de produção do conhecimento acadêmico. A experiência docente na investigação acadêmica, dentro da busca do saber, formação do sujeito e transformação social, não pode ser cerceada pelo princípio do desenvolvimento econômico.

Para iniciar a explicitação deste estudo, vamos tratar a seguir das análises empíricas realizadas através do olhar hermenêutico nos documentos de área disponibilizados pela CAPES. Dentro de um primeiro momento, analisamos o desempenho dos PPG's em Educação nos triênios 2007-2009 e 2010-2012. Desse modo, buscaremos explicitar as intencionalidades da avaliação comparativa, *ranqueamento*, qualidade e excelência na pesquisa brasileira em Educação nos últimos tempos.

# CAPÍTULO I

## A AVALIAÇÃO CAPES NA ÁREA DE EDUCAÇÃO: TRIÊNIOS 2007-2009 E 2010-2012

### 1.1 O sistema de avaliação da Pós-Graduação brasileira

Na contextualização hermenêutica da produção científica brasileira, o sistema CAPES de avaliação tem sido amplamente discutido pelos programas e seus pesquisadores, tanto pela manutenção de atividades, quanto por aqueles que pretendem ingressar no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

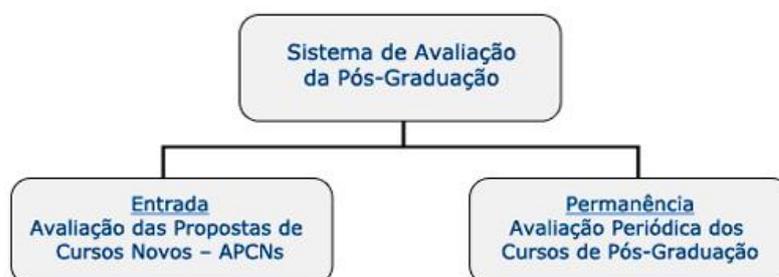
As Instituições de Ensino Superior (IES) têm na LDBEN nº 9.394/96 a âncora legal para suas atividades, sendo que seu artigo Art. 52 prevê que: As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

A Portaria do MEC nº 1418/1998 dispõe sobre a classificação dos cursos de mestrado e doutorado, segundo o padrão de qualidade aferido a partir da avaliação dos pares.

A CAPES classificará os resultados das avaliações objeto desta Portaria, e os submeterá à deliberação da Câmara de Educação Superior do CNE, com vistas ao reconhecimento periódico dos cursos de mestrado e doutorado, para posterior homologação pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto e publicação no Diário Oficial (BRASIL, 1998).

O Sistema de Avaliação CAPES (BRASIL, 2015) “pode ser dividido em dois processos distintos que se referem à entrada e à permanência dos cursos de mestrado profissional (MP), mestrado acadêmico (ME) e doutorado (DO) no SNPG”:

**Organograma 1:** Sistema de Avaliação da Pós-Graduação brasileira



**Fonte:** BRASIL CAPES/MEC (2015).

Esse modelo avalia a entrada e a permanência dos Programas, segundo os critérios de reconhecimento, confiabilidade e qualidade, através da “comunidade acadêmico-científica a cada período avaliativo” (BRASIL, 2015). Além da avaliação trienal, a Pós-Graduação possui um acompanhamento anual através de dados inseridos na plataforma denominada antigamente de COLETA CAPES e agora Plataforma SUCUPIRA.

Os documentos de área são referência para os processos avaliativos, tanto na elaboração e submissão de propostas de cursos novos quanto na avaliação trienal dos cursos em funcionamento. Neles estão descritos o estado atual, as características e as perspectivas, assim como os quesitos considerados prioritários na avaliação dos programas de pós-graduação pertencentes a cada uma das 48 áreas de avaliação. Em conjunto com as Fichas de Avaliação e os Relatórios de Avaliação, os Documentos de Área constituem o trinômio que expressa os processos e os resultados da Avaliação Trienal (BRASIL, 2015).

A avaliação é necessária, mas o enfoque de predominância quantitativa pode distorcer os objetivos de crescimento da pesquisa acadêmica para uma demonstração numérica. O resultado quantitativo facilita a comparação e assim o controle de metas competitivas pelo sistema de avaliação. Esse foco estatístico de produção na pesquisa se torna distante da profundidade social necessária ao país. No entanto, esta tese não descarta os avanços e crescimento que a Pós-Graduação brasileira conquistou nos últimos anos. Contudo, insiste na preocupação com os critérios “objetivos” utilizados para valorar os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* e suas metas de produção.

A política atual de avaliação comparativa procura sintetizar e produtivizar o conhecimento acadêmico e, dentro dele, os programas de pós-graduação e seus docentes e discentes, em uma classificação de publicações científicas padronizadas e tabeladas. Essa

classificação é *dependente* dessa pretensa objetividade conferida pela estrutura e torna-se *subjetiva*.

Art.2º A qualidade dos programas de pós-graduação stricto sensu, aferida pela avaliação será expressa através dos **conceitos**, em **números inteiros** e em ordem crescente, do "1" ao "7". Art.3º As comissões de avaliação, compostas por especialistas de reconhecida competência, considerarão nas avaliações: a organização, o **desempenho** de cada programa, sua **produção intelectual** (Resolução CES/CNE nº 02, de 07/04/98) e os demais aspectos pertinentes à sua **qualidade acadêmica**, informados em conformidade com a solicitação da CAPES (BRASIL, 1998, grifo nosso).

A classificação da produção intelectual tem por base o *qualis*, que por sua vez utiliza a divulgação da produção científica através de periódicos e livros para basear a pontuação atribuída a essas estruturas de publicação para o conhecimento científico produzido na academia. Portanto, a qualidade é aferida indiretamente ao conhecimento produzido na academia, sendo conferida pelos mecanismos de divulgação desse conteúdo. Através do aplicativo *Webqualis*, é possível obter a conceituação desses veículos em relação a sua qualificação: A1-A2-B1-B2-B3-B4-B5-C. Assim como os *papers*, os livros possuem roteiros para a classificação. O CTC-ES (Conselho Técnico-Científico da Educação Superior) é o coordenador do processo de orientação para a avaliação da qualidade relativa à publicação desses produtos. A qualificação de excelência dos produtos acadêmicos é de referência à publicação internacional que influencia diretamente o conceito do programa na escala 6-7 de maior peso para o sistema.

Segundo a CAPES, [...] os programas com notas 6 e 7 devem ter “nível internacional. Embora essa postulação mereça ser discutida [...] por não poder ser uniforme para todas as áreas [...] é possível definir o que significa, para a área [da Educação], um programa de nível internacional (GATTI *et. al.*, p.143).

Portanto, a presença da produção científica brasileira e do pesquisador no contexto global é um fato que demonstra também o alinhamento do sistema regulador com os temas desenvolvidos no mundo.

A presença da ciência brasileira no cenário internacional pode ser aferida, senão quantitativamente, mas pelo menos qualitativamente, pela atuação de cientistas brasileiros nas principais instituições internacionais de ciência, frequentemente em posições de primeira importância, através de notáveis ações de cooperação científica internacional, promovidas pelas agências de fomento, federais e estaduais. E notável também é o prestígio de que desfrutam em todo o mundo várias instituições e empresas por sua competência científico-tecnológica (BRASIL, 2010a, p.231, grifo nosso).

A partir desse enfoque de internacionalização da publicação do conhecimento produzido na academia, pressupõe-se que é necessária a inserção da Pós-Graduação brasileira para a diversidade do conhecimento, não apenas para estimular a competência na inserção científico-tecnológica do produto e do seu produtor. Os investimentos na Pós-graduação no Brasil são feitos preponderantemente em áreas que proporcionam o desenvolvimento da economia, mais precisamente em Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I). Essa característica é frequentemente ressaltada nos planos de desenvolvimento da Pós-Graduação através do PNPG (2010).

No Brasil, a ciência básica é realizada preponderantemente nas universidades públicas, na maioria federais e estaduais, nas instituições de ensino superior e nos centros de pesquisa. Assim, as atividades de pesquisa que acontecem no âmbito da pós-graduação como um todo e a formação de doutores em particular são parte correlata da produção de conhecimento e da ciência que se faz no Brasil. Por isso, entendeu-se pertinente examinar também a questão do financiamento da Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I), que, igualmente ao financiamento do setor acadêmico propriamente dito, tem sido de responsabilidade maior do poder público federal, em que pese ter crescido nos últimos anos a participação da esfera estadual (BRASIL, 2010a, p.257).

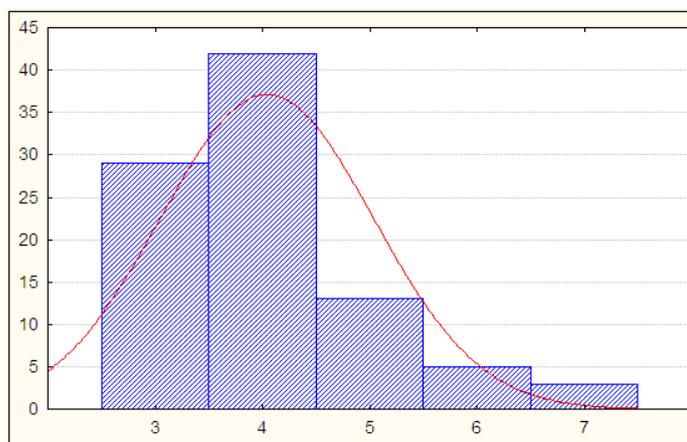
A produção em CT&I se destaca no setor acadêmico em relação ao financiamento pelo fato de proporcionar diretamente o desenvolvimento econômico. As atividades de pesquisa são realizadas preponderantemente nas Instituições Públicas de Ensino Superior, sob o suporte financeiro do Estado e, portanto, passíveis de regulação em relação ao seu produto. Para a avaliação atingir os seus objetivos, tem de se pensar no processo de produção do conhecimento como um “todo coletivo e plural” de ideias e comportamentos, não somente em representações econômico-quantitativas.

A partir desse contexto político de *ranqueamento* comparativo-classificatório, o sistema alinha os índices e variáveis de avaliação mesmo diante das múltiplas realidades de um país continental como o Brasil. Nesse sentido, as diversificadas culturas, etnias, tradições, *ethos* e costumes são comparados pelo mesmo olhar regulador, determinando a linearidade do enfoque avaliativo. Os programas analisados das diversas e diferentes regiões em seus contextos culturais são submetidos a um mesmo enfoque, sob a justificativa da busca da excelência acadêmica. Essas representações estatísticas servem para o controle do Estado e comparação de performances na busca da “excelência acadêmica”.

## 1.2 Análise estatística dos triênios e sua demonstração quantitativa

A seguir, temos uma explicitação de como esse modelo estatístico CAPES é utilizado para a avaliação de cursos de pós-graduação em educação no Brasil, através da famosa curva de Gauss. Johann Carl Friedrich Gauss (1777-1855), matemático, astrônomo e físico alemão, é considerado por muitos o maior matemático de todos os tempos. Foi criador do modelo estatístico da curva de Gauss, utilizado largamente na estatística para representar pontos, dados ou variáveis através de um gráfico em formato de sino.

**Gráfico 1:** Os 92 PPGs Educação na curva de Gauss – Triênio 2007 a 2009



**Fonte:** Próprio autor

Esse gráfico é uma pequena amostra de análise quantitativa a que estão submetidos os programas de pós-graduação em Educação no Brasil. O demonstrativo acima teve como base os dados que foram extraídos das Planilhas comparativas de Avaliação Trienal divulgados em 2010 (2007-2009) de programas de pós-graduação em educação (BRASIL, 2010b). Na linha horizontal são colocados os conceitos dos programas 3 ao 7 e, na vertical, os 92 cursos de acordo com a sua distribuição quantitativa. No início aparecem os 28 programas 3, seguidos dos 42 programas 4, caindo depois para os 13 programas 5, logo a seguir os 5 programas 6, e, por último, os 3 programas 7. Esse modelo é fruto do sistema de "guerra da publicação" e da competição entre os programas, incentivado por esse sistema. A partir disso, encaixam-se dentro do viés do *ranking* os programas de diferentes correntes e diferentes expectativas de formação e discussão.

Conforme essas políticas, a ausência de uma cultura de produção científica voltada para a publicação em periódicos traz dificuldades para a subida no ranking de classificação

(de 1 a 7), a obtenção de financiamento para a pesquisa, inviabilizando o próprio funcionamento do programa. Ampliam-se assim, para o macro-sistema, os mesmos problemas da avaliação tradicional baseada na “criação de hierarquias de excelência”, detectados por Perrenoud, quando informa que: “Ela cria a famosa curva de Gauss, o que permite dar boas e más notas, criando, portanto, uma hierarquia” (2009, p. 15). E isso pode trazer desconforto para aqueles que se dedicam à educação e pensam temas de discussão voltados para a construção social de uma visão crítica no atual modo de vida estetizado pelo capitalismo, consumo e conhecimento-mercadoria.

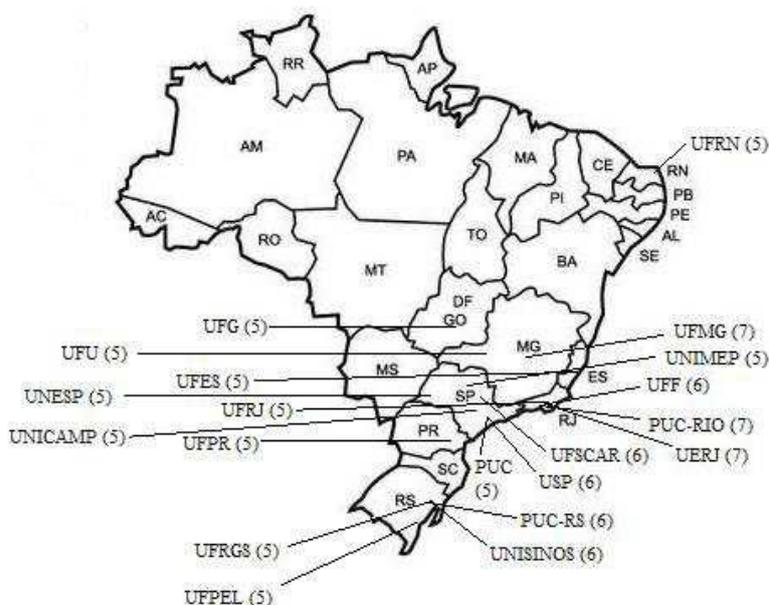
Por trás da “objetividade” da avaliação, outros critérios remetem à avaliação de estruturas. Não interessa (necessariamente) a qualidade do artigo e, sim, a qualidade do periódico ou da editora, avaliada pelas comissões designadas pela CAPES, no qual o trabalho foi publicado. O que varia é o estrato se uma publicação for tramitada e publicada para uma revista A1, que receberá o peso de 100 pontos e se remetida para uma revista A2, 85, perfazendo uma diferença de 15 pontos entre um estrato e outro, podendo chegar a B5 e receber o peso 10, e com C igual a 0 pontos.

Dentro da análise feita nos documentos de outras áreas, se percebe que a forma de avaliação dessas, segundo a Diretoria de Avaliação (DAV), é a mesma, portanto utilizam os mesmos critérios para áreas diferentes, polarizando o sistema avaliativo ao peso atribuído à publicação científica, seja nas áreas da educação, administração, saúde, entre outras. Além disso, os méritos aferidos pela avaliação estão referendando predominantemente as experiências das regiões centro-sul do país, o que provoca as assimetrias regionais. A justificação do sistema de avaliação é a busca da excelência, no entanto o que está sendo conquistado é uma excelência que até aparece na prática, porém de maneira ainda muito limitada, uma vez que somente no penúltimo triênio (2007-2009) é que 3 cursos da área de Educação foram qualificados com a nota 7, isto é, com a nota máxima. Na verdade, o crescimento quantitativo - de 1 curso PG *stricto sensu* em 1960 para 148 atualmente - não tem sido acompanhado do crescimento qualitativo. Basta perceber que na avaliação desse penúltimo triênio menos de 1/3 dos 92 programas avaliados à época, mais exatamente 21 programas ou 22,82%, receberam nota acima do conceito 5, ou seja, são considerados programas consolidados, sem contar que apenas 1 curso de PG conseguiu conceito 5 na região Nordeste, fora, portanto, do eixo centro-sul do país. O que diferencia os outros 77,18% dos programas não consolidados são suas adequações às variáveis avaliadas?

A escala de notas utilizada pela CAPES é, certamente, outro ponto delicado do modelo. Em primeiro lugar, porque os conceitos ou as notas são o que vem a público, adquirindo uma vida própria, mitificada; resumem-se todos os frutos e todas as dificuldades, superadas ou não, de um curso ou programa a uma letra ou a um número. Os apoios são concedidos ou negados em função desses “abstratos” (GATTI *et. all.*, 2003, p.140).

Observamos esse represamento na história da educação brasileira, tanto na oferta do ensino fundamental, quanto no ensino médio e, por último, com o aumento da demanda pela formação em cursos de nível superior. É certo que o acesso a esses níveis hoje já está praticamente universalizado, mas isso põe um sério questionamento sobre se tal situação já não está acontecendo pela via de oferta, em larga escala, dos mestrados profissionalizantes e futuramente dos doutorados profissionalizantes.

**Desenho 1:** Distribuição dos programas de excelência na educação (conceitos 5, 6 e 7) entre as diferentes regiões do Brasil – Triênio 2007 a 2009



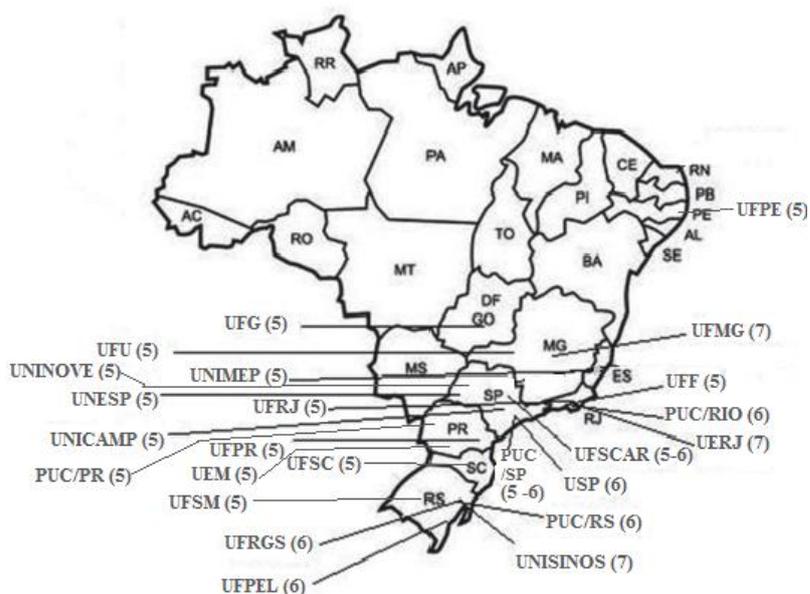
**Fonte:** Próprio autor

A Portaria n.º 26, de 23 de março de 2012, regulamenta a apresentação de propostas de Minter e de Dinter, nacionais e internacionais. A partir disso, o sistema utiliza esses recursos com a intenção de minimizar as assimetrias regionais, ou seja, os mestrados e doutorados interinstitucionais, em que um programa consolidado assume parceria com instituições de regiões menos favorecidas, como o Norte, Centro-Oeste e Nordeste. Mas no conjunto essas

medidas têm sido ainda pouco eficazes, uma vez que, segundo o próprio Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020), enquanto na Alemanha se formam 15,4 doutores para cada cem mil habitantes na faixa etária dos 25 a 64 anos, nos EUA 8,4 e na Austrália 5,9, no Brasil esse índice é de somente 1,4. A previsão do Plano é dobrar esse quociente para 2,8 até 2020 (BRASIL, 2010a, p. 292).

No triênio 2010-2012 pudemos perceber o crescimento dos programas em relação estatística nos conceitos cinco, seis e sete (5,6 e 7). Dentro da primeira análise (2007-2009), havia 21 programas no intervalo desses conceitos, sendo que no triênio posterior o número cresceu para 26 em um aumento percentual de 23,8%.

**Desenho 2:** Distribuição dos programas de excelência na educação (conceitos 5, 6 e 7) entre as diferentes regiões do Brasil – Triênio 2010 a 2012



**Fonte:** Próprio autor

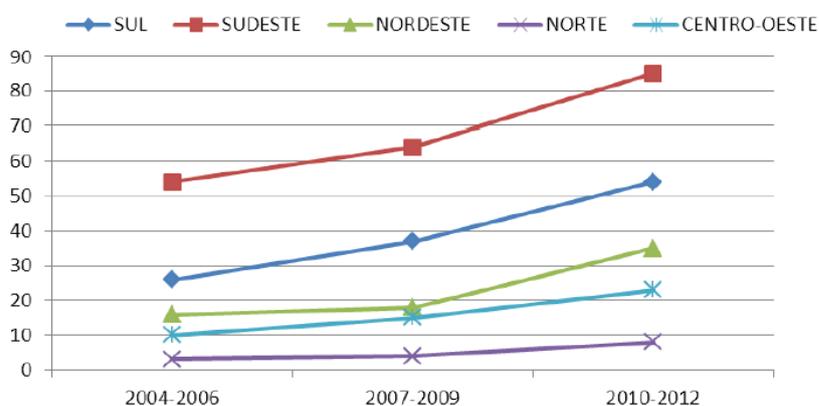
Segundo o documento da área de Educação relativo ao triênio 2010-2012 DAV/CAPES de junho de 2013, a pós-graduação brasileira possui 205 cursos. Desse montante, 120 são de Mestrado Acadêmico, 62 de Doutorado e 23 de Mestrado Profissional. Esses cursos estão distribuídos dentro de 143 Programas, sendo que 62 deles possuem Mestrado e Doutorado acadêmico. Ainda, 58 cursos são de Mestrado Acadêmico unicamente e 23 de Mestrado Profissional.

Nesse contexto, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), onde foi realizado este trabalho, passou a integrar esta análise estatística, passando do conceito 4 no triênio 2007-2009, para o conceito 5 no triênio 2010-2012.

A partir dessa investigação podemos perceber também que a concentração dos programas conceituados no intervalo 5 a 7 aumentou, principalmente, na região Sudeste, mantendo a tendência do triênio anterior, assim como crescimento no número total de cursos.

No gráfico abaixo está demonstrada a concentração de cursos nessa região em uma comparação dos últimos três triênios de avaliação.

**Gráfico 2:** Comparação do número de cursos (2004-2006, 2007-2009 e 2010-2012) por região



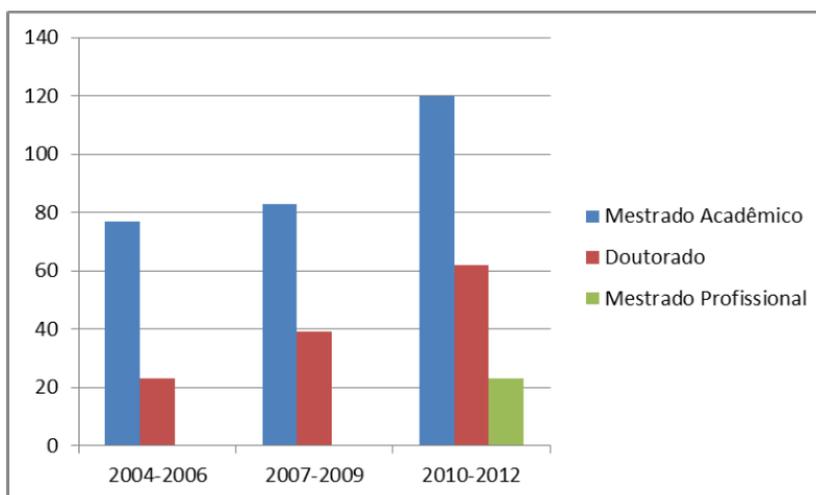
**Fonte:** DAV/CAPES relatório trienal 2013.

Na análise do gráfico acima é saliente a concentração dos programas na região sudeste, sendo que na região norte o crescimento ficou proporcionalmente estagnado. O crescimento no número dos programas é evidente, mas a concentração nas regiões economicamente desenvolvidas, principalmente a sudeste, é muito superior às outras analisadas. Pode-se perceber que a tendência de crescimento dos programas da região sudeste é muito superior às outras e atualmente se caracteriza com quase o dobro de programas da região sul que se encontra como segunda região com o maior número de PPG's em Educação no Brasil.

O aumento no número de cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* no quadro abaixo demonstra que nos últimos três triênios (2004-2006, 2007-2009 e 2010-2012), o mestrado

acadêmico chegou a 120 cursos, o doutorado a 62 e o mestrado profissional a 23. Esse crescimento é significativo, mas devido à concentração dos programas nas regiões sudeste e sul pode caracterizar a existência de ilhas de produção acadêmica. Um dos desafios do sistema CAPES que parece não ser de fácil conquista é a descentralização dos programas que cresceram significativamente nas regiões norte e centro-oeste, portanto.

**Gráfico 3:** Comparação dos últimos três triênios por modalidade e nível



**Fonte:** DAV/CAPES relatório trienal 2013.

O crescimento da Pós-Graduação no Brasil é evidente nessa comparação dos últimos triênios. Entretanto, esse modelo propicia o controle das demonstrações estatísticas em um contexto avaliativo e regulatório por parte do Estado, sendo que este cerceia a autonomia do pesquisador e sua produção de conhecimento.

A Diretoria de Avaliação da CAPES (DAV/CAPES) entende que a avaliação, além de aferir a qualidade dos programas, deve ser um instrumento para a sua “melhoria”. Por isso, além dos indicadores de produto que tendem a permitir a discriminação, tem-se utilizado na área de indicadores de processo, com a função pedagógica de apresentar o que se espera em termos da organização e do funcionamento dos programas. Embora existam muitas resistências na área de Educação, de forma geral esse procedimento tem sido utilizado pelos programas que planejam as suas ações, balizando-as pelo perfil de “qualidade” definido. Assim, ainda segundo o documento referente ao triênio 2007-2009, destaca-se a necessidade de uma maior organicidade dos programas, a melhoria dos níveis de produção e a maior qualificação dos veículos de publicação.

Dentro do que pressupõe Sguissardi (2002, p.242), “a estratégia de convencimento é conhecida de todos: o martelar midiático até a exaustão”, portanto, demonstra que a intenção das políticas de regulação é de pressionar à produção inovadora e ao atendimento das políticas de publicação em massa de produtos acadêmicos de contestável objetivo de excelência, “com apoio da sociedade assim persuadida, a promoverem as mudanças na direção recomendada”.

A pesquisa acadêmica, dependendo diretamente desses índices estatístico-demonstrativos pode ser superficialmente avaliada. Portanto, pode ser caracterizada como um custo para o Estado e não necessariamente um investimento social.

A pós-graduação no Brasil como um todo em seu processo de internacionalização e excelência na investigação se encontra em um processo de adequação formativa burocrático-científico-tecnológica. Nesse movimento, foca as suas atividades de pesquisas na manutenção do *status* e funcionamento de seus programas na roda avaliativa da CAPES. Dessa forma, facilita que as políticas de Estado fundamentadas nas estatísticas da economia ditem suas regras ao fomento da pesquisa acadêmica em detrimento do necessário desenvolvimento social através da educação. Essa característica economicista é predominante na cultura globalizada, que tem como objetivo principal a obtenção do lucro, sendo este uma das premissas da estrutura macroeconômica mundial e suas relações de comércio. O pesquisador e a universidade são componentes indissolúveis inseridos no contexto político e econômico do país.

Os resultados obtidos pelos desenvolvimentos das estratégias e políticas de avaliação da CAPES não são totalmente criticados por este trabalho. Temos de reconhecer a importância que este sistema teve no desenvolvimento da pós-graduação no Brasil no sentido da abertura e concretização de programas *stricto sensu*, bem como analisá-lo no sentido de propor alternativas para o seu aperfeiçoamento. Esse movimento avaliativo até então, possivelmente, serviu para alavancar a produção acadêmica brasileira na pesquisa e formação de professores-pesquisadores. O que se discute é relativo à extrema intensificação da produção e competitividade, bem como sua homogeneização, que esse modelo sugere, na medida em que o sistema e seu *ranking* têm o mesmo olhar padronizado para todas as áreas de conhecimento. Sendo assim, essa visão é a mesma para todos os programas indiscriminadamente de áreas e de contextos diferentes, que acabam buscando o *status* da formação de um produto mercadológico, e não um processo de emancipação dos diferentes pela transformação social.

O termo universidade tornou-se vago e abstrato. Usado e abusado até ultrapassar os limites do aceitável na denominação de dezenas de universidades corporativas no país [...] denomina hoje realidades extremamente diversas confundindo tanto o especialista quanto o homem comum. Em outras palavras, já se foi o tempo em que se podia identificar a universidade com uma instituição de profundo significado histórico, que, autônoma e “*mansião da liberdade*” de pensamento, produz, conserva e distribui o conhecimento em todos os campos do saber, além de formar profissionais críticos demandados pela sociedade que os sustenta (SGUISSARDI, 2002, p.242).

Na concepção de Cardoso (2006), “a competição forma a base de sustentação da nova forma de fornecimento de serviços”, nessa visão avaliativa “um indivíduo irá ganhar o que o outro indivíduo irá perder”. Portanto, para a autora “em muitos casos, o princípio darwiniano de seleção natural é transferido para seleção social: apenas os mais fortes sobrevivem às avaliações”, sendo que, o “melhoramento” nas mudanças escolares são oposições dicotômicas entre as “noções; bom-mau, eficiente-ineficiente ou útil-inútil” (CARDOSO, 2006, p.215). A formação e pesquisa em educação podem ser analisadas pelo mesmo viés de outras áreas de conhecimento técnico-científico?

A seguir, para trabalhar a visão hermenêutica voltada à formação de professores, o próximo capítulo busca a relação filosófica e conceitual dos temas; técnica e ciência, consenso, justificação e verdade a partir de Jürgen Habermas (1968; 1993; 2004; 2007). Esse autor é um dos maiores expoentes da Escola de Frankfurt e uma das referências principais deste trabalho, que neste aspecto, contextualiza a busca do conhecimento e formação crítica. Vamos buscar suporte teórico nos conceitos de Jürgen Habermas, principalmente em seus livros: Técnica e Ciência como Ideologia (1968) e Verdade e Justificação (2007).

A partir desse contexto, vamos questionar o conceito da excelência na produção acadêmica como uma possível justificação do Estado para os interesses econômicos. Com o intuito de realizar a interlocução do processo formativo e comunicativo de Habermas com o tema da pesquisa na pós-graduação brasileira, vamos considerar as explanações de Goergen (2014) e Gomes (2007) sobre o tema.

No próximo assunto a ser tratado, o texto irá buscar suporte teórico em Honneth (2003; 2007) e seu conceito de reificação a partir de Lukács (2003), para assim tratar a conceituação necessária para a perda da autonomia da pesquisa acadêmica na figura do pesquisador sendo este reificado pelo sistema de ranqueamento comparativo. A formação do pesquisador-docente possui uma relação direta com o processo avaliativo-competitivo de

produção acadêmica, portanto, está sujeitada as suas influências e estreitamentos. O tema da avaliação da produção científica é amplo e de complexa estruturação. Sendo assim, o valor atribuído ao conhecimento corre o risco de ser relativizado às intenções políticas de Estado e suas justificações economicistas.

## CAPÍTULO II

### A HERMENÊUTICA DE HABERMAS E A TEORIA CRÍTICA DE HONNETH NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“A despeito dessa natureza ‘platônica’ do saber, a racionalidade de um juízo não implica sua verdade, apenas sua aceitabilidade num contexto dado”.  
(Habermas, 2007)

#### 2.1 A verdade, justificação e consenso a partir de Habermas

A partir da visão de Jürgen Habermas, busca-se a referência através da hermenêutica de sua teoria em relação aos processos objetivos e subjetivos dos sujeitos e suas ideias de mundo.

Assim como a hermenêutica tradicional e a dialética, a hermenêutica reconstrutiva contesta a transposição da ciência tradicional para as ciências sociais e aponta para um conhecimento dependente de um processo tanto objetivo quanto subjetivo, defendendo a ideia de que o mundo não é acessível independentemente dos sujeitos que o produzem. No entanto, diferentemente de ambas, Habermas propõe uma hermenêutica como atitude metodológica para as ciências sociais, apostando em uma versão transcendente, mas ao mesmo tempo dependente das abordagens empíricas, dizendo que as regras, os valores e atitudes que constituem o sujeito são tão participantes da ciência quanto o que é possível apreender pela observação (DEVECHI e TREVISAN, 2011, p.415).

A verdade, justificação e consenso a partir de Habermas têm uma relação direta na discussão deste texto na maneira de avaliação do conhecimento e formação docente. Mesmo esse autor não trabalhando diretamente com os temas desenvolvidos neste texto, suas teorias de racionalidade através da ação comunicativa servem de base para o entendimento da intencionalidade dos discursos políticos e sua contextualização.

A unidade de investigação e ensino, entendida no seu sentido mais específico, significa que só se ensina e se aprende à medida das necessidades do processo inovador do progresso científico. A ciência deve também poder reproduzir-se a si própria, significando isto que os professores devem formar a sua própria descendência científica. O futuro investigador é o único objetivo em função dos quais a universidade dos sábios investigadores assume tarefas formativas (HABERMAS, 1993, p.117).

O poder político do Estado interfere diretamente na construção da cidadania e pode ser interpretado de diversas formas, entre elas, o domínio das intenções avaliativas, formativas e produção do conhecimento.

Mesmo que Jürgen Habermas não trabalhe diretamente com o tema de formação de professores e produção acadêmica, suas reflexões são de grande importância para a verificação crítica dos discursos de excelência e formação do sujeito emancipado, no caso, o pesquisador.

Com as idéias de Habermas nos sentimos absolutamente desafiados a pensar a possibilidade de uma teoria crítica da educação que reflita o caráter conflituoso e contingente da educação, a qual necessita, pela sua própria natureza, de um processo de reconstrução permanente das condições de formação de um sujeito emancipado. O caminho apontado por Habermas passa inevitavelmente pela reconstrução do projeto da modernidade, pois, este nos fornece outras matrizes para instauração de um processo formativo que poderá proporcionar à sociedade uma vida mais justa, livre e feliz (GOMES, 2007, p.54).

Os números e estatísticas demonstradas em *rankings* com notas de avaliação justificam as teorias desenvolvimentistas que demonstram o resultado como a “coisa” a ser obtida, determinando a lógica macroeconômica de relação comparativa entre essas.

Em tempos de grandes demandas produtivas na academia, a constituição do “ser” docente provavelmente é permeada pelo contexto do mercado competitivo e políticas avaliativo-regulatórias de Estado. Nesse contexto, a formação docente através do pensamento crítico na produção do conhecimento acadêmico encontra na pesquisa em Educação a possibilidade de alcançar os espaços humanos e sociais, ainda não contemplados pelo cientificismo-tecnológico.

A universidade, enquanto instituição afeita tanto ao desenvolvimento do conhecimento científico-tecnológico quanto à formação de profissionais, que, de uma ou de outra forma, exercem liderança social, parece ser a instituição mais indicada para, de um lado, institucionalizar internamente e, de outro, fomentar o debate público destas questões. A universidade não sofre pelo excesso de ciência e técnica por que já que elas, efetivamente, promovem conforto e bem-estar. A universidade sofre, sim, da falta de pensamento crítico que alcance os espaços humanos e sociais, que ciência e tecnologia sozinhas não alcançam (GOERGEN, 2014, p. 582).

Para além da crítica à racionalidade instrumental que modela a formação através do sistema de avaliação da CAPES e PNPG (2010) em demonstrativos estatísticos e justificações de excelência, podemos recorrer a Habermas para entender a intencionalidade manipuladora desses discursos.

Para além da crítica da racionalidade instrumental, amplamente fundamentada pelos teóricos frankfurtianos, em especial os estudos desenvolvidos por Adorno e Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento*, Habermas entende que o sentido de emancipação da sociedade tal como originalmente formulado por Marx e também por Adorno e Horkheimer necessita ser repensado a partir de um novo paradigma

explicativo. Assim, ele identifica o reducionismo a que foi submetida a razão moderna, na sua acepção cognitivo-instrumental, e propõe uma concepção de racionalidade mais ampla, com o objetivo de superar a característica manipuladora e objetivante das ações humanas, promovendo a crítica, e apontando possíveis saídas para as aporias da modernidade (GOMES, 2007, p.55).

Com os olhos voltados para a possível determinação numérica da performance docente na pesquisa, a área da Educação, na visão de Trevisan (2013, p.19), dentro de uma “consciência formada hermeneuticamente” que “valoriza a tradição e a formação cultural - enquanto *Paidéia* e *Bildung*”, deve buscar “a diferença em relação à educação contemporânea”. Essa racionalidade em questão que se apresenta “sob o império da racionalidade produtivista” parece estar hermeticamente fechada dentro de uma “relação com a cultura mais ampla”, tornando mais fácil a adesão aos “imperativos de concepções educativas que visam apenas à *qualificação dos produtos e não à formação de pessoas melhores*” (Idem, Ibidem).

A partir dos conceitos habermasianos somos instigados à crítica do processo formativo do sujeito da modernidade, passando obrigatoriamente pela Educação e a sua necessidade crítica de reconstrução através da linguagem em relação aos processos de emancipação.

Na sua concepção, a linguagem apresenta um *telos* de entendimento que possibilita uma integração entre o mundo social, objetivo e subjetivo. Com tais idéias desenvolve o conceito de *Racionalidade Comunicativa*, a partir das pretensões de validade das interações lingüísticas, que nos permitem pressupor a formação de consensos, livres de qualquer tipo de coerção (GOMES, 2007, p.54).

Na perspectiva da formação de professores dentro da dimensão macroeconômica atual, podemos perceber que o conhecimento acadêmico pode seguir a determinação instrumental-reificadora da sociedade em um processo de estreitamento reflexivo. Para Goergen (2014, p. 575) “aos poucos, a educação superior abandonou seus ideais formativos, integrando-se, em termos de pesquisa e ensino, ao grande movimento da tecnociência em prejuízo de sua autonomia no pensar”. Esse modelo intensivo e reducionista parece conduzir a academia a um processo de “esquecimento do reconhecimento” e de sua universalidade enquanto conhecimento acadêmico gerado na universidade com um intuito de promover a formação emancipatória em detrimento da reificação produtiva. A compreensão da complexidade do agir docente deve ser orientada pela interpretação da realidade acadêmica aliada à intersubjetividade e autocompreensão das vocações do “ser” docente na busca de uma melhor orientação do “agir”:

Mas, quando as regras metodológicas unem deste modo a interpretação com a aplicação, então sugere-se a interpretação de que investigação hermenêutica a abre a realidade, sob a guia do interesse pela conservação e ampliação da intersubjetividade de uma possível compreensão orientadora do agir. A compreensão de sentido dirige-se, segundo a sua estrutura, para o possível consenso dos agentes no âmbito de uma autocompreensão transmitida. Chamamos a isto diferentemente do técnico, o interesse prático do conhecimento (HABERMAS, 1968, p. 139).

O consenso habermasiano, na visão de Gomes (2007, p.60) “como critério de validação do pensar e do agir, fundamentado pela busca cooperativa e processual da verdade, nos permite conceber a ideia da possibilidade de um processo de ‘desbarbarização’ das relações sociais”, portanto, pode se caracterizar como uma perspectiva de emancipação através da racionalidade comunicativa. Ainda, podemos perceber que “a humanidade pode continuar seu caminho de libertação”, quando a educação assumir o papel fundamental de reversão da colonização do mundo da vida pelo mundo do trabalho, através do uso da linguagem e “do aperfeiçoamento de suas ações em um processo cooperativo de aprendizagem que almeja a emancipação”.

Atualmente podemos pensar de maneira instrumentalizada que a tecnologia é aceita como uma ideologia (Habermas, 1968), na qual o modelo de produzir ciência deve partir do processo de busca de inovações em forma de produtos para todas as áreas de conhecimento. Quando produzimos na concepção moderna da economia, estamos sendo orientados para as necessidades materiais da sociedade, sendo elas aparentemente necessárias. A interpretação crítica, através da hermenêutica, pode contextualizar a Educação no processo de autocompreensão e formação docente, voltadas para a colaboração, ao invés da disputa sistêmica do mercado acadêmico. O sistema de *colaboração* CAPES é possível?

Como educadores (formado-formadores) e pesquisadores, a partir da visão de Gomes (2007, p.5), é possível procurar a sugestão da cooperação acadêmica visando a estabelecer “uma mudança de paradigma [...] principalmente porque o que passa a prevalecer (dentro desta visão) não é mais a verdade proposicional e, sim, a *busca cooperativa da verdade*”. Nesse contexto, busca-se uma concepção com a prevalência da abordagem colaborativa dentro da construção habermasiana, “sempre com o objetivo da obtenção de convicções intersubjetivas baseadas no critério dos melhores argumentos”.

Também estas investigações perseguem um interesse cognitivo hermenêutico; permitem, com efeito, confrontar as instituições sociais dadas e a sua autocompreensão com as técnicas efetivamente utilizadas e com aquelas de que possivelmente se poderá vir a dispor; e, em relação semelhante com esta clarificação

que visa uma crítica da ideologia, elas permitem, inversamente, reorientar também as necessidades sociais e os objetivos explícitos (HABERMAS, 1968, p. 120).

Podemos questionar em relação ao sistema CAPES se não há uma atenção exagerada à validade do argumento da excelência acadêmica por si só, deixando de lado o impacto desse discurso na realidade, ou a sua legitimidade nas práticas bem sucedidas diante de um mundo que nos é comum. Afinal, como Habermas (2004, p. 59) afirma: “a verdade que alegamos para uma proposição aqui e agora, no nosso contexto e na nossa linguagem, deve transcender qualquer contexto dado de justificação”. E isso gera uma preocupação com o quanto de verdade está contemplado nesses discursos, inclusive no planejamento recente (PNPG 2011-2020). Ou, então, se não é possível outra via de entendimento dessa questão, na linha do que o próprio Habermas (2004, p. 66-67) acena:

Esse fracasso exige uma série de processos de aprendizado pelos quais as partes conflitantes chegam a descentralizar as suas perspectivas egocêntricas e etnocêntricas de tal modo que possam incluir-se reciprocamente uma a outra na construção conjunta de um mundo mais amplo de relações interpessoais legítimas.

Segundo Habermas, no mundo prático precisamos contar com convicções não problemáticas que nos permitam nele agir sem questionamentos. Sendo assim “no trato prático com um mundo objetivo suposto como idêntico e independente, os atores dependem de certezas da ação” (2004, p. 49). Segundo as suas palavras: “a ‘verdade’ é um conceito que transcende toda a justificação e também não pode ser identificado com o conceito de assertibilidade idealmente justificada. As condições de verdade devem ser preenchidas pela própria realidade” (HABERMAS, 2004, p. 279-280). Assim, tudo o que for justificado num grupo comunicativo deve ser traduzido para a esfera da ação, pois essa é que vai atestar a legitimidade prática do que foi acertado. Para o autor, “o que importa ao mundo da vida é o papel de uma verdade bifronte, que serve de intermediária entre a certeza da ação e a assertibilidade discursivamente justificada” (HABERMAS, 2004, p. 249).

A racionalidade instrumental para Goergen (2014) está presente no “sangue que circula nas veias” do Estado dentro de uma mentalidade economicista, que pressiona a produção do conhecimento à adaptação produtiva para a obtenção de manutenção de atividades de pesquisa e recursos.

No interior da universidade, as decisões relativas ao planejamento curricular, à criação de novas disciplinas e projetos de pesquisa e estudo se orientam crescentemente no interesse instrumental. Inclusive as instituições de fomento consideram esta variante como critério importante para a concessão de recursos.

Este é o círculo vicioso cada vez mais difícil de ser rompido. Pelo que vemos, a universidade não resiste à pressão adaptativa de ajustar-se às regras da gramática da racionalidade instrumental. O sangue que circula nas veias do próprio Estado está contaminado por esta mentalidade instrumental/economicista contaminando as instituições públicas (GOERGEN, 2014, p. 578).

O Estado-avaliador exerce a “pressão adaptativa” através de suas regras de controle de produção tecnológica pelo crescente interesse instrumental na produção da academia. Sendo assim, buscaremos identificar a legitimidade da avaliação e suas contribuições concretas para a formação e produção científica da área. E, além disso, procuraremos ver o quanto a preocupação com a efetiva mudança desse quadro está contemplada na legislação recente (PNPG, 2011-2020).

## **2.2 Formação ou Reificação? Honneth e o sujeito a partir de Lukács**

Seguindo com a análise hermenêutica vamos tratar o tema da reificação a partir de Axel Honneth na relação da perda das qualidades humanas que ocorre na academia através da naturalização da competição por resultado. Para Honneth (2008, p.76), “os atos de guerra como nós os conhecemos da apresentação estética em filmes e romances” podem trazer um exemplo, na concepção de reificação. Nesse contexto, “a destruição do adversário se autonomiza a tal ponto, que mesmo na percepção de pessoas não participantes (crianças, mulheres) gradativamente se perde toda a atenção para suas características humanas”. Portanto, se presume que os inimigos “são considerados apenas como objetos inanimados, coisificados, face aos quais a morte ou a violação são justificadas sem dificuldade”. Através dessa concepção “parece-me ter sido apagado completamente qualquer rasto de ressonância existencial, a tal ponto que não podemos falar simplesmente de indiferença ou ódio emocional, mas sim de reificação” (Id., Ibidem).

O conhecimento acadêmico e o seu produtor, o pesquisador, estão perdendo a sua referência e substancialidade para a atribuição de peso justificada às estruturas de publicação e avaliação. Dentro das estatísticas do sistema CAPES, podemos perceber a ênfase competitiva do sistema de avaliação baseado na comparação de performances acadêmicas. Nesse contexto, podemos perceber a possibilidade da reificação e estreitamentos reflexivos na visão docente a partir de uma postura de autoconservação do sistema competitivo. Portanto, para o docente entrar e se manter no sistema é necessária a autorreificação docente. A partir

desse modelo de pesquisa formado pela avaliação comparativa do sistema CAPES, questione-se: O potencial do pesquisador pode ser a sua capacidade de adequação ao sistema?

A reificação é principalmente o esquecimento do reconhecimento ou autor-reconhecimento, sendo que o processo de perda das qualidades humanas se torna um processo naturalizado dentro de uma ideologia instrumental. Podemos perceber a partir das constatações de Axel Honneth<sup>3</sup> que até a barbárie pode ser aceita como um *modus operandi* na semiformação cultural de um povo.

Contudo, se eu me pergunto qual era o fenômeno que originalmente despertou meu interesse pelo tema da reificação, então preciso admitir que possivelmente tenha sido a dificuldade de uma explicação para o genocídio “industrializado”. Até hoje é difícil compreender os relatos nos quais é mostrado como jovens homens, aparentemente sem nenhuma comoção, matavam centenas de crianças e mulheres judias com um tiro na nuca (Browning, 1998); e elementos de tal práxis horrível podem ser encontrados em todos aqueles genocídios dos quais o final do século 20 estava impregnado [...] então tais genocídios colocam-nos diante da pergunta, como devemos explicar o desaparecimento, o “esquecimento”, do reconhecimento previamente concedido (HONNETH, 2008, p.69).

Como eixo teórico deste tema, citamos Axel Honneth como a referência principal, que entre outras obras citadas ao longo deste trabalho, em seu livro “*Reificación: Um estudio en la teoría del reconocimiento (2007)*” e no artigo “Observações sobre a reificação (2008)” faz uma releitura do conceito de reificação a partir de Lukács (2003), o qual resgata esse conceito da obra “O Capital” de Karl Marx. Nessa nova leitura, Honneth, a partir da inspiração hegeliana, se distancia do materialismo marxista e da ontológica separação de sujeito e objeto, que está presente dentro da concepção instrumental da filosofia moderna.

A filosofia social moderna pisa a arena num momento da história das ideias em que a vida social é definida em seu conceito fundamental como uma relação de luta por autoconservação; os escritos políticos de Maquiavel preparam a concepção segundo a qual os sujeitos individuais se contrapõem numa concorrência permanente de interesses, não diferentemente de coletividades políticas; na obra de Thomas Hobbes, ela se torna enfim a base de uma teoria do contrato que fundamenta a soberania do Estado. Ela só pudera chegar a esse novo modelo conceitual de uma “luta por autoconservação” depois que os componentes centrais da doutrina política da Antiguidade, em vigor até a Idade Média, perderam sua imensa força de convicção (2003, p.31).

---

<sup>3</sup> Axel Honneth, seguidor da teoria crítica da Escola de Frankfurt, tendo como mentor Jürgen Habermas, em sua obra “Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais (2003)”, trata do assunto do reconhecimento do outro, buscando inspiração dentro da visão hegeliana de reconhecer-se-no-outro (p.63). Esse tema irá nos acompanhar durante a discussão, juntamente com a sua releitura de reificação a partir de Lukács, que tem este autor como referência em seu eixo teórico principal.

Parece não existir mais tempo nesta sociedade atual, para que possamos nos demorar na coisa e aprendê-la; passamos os olhos, concordamos ou discordamos. Nesse movimento, poderemos estar replicando a semiformação, absorvendo a “falsa cultura”, nos contentando com o que está posto e aceitando, passivamente avaliados, a queda da importância da Educação e Filosofia, e a ascensão da instrumentalização das coisas, sujeitos e neles, produtos e conceitos.

Através da diferenciação dos conceitos de instrumentalização e reificação na visão de Axel Honneth, em seu artigo “Observações sobre a reificação (2008)”, podemos perceber que “diferentemente da instrumentalização, a reificação pressupõe que nós nem percebamos mais nas outras pessoas características que as tornam propriamente exemplares do gênero humano”. Portanto, pressupõe “tratar alguém como coisa significa [...] despido de quaisquer características ou habilidades humanas”. A “instrumentalização” na concepção do autor “significa tomar outras pessoas como meio para fins puramente individuais, egocêntricos” sem, no entanto “precisarmos abstrair de suas características humanas; ao contrário, geralmente serão inclusive as habilidades especificamente humanas dessas pessoas que utilizamos para, com sua ajuda, realizar nossos propósitos” (2008, p.70).

A busca pela verdade é possivelmente o tema de estudo dos pesquisadores e o processo democrático de interação entre sujeitos. Portanto, para haver o “reconhecimento do outro” na visão de Honneth (2003) é necessário, o consenso habermasiano na busca da emancipação e da verdade, através da racionalidade comunicativa, em uma relação sujeito-sujeito e não mais dicotomicamente sujeito-objeto. As significações dos objetos aparentemente devem ser relações intersubjetivas para os sujeitos. Portanto, a verdade deve ser buscada para além do conceito de substância, sendo assim, como sujeito hegeliano em suas elaborações e reelaborações.

“O passado não é um ponto fixo” do qual deriva o presente, dissera Walter Benjamin. Caberia conferir um sentido à história reelaborando a relação do passado ao presente, justamente para apreender o presente como sentido histórico, acessível a uma práxis transformadora. “A verdade, o absoluto, não apenas como substância, mas como sujeito”, diria Hegel (ADORNO, 1995, p. 24).

A educação para Adorno (1995), como alternativa da semiformação, é orientação para a autorreflexão crítica e emancipatória, que demonstra uma composição racional entre o sujeito e a coisa e suas relações formadoras e transformadoras, individuais e coletivas. Portanto, dentro do processo das criações racionais do conhecimento que nos leva à formação

cultural e à reflexão sobre nós mesmos e em relação à busca de reconhecimento do outro. Sendo assim, as coisas em si devem buscar seu significado na relação sujeito-sujeito, entre suas relações e verdades, e, não na determinação da coisa-sujeito (reificado), que como veremos melhor logo adiante, acontece atualmente na tendência instrumental da macroeconomia.

A visão de Honneth (2003) busca o reconhecimento mútuo nas relações sociais. Nesse movimento inicialmente hegeliano, a intersubjetividade se apresenta como identidade dentro de um fator no qual a sociedade e a tensão moral buscam um estado de liberdade, no qual:

Hegel defende naquela época a convicção de que resulta de uma luta dos sujeitos pelo reconhecimento recíproco de sua identidade uma pressão intra-social para o estabelecimento prático e político de instituições garantidoras da liberdade; trata-se da pretensão dos indivíduos ao reconhecimento intersubjetiva de sua identidade, inerente a vida social desde o começo na qualidade de uma tensão moral que volta a impelir para além da respectiva medida institucionalizada de progresso social e, desse modo, conduz pouco a pouco a um estado de liberdade comunicativamente vivida, pelo caminho negativo de um conflito a se repetir de maneira gradativa (HONNETH, 2013, p.29).

Para contextualizar a reificação na formação docente pela pesquisa acadêmica em seu modelo avaliativo-competitivo, podemos salientar que os objetivos *qualisados* de produção não valorizam o conhecimento em si produzido na academia. O periódico no qual esse conhecimento está depositado é que possui o conceito. Portanto, o produto tem de ser aceito pela estrutura de *status* como sendo de excelência acadêmica, ou rejeitado por não se enquadrar no perfil desejado pela avaliação do periódico. O conhecimento produzido, mesmo sendo uma possibilidade de verdade social, pode não ter valor produtivo para o sistema CAPES.

A competitividade do modelo avaliativo já está absorvida na cultura da academia. Essa postura impõe a autopreservação acadêmica aos propósitos de investigação do pesquisador. A produção intensiva de conhecimento é necessária para a manutenção do funcionamento dos programas, assim como para comparação de *status* dos programas de pós-graduação no *ranking* da CAPES. Como não poderia deixar de ser, esse comportamento está sendo incorporado na formação docente como um processo naturalizado de sobrevivência dos programas e suas metas de pesquisa. A partir dessa característica produtivo-instrumental ocorre o esquecimento do reconhecimento devido à competitividade. Sendo assim, torna-se necessária a autoconservação em relação ao processo de ampliação de poder para evitar o

ataque do outro, o que pode levar a uma compreensão estreita do patamar de relações interpessoais na academia.

Esse comportamento por antecipação se exacerba, porém, no momento em que o ser humano depara com um próximo, tornando-se uma forma de intensificação preventiva do poder que nasce da suspeita; uma vez que os dois sujeitos mantêm-se reciprocamente estranhos e impenetráveis no que concerne aos propósitos de sua ação, cada um é forçado a ampliar prospectivamente seu potencial de poder a fim de evitar também no futuro o ataque possível do outro (HONNETH, 2003, p.34).

A educação e a produção social estão definidas pelas ações políticas, na medida em que atualmente a autoconservação é um objetivo individual e coletivo acima de qualquer outro, convergindo para um único objetivo: a sobrevivência na estrutura competitiva. Para Lukács (2003, p.200), “a universalidade da forma mercantil condiciona, portanto, tanto sob o aspecto objetivo quanto sob o subjetivo, uma abstração do trabalho humano que se objetiva nas mercadorias”. Portanto, nessa interpretação reificada a relação sujeito-objeto está caracterizada na visão de inspiração materialista do autor, na qual o sujeito é desvirtualizado de sua essência intersubjetiva, quando a significação do objeto é tirada de sua significância, atribuindo-lhe “vida própria”. Sendo assim, caracteriza-se apenas a *substância* na visão hegeliana, na medida em que para Lukács (2003) “a forma mercantil só se torna possível como forma da igualdade, da permutabilidade de objetos qualitativamente diferentes pelo fato de esses objetos - *nessa* relação que é a única a lhes conferir sua natureza de mercadorias - serem vistos como formalmente iguais”. Ainda, na concepção de Lukács, há uma referência ao “caminho percorrido pelo desenvolvimento do processo de trabalho”, no seu desenvolvimento de racionalização e intensificação. Essa perspectiva é embasada em cálculos racionais como sua referência, dentro da “quantidade de trabalho objetivamente calculável que se opõe ao trabalhador sob a forma de uma objetividade pronta e estabelecida”. Portanto, há uma aparente “eliminação cada vez maior das propriedades qualitativas, humanas e individuais do trabalhador” (2003, p. 201).

Para a consciência reificada, essas formas de capital (capital mercantil, função do dinheiro como tesouro ou como capital financeiro, etc.) se transformam necessariamente nos verdadeiros representantes da sua vida social [...] a ponto de se tornarem completamente imperceptíveis e irreconhecíveis as relações dos homens entre si e com os objetos reais, destinados à satisfação real de suas necessidades. [...] Sendo assim, para a consciência reificada, esta se torna, necessariamente, a forma de manifestação do seu próprio imediatismo, que ela, enquanto consciência reificada, não tenta superar. Ao contrário, tal forma tenta estabelecer e eternizar esse imediatismo por meio de um “aprofundamento científico” dos sistemas de leis apreensíveis (LUKÁCS, 2003, p.211).

Ainda na visão de Lukács (2003, p.207) em sua concepção do fenômeno da reificação “a separação do produtor dos seus meios de produção”, parece, “substituir por relações racionalmente reificadas as relações originais em que eram mais transparentes as relações humanas”, no qual “significa que o princípio da mecanização racional e da calculabilidade deve prioritariamente abarcar todos os aspectos da vida”. Na academia, pensamos e replicamos os nossos conhecimentos (por imposições de regulação e fomento) sem a possibilidade de defender a nossa própria constituição na formação cultural. Buscamos, possivelmente, o cumprimento de metas através dos métodos e normas em um possível processo de autorreificação. Sendo assim, a pesquisa e os pesquisadores podem ser caracterizados como uma possível área a ser explorada pelo capital com verdadeira “colonização acadêmica” de intenções economicistas?

Segundo a visão de Honneth (2003, p.248) a partir de Sartre, o colonialismo se caracteriza como uma deformação das “relações intersubjetivas do reconhecimento mútuo”, sendo que degradam sistematicamente os nativos colonizados em relação às suas qualidades humanas.

Se essas considerações de Sartre parecem bastante artificiais ou mesmo toscas, a chave interpretativa da teoria da comunicação que ele coloca em sua base tem todo o interesse para fins empíricos: os padrões de comunicação assimétrica do tipo que existe entre invasor e nativo no sistema colonial representam para ele relações interativas que requerem dos dois lados a negação e a preservação simultâneas de relações de reconhecimento recíproco (HONNETH, 2003, p.248).

Poderemos estar sendo colonizados na investigação acadêmica através das políticas econômicas globalizadas, tendo como fim justificado a excelência produtiva? Todos os interesses de desenvolvimento acadêmico devem alavancar o desenvolvimento econômico, em que medida?

Como um todo, o sistema da economia capitalista mediado pelo mercado se apoia motivacionalmente no fato de que será atribuída aos seus membros a respectiva medida de reconhecimento que corresponder à intensidade meritocrática de suas contribuições individuais para a produção através da divisão do trabalho (HONNETH, 2014, p.160).

Os pesquisadores podem decidir em relação aos temas investigados e suas importâncias para a pesquisa brasileira sem ônus de descredenciamento? É necessário que o sistema de regulação do Estado determine o “valor” e se necessário o “*rigor mortis*” da produção científica dos pesquisadores e seus programas?

A racionalidade instrumental do sistema avaliativo não pode, necessariamente, sufocar a voz docente à produção material, direcionado-a para mecanismos de coordenação do conhecimento na academia. A reprodução material é tida como resultado, mas, o movimento como um processo é que caracteriza os mecanismos comunicativos do desenvolvimento social no mundo da vida. Nesse sentido, para Honneth,

a distinção de Habermas entre "sistema" e "mundo da vida" veio responder, portanto, à exigência de um conceito de racionalidade complexo, em que a racionalidade instrumental passa a ser limitada, de modo a não sufocar e obscurecer as estruturas comunicativas profundas presentes nas relações sociais. Trata-se de um conceito de sociedade em dois níveis, em que a reprodução material é obtida essencialmente por mecanismos de coordenação da ação tipicamente instrumentais (cuja lógica caracteriza o domínio social do "sistema"), e em que a reprodução simbólica depende de mecanismos comunicativos de coordenação da ação (cuja lógica caracteriza o "mundo da vida") (2003, p.14).

Sob a ótica da visão técnico-científica instrumentalizada, os resultados na pesquisa em educação, podem ser considerados “fracos”, por não estarem alinhados com o ponto de vista exclusivamente utilitarista. Atualmente é necessária a padronização numérica na formatação do seu “produto final” com seu potencial de mercado para a quantificação da produção do conhecimento e sua comparação competitiva no modelo CAPES.

O modo quantitativo pode se tornar homogeneamente instrumentalizado a ponto do pesquisador produzir o saber e ficar refém da estrutura avaliativa para a “pesagem” e publicação desse conteúdo. A partir desse momento, as propriedades qualitativas do conhecimento e do seu produtor-trabalhador são esquecidas, assim como seu significado social. A estrutura se torna a parte mais importante do processo de pesquisa, publicação e manutenção das atividades dos programas de pós-graduação. Avalia-se o conhecimento ou o alinhamento?

Para a próxima discussão de tema deste trabalho será considerada a intencionalidade para além da demonstração estatística e levantamento de dados sobre a avaliação CAPES triênios 2007-2009 e 2010-2012, apresentados anteriormente. Nesse sentido verifica-se que as metas propostas pelo Plano Nacional de Pós Graduação - PNPG (2010) determinam a preponderância economicista de produção de resultados em detrimento da formação crítica do sujeito e da consciência-de-si. Essa constatação proporciona alguns questionamentos: O que o Estado-avaliador espera como “resultado acadêmico” da pesquisa e formação docente para a Educação brasileira? Como a Educação e seus pesquisadores podem contribuir para a construção social do país: com processos ou produtos?

## CAPÍTULO III

### PROCESSOS OU PRODUTOS? DILEMAS DA PESQUISA NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA EM EDUCAÇÃO

#### 3.1 Planejamento, regulação e desenvolvimento da pesquisa acadêmica

Os objetivos do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPGP, 2010) através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que regula e fomenta os Programas de Pós-Graduação das Instituições de Ensino Superior (IES), têm sido utilizados repetidamente como base para os indicadores de resultado do sistema de avaliação do Ministério da Educação (MEC). Focado em atender prioritariamente as necessidades de formação de produtos e mão de obra especializada para o mercado, utiliza para esse fim o peso de publicações científicas *qualisadas*, como um instrumento dessa avaliação e indução da pesquisa acadêmica às metas de atendimento a demandas específicas de mercado.

O modelo atual está baseado fundamentalmente na avaliação externa e centrado nos produtos. No caso dos programas de pós-graduação, é preciso ter presente que se está avaliando um processo educacional, formativo, e não medindo e pesando produtos produzidos por técnicos e cientistas, estes sim objeto de ponderação das agências de fomento científico e tecnológico (GATTI *et. al.*, 2003, p.140).

Dentro de uma visão filosófica e, portanto, de um processo reflexivo, podemos questionar, por que, ao invés de o sistema CAPES avaliar *qualisadamente* quem publica mais, não avalia o programa ou docente que colabora mais, desviando das metas puramente econômicas e focando a formação do sujeito na educação e sua inserção social? A priorização do produto como resultado acadêmico para uma inserção no mercado enfraquece o processo de pesquisa como um todo, ou seja, como um possível formador e transformador da realidade social brasileira.

Diante desse mote, torna-se evidente elucidar qual o significado de resultado e o controle deste através dos objetivos e avaliação da pesquisa em pós-graduação no Brasil, ou, o que se está focando como tal. A importância dos processos de desenvolvimento da pesquisa é relevada ao segundo plano, pois o que importa na avaliação é o produto final.

Na visão de Dias e Rorato (2014), a pesquisa acadêmica atualmente se caracteriza como uma alavanca operacional para o desenvolvimento econômico do Estado e, nesse contexto, conduz a crítica do docente-pesquisador aos seguintes questionamentos:

A academia, um lugar de formação e transformação voltado para a constituição do sujeito como agente de mudança social e elevação cultural, ou mais uma ferramenta estratégica da economia? Será que há uma inversão de papéis, em relação à educação acadêmica a serviço da economia, portanto, um produto e resultado da incessante busca de inovação? (2014, p.195).

Na avaliação CAPES e nos objetivos do PNPG (2010) o possível “lucro acadêmico”, ou o resultado, para o docente e conseqüentemente as IES, é o seu *status* e impacto de publicação com seu peso *qualisado*. Há um paralelo lucro acadêmico que também pode ser “medido” relativo à iniciativa privada, através do desenvolvimento de patentes (*royalties*), que geram lucro direto para o “inventor/pesquisador” e trazem recursos também para a Instituição. O fomento para a criação desses produtos, predominantes nas áreas técnicas, é uma realidade incentivada no Plano Nacional de Pós-graduação (2010) para o decênio (2011-2020).

Isso causa também um efeito não desejado, dentro da visão da formação e da educação, e muito desejado na iniciativa privada, que é o da *livre concorrência acadêmica* (competição acadêmica). Esse cenário é formado pela pressão avaliativa do Estado para a produção acadêmica “produtiva”, repercutindo na disputa interna nas IES e delas entre si, causando ainda a formação de “nichos de mercado” ou de ilhas de produção técnica absorvidas ou não pelo mercado, dentro de seu âmbito institucional e regional. Mas esses produtos fomentados e altamente tecnológicos (pretensamente) da pesquisa acadêmica brasileira transformam a realidade social do país, ou servem apenas para estatísticas avaliativas e justificativas de produtividade para o controle do Estado?

Dentro de uma ótica na conceituação linguística, o ato de resultar pode significar o congelamento de um momento dentro de padrões estabelecidos e pré-determinados, segundo um recorte do todo, para a suposta justificação de objetividade e atribuição de mais ou menos peso às variáveis em questão. Estas, dentro de uma visão global, podem estar à mercê de intenções e interesses acentuadamente economicistas, sejam éticos, estéticos ou mesmo econômicos, mostrados como resultado dessa avaliação, ou seja, intencionalmente como uma espécie de controle sobre as metas a serem alcançadas.

Essas condições, para Neave (2012, p.676), caracterizam o Estado-avaliador e seu constructo político operacional que não brotaram “com todas as suas armas, da coxa de Zeus, do Príncipe ou de qualquer figura alegórica que se queira associar às atividades da administração de uma nação”.

O Estado-avaliador tem como objetivo essencial assegurar a mobilização contínua do sistema de ensino superior por meio da avaliação periódica de sua produtividade, seu desempenho e sua utilização de recursos públicos. [...] Ao rastrear as raízes históricas da versão europeia ocidental do Estado-avaliador, é preciso admitir que medidas semelhantes, que mais tarde amadureceram sob a forma desse conceito, são mais aparentadas com a administração rotineira necessária para que os sistemas de ensino superior se mantenham em atividade do que com um movimento autoconsciente e deliberado para situar a relação entre ensino superior, governo e sociedade sobre um conjunto de princípios e procedimentos operacionais radicalmente distintos (NEAVE, 2012, p. 676).

Os resultados avaliados pelos órgãos de Estado buscam no planejamento (PNPG, 2010) orientações e metas para seus critérios de *ranqueamento* e comparação. Portanto, quando se enfatizam produtos e mercado, estamos priorizando a visão econômica de desenvolvimento da pesquisa acadêmica baseado (esse desenvolvimento) em constructos técnicos e demandas de oferta e procura. O desenvolvimento real (não somente estatístico) da sociedade e a educação brasileira recebem tamanho planejamento e incentivo por parte do Estado em suas políticas? Os pesquisadores, não somente da área da educação, podem ser avaliados por uma pesquisa de inserção e desenvolvimento social em detrimento da atual produção *qualisada*?

A intencionalidade da pesquisa acadêmica pode trazer novos rumos para os problemas sociais que maculam o potencial do país, dirigindo-o para a demonstração econômico-estatística, retirando o sentido (*vir-a-ser*) e sua efetividade no bem-estar da sociedade brasileira como um todo. Na visão hegeliana, podemos perceber a importância da coisa, do *vir-a-ser*, sua relação com a tendência e efetividade,

Com efeito, a Coisa mesma não se esgota em *seu fim*, mas em sua *atualização*; nem o *resultado* é o todo *efetivo*, mas sim o resultado junto com o seu *vir-a-ser*. O fim para si é o universal sem vida, como a tendência é o mero impulso ainda carente de sua efetividade; o resultado nu é o cadáver que deixou atrás de si a tendência. Igualmente, a *diversidade* é, antes, o *limite* da Coisa: está ali onde a Coisa deixa de ser; ou é o que a mesma não é (HEGEL, 1992, p.23).

Dentro dessa análise do resultado, percebemos que este, como fim, não representa a significância na qual a coisa está inserida simbolicamente, busca traduzir ou reduzir em uma única representatividade, a gama imensurável de tendências, diversidades e originalidades.

Ele, o resultado, sozinho, pode demonstrar ou justificar outra coisa, que não aquela que representativamente, seja de fato em relação a sua verdade, eticidade ou contexto universal.

Trabalhando especificamente dentro da visão epistemológica dos objetivos da Pós Graduação brasileira, há uma variável na atual balança do conhecimento acadêmico que como pano de fundo, intrínseco a esse sistema; é a questão do período de tempo em que o artigo ou livro tem validade para a avaliação CAPES: o triênio. Ou seja, há um período de tempo acadêmico-avaliativo no qual o artigo científico ou livro é avaliado. Portanto, dentro dessa visão, é estipulado um prazo de validade (vida útil) para a produção científica acadêmica. Assim, gera-se a necessidade de nova produção dentro do espaço de avaliação trienal, porque a antiga perde sua validade e assim se gera a produção científica em larga escala, repetindo o que o mercado capitalizado realiza, correndo-se o risco da repetição e superficialidade.

Podemos perceber que neste trabalho utilizamos clássicos do pensamento filosófico que pela sua data de publicação; na visão atual CAPES não poderiam ser avaliados em suas obras por mais que um triênio. Mas o impacto de sua obra permeia o tempo e perpassa as regras básicas da visão temporal economicista, defendida nos objetivos da Pós-Graduação brasileira atual, em contracenso ao que se preconiza hoje, como resultado: a produção e a produtividade acadêmica.

Teremos de tornar nossos produtos acadêmicos, sejam eles artigos, livros ou mão de obra, atrativos para a visão global-economicista do mercado acadêmico-empresarial? Portanto, o que estamos induzidos a produzir é a única forma de resultado aceita pelo órgão regulador, na pesquisa como produto e produtividade, dentro da instrumentalização dos objetivos da Pós Graduação brasileira em relação ao mercado? Representa, de fato, a concretização do conhecimento acadêmico como universal (universidade), ou, a individualidade de atendimento de demanda específica?

O papel da educação como motor da economia deve também ser levado em conta. Entretanto, a economia não pode se desbordar na economização da vida humana, ou seja, não pode ser tomada como o centro do desenvolvimento civilizacional, não pode ser a referência central e primordial dos valores da vida pessoal e social. Da mesma forma, a avaliação não deve ser instrumento dessa funcionalização economicista, (DIAS SOBRINHO, 2004, p.709).

A determinação de tal individualização econômica de objetivos da produção acadêmica, resultante em publicações científicas e da formação de especialistas para a indústria, pode, através do foco do produto como resultado e não o processo de construção do

sujeito, distanciar a formação universal da massa crítica, em detrimento, somente, de mão de obra relativa à inserção no mundo do trabalho.

Dentro deste trabalho, a discussão será desenvolvida através do questionamento *do que* está sendo avaliado e cobrado como resultado pela avaliação através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e seus objetivos em relação à pesquisa, produção acadêmica e produto.

A revolução da subjetividade moderna deu origem a outro tipo de teoria política. A sociedade seria justificada não pelo que é ou expressa, mas por aquilo que alcança, a satisfação das necessidades, dos desejos e dos propósitos do homem. A sociedade passou a ser vista como um instrumento, e seus diferentes costumes e estruturas seriam cientificamente estudados no que concerne a seus efeitos para a felicidade humana. A teoria política baniria o mito e a lenda. Essa visão alcançou sua expressão mais clara no utilitarismo. [...] Os homens maduros estão vinculados à sua sociedade em virtude daquilo que ela produz para eles (TAYLOR, 2005, p.142).

Como mote norteador, aparece o problema contextualizado nesse parágrafo, que busca o questionamento do sentido da pesquisa científica brasileira através do olhar da hermenêutica, algumas considerações em relação às investigações em outras áreas de conhecimento, com a indução às metas econômicas.

Podemos dizer que o compromisso da hermenêutica é com a subjetividade linguística capaz de discernimento entre o certo e o errado, o bom e o mau, a partir daquilo que a sua relação com o objeto suposto, em seu contexto histórico, oferece. Conhecer, nessa perspectiva, é compreender a partir da experiência linguística em um determinado *contexto de acontecimento* (DEVECHI e TREVISAN, 2010, p.151).

Nesse sistema de produtividade acadêmica da pesquisa dos Programas de Pós-Graduação, como dissemos antes, a CAPES organiza o sistema de *status* e *ranqueamento*, através das publicações científicas e sua pontuação dentro do *Qualis* em áreas de conhecimento e a atribuição de conceitos para os grupos avaliados. O sentido da pesquisa acadêmica como trata o texto, dentro de uma visão técnica instrumental e reducionista de seus objetivos e refém das visões quantitativo- avaliativas, pode ser definido como “resultado”.

Como se vê, não são poucas, nem de pouca monta as consequências da proposta da avaliação CAPES. Percebe-se a necessidade – para retomar um velho mote – de “avaliar a avaliação”, buscando novos formatos que avancem para além dos resultados conseguidos e superem os limites do modelo em curso (KUENZER e MORAES, 2005, p.1350).

Então, esse sistema de *ranqueamento* dos programas, classificação de periódicos e livros, está possivelmente conduzindo ou induzindo não só a área da educação, mas todas as outras áreas de conhecimento a um processo muito conhecido na iniciativa privada de “livre concorrência”.

Teríamos então a indução da constituição do mercado acadêmico e a conseqüente livre concorrência acadêmica? Essa tendência poderia estar caracterizada na academia através da disputa de projetos, bolsas, receitas e incentivos em algumas áreas de interesse do mercado, preponderantemente econômico, em detrimento de outras não tão visíveis mercadologicamente? Algumas características do impacto desse fator de competitividade (inter - intra) acadêmica podem ser observadas em todas as áreas que estão voltadas, necessariamente, para o processo de produção industrial, tendo a mão de obra especializada ou o artigo (ou livro) como o produto e resultado acadêmico, aceito, avaliado e justificado. Essa tendência econômica das políticas de Pós-Graduação está sendo incentivada como objetivo principal para o conhecimento acadêmico ser produzido em escala industrial? Após a produção da mão de obra e artigos e livros acadêmicos, o mercado realmente absorve esse conhecimento ou essa mão de obra? A “padronização acadêmica”, necessária para a avaliação sistemática, seria mais um resultado desejado pelas políticas públicas concretizadas no PNPG (2010)?

Dentro desse aspecto todos os programas atenderiam o mercado em prol da inovação, e nela haveria o problema da produção, consumo e ao final do processo, o pressuposto descarte, finalizando o processo do “capital acadêmico”. Portanto, quando se caracteriza um produto dentro da atual concepção acadêmica e econômica global, se pressupõe consumo, descarte e a geração de novos produtos (inovação) para (re)abastecer o mercado.

Com a referência ao termo, nos referimos à necessidade de entender que o sistema em questão é fruto do desenvolvimento das políticas públicas atuais de Estado, sendo o atual fomento para a criação, crescimento, manutenção do credenciamento e funcionamento dos Programas de Pós-Graduação. Por outro lado, não podemos esquecer que tais políticas e ações são as atuais responsáveis pelo crescimento significativo no número de bolsas de Pós-Graduação, mestres e doutores no país, com metas ainda mais audaciosas para o decênio, segundo o PNPG (2010), como demonstrado a seguir.

Preservado o crescimento dos investimentos das agências governamentais nos níveis atuais, no espaço de 10 anos o Brasil terá o dobro do número de doutores do que dispõe atualmente. Porém, apenas em um prazo de 27 anos o país conseguiria atingir

os níveis atuais de formação de doutores similares aos países mais desenvolvidos (PNPG, 2010, p.278).

Essas avaliações e determinações estão orientadas pelas Políticas Públicas como fator determinante para o foco do investimento acadêmico e seu desenvolvimento, sendo objetivas dentro de uma estrutura de *status* e índices para se alcançar um escalonamento conceitual de Programas de Pós Graduação, em áreas de conhecimento, utilizado também para a justificação de incentivos de investimento em áreas técnicas instrumentais.

Portanto, políticas específicas devem ser implementadas para estimular a cooperação e integração de todos os segmentos da sociedade em busca de maior capacidade de inovação e, conseqüentemente, de competitividade, para se evitar que o setor acadêmico ainda permaneça com baixo envolvimento com o setor tecnológico (PNPG, 2010, p.279).

Mas então o investimento acima citado dependerá da “afinidade” com o mercado acadêmico-empresarial e da absorção de mão de obra especializada, produzida pelas IES? Terão investimento, prioritariamente, áreas definidas como estratégicas para o desenvolvimento econômico, relativizadas com a economia global?

As políticas avaliativas devem levar em consideração a formação do pesquisador enquanto o produtor do conhecimento. A competitividade tecnológica que é muito importante para a economia pode reificar o produtor e seu produto o envolvendo em um processo inverso de significação, sendo que este pesquisador é determinado pelo seu objeto de pesquisa e produtividade.

Um dos objetivos do PNPG (2010) é o aumento da formação e proporção de doutores que desempenham funções na iniciativa privada, e com o claro e explícito objetivo de preparar esses recursos humanos especializados para a inserção empresarial, de modo a modelar a pós-graduação como produtora de mão de obra especializada e assim torná-la uma ferramenta para alavancar o desenvolvimento econômico do país. O aumento da porcentagem de doutores na iniciativa privada está relacionado como objetivo a ser atingido no PNPG (2010), sendo este um modo comparativo com outros países, como na tabela a seguir.

**Tabela 1** – Porcentagem de Doutores na Indústria: Recursos humanos para empresas o papel da Pós-Graduação

PAÍS	% DOUTORES NA INDÚSTRIA
CANADÁ	62,2
ITÁLIA	52,6
COREIA	40,0
FRANÇA	37,8
INGLATERRA	34,7
ALEMANHA	26,7
JAPÃO	14,2
USA	7,7
CHINA	7,4
BRASIL	7,1

**Fonte:** CAPES - Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG, 2010) para o decênio 2011-2020.

O quadro acima demonstra a porcentagem de doutores na indústria, em países onde existe alto grau de absorção da mão de obra especializada por parte das empresas. Esse panorama é o mesmo que ocorre no Brasil? Os doutores recém-formados são contratados pelas empresas? A política de formação de doutores do PNPG (2010) prevê que existe a demanda e o tamanho desta, por parte das empresas para a efetiva inserção no mercado desses profissionais?

Em relação a esses índices acadêmicos de inserção no mercado de trabalho de mão de obra especializada, o que determina o “resultado dessa avaliação”? E este demonstra o quê? Devemos formar mais doutores para a indústria ou para a educação? Ou, seria uma justificativa para o “convencimento ou coerção do meio acadêmico” para a necessidade da criação de produtos e mão de obra em larga escala, com o objetivo particular de (re)alimentar a iniciativa privada e tornar o país e seus produtos acadêmicos competitivos no mercado internacional? Um escalonamento produtivo acadêmico segundo padrões econômico-empresariais?

Mas em outra ótica de dimensionamento social, para a educação dentro de uma visão filosófica (hegeliana) em relação à formação do sujeito e da sociedade, essa posição economicista seria o ideal, o desejado, ou seria o “adequado” ou justificado? A necessária rapidez e produtividade que o atual modelo de avaliação (CAPES) dita aos pesquisadores, os preocupa, e pode conduzir em alguns momentos, a um prejuízo no aprofundamento das questões e discussões, tanto na área da Educação como nas demais áreas de conhecimento

obstaculizando o processo acadêmico de pesquisa e tornando o resultado potencialmente superficial, por falta de tempo para o aprendizado do conteúdo em si e de sua significância.

Essa preocupação com o fim ou os resultados, como também com as diversidades e apreciações dos mesmos, é, pois, uma tarefa mais fácil do que talvez pareça. Com efeito, tal [modo de] agir, em vez de se ocupar com a Coisa mesma, passa sempre por cima. Em vez de nela demorar-se e esquecer a si mesmo, prende-se sempre a algo distinto; prefere ficar em si mesmo a estar na Coisa e a abandonar-se a ela. Nada mais fácil que julgar o que tem conteúdo e solidez; apreendê-lo é mais difícil; e o que há de mais difícil é produzir sua exposição, que unifica a ambos (HEGEL, 1992, p.23).

Seguindo a visão de sujeito e sociedade, para Honneth (2003, p. 13) a visão de Jürgen Habermas desenvolve “uma teoria da racionalidade de dupla face”, assim a “racionalidade instrumental convive com outro tipo de racionalidade, a comunicativa”, que busca determinar a evolução da racionalidade dentro de um aspecto histórico e social, desdobrando a “razão humana em dois tipos de racionalidade, a instrumental e a comunicativa, imanentes a duas formas de ação humana”. Na ação instrumental a intenção é a do “êxito”, ou seja, a melhor estratégia para atingir os objetivos previamente determinados, em que “esse tipo de ação é aquele que caracteriza para Habermas o trabalho”, e que também coordena as ações sociais, possibilitando “a reprodução material da sociedade”. Fazendo o contraponto a esse ponto de vista da racionalidade e ação instrumental, “surge a racionalidade própria da ação de tipo comunicativo”, em que esse tipo de ação é orientado para o entendimento e não para a manipulação de objetos e pessoas no mundo, em vista da reprodução material da vida”, como é a visão instrumental. Segundo Habermas, há distinção entre “sistema” e “mundo da vida”, dentro de um conceito racional complexo, em que “a racionalidade instrumental passa a ser limitada, de modo a não sufocar e obscurecer as estruturas comunicativas profundas presentes nas relações sociais” e na razão comunicativa. A ação instrumental é caracterizada pela lógica de “domínio social do sistema”, e a ação comunicativa busca reproduzir simbolicamente a sociedade e “depende de mecanismos de coordenação da ação, cuja lógica caracteriza o mundo da vida”.

Nesse processo avaliativo do sistema CAPES, em sua partida, ou fase inicial de avaliação, se dá por meio de uma interpretação *qualisada* objetiva, com pesos previamente determinados, mas feita através de percepções subjetivas, como a análise de estruturas de publicações e não propriamente do conteúdo das publicações, ou seja, a qualidade e sua exposição ao teste do mundo mediante o tempo, para a sua crítica e verificação de verdade.

Senão, estaremos produzindo e justificando, possivelmente, superficialidades em tom de veracidade evanescente em rigor científico epistemológico.

Analisando os objetivos da avaliação a que estamos submetidos, em alguns momentos nas tabelas de classificação da CAPES, periódicos e livros publicados, não é possível entender, mesmo que de modo objetivo, como se chegou a aquela pontuação que colocou uma Instituição mais bem *ranqueada* que outra. Alguns critérios não foram divulgados na área de Educação no penúltimo triênio (CAPES, 2007-2009), por exemplo, a classificação dos livros; isso ocorreu somente no último triênio depois de muita pressão de várias áreas do conhecimento, especialmente a das humanidades, que historicamente se reconhece nas publicações de livros. Como entenderemos o *ranqueamento* se pontos de objetividade foram subjetivos e subjetivados? Temos alguma alternativa de vistas ao processo de uma maneira objetiva, tal qual somos avaliados? Ou aceitaremos os pesos, a indução e tendência de mercado refletida claramente no atual PNPG (2010) e assim, especificamente, (re)abasteceremos o mundo empresarial?

Esta situação proporciona, assim, um desafio às vezes nebuloso para o entendimento das variáveis que são levadas em consideração, e quando são levadas em consideração para a avaliação da performance docente na pesquisa, e também da criação e atribuição de conceitos classificatórios para os cursos de Pós-Graduação na Educação Superior, como o induzido resultado final.

A incorporação da gestão estratégica empresarial pela academia e a busca de resultado através dessa visão, sem a reflexão crítica necessária, pode distorcer ou induzir os objetivos da pesquisa acadêmica no Brasil para um cenário de competitividade, em detrimento de uma maneira de colaboração entre as instituições que poderiam a longo prazo trazer para a academia e a sociedade processos mais significativos que produtos para o consumo e descarte.

Mas afinal, o que é “resultado” na pesquisa acadêmica: a educação, o controle ou a indução? Ou o que deveria ser: a “qualidade” do ensino ou o ensino de “qualidade”? E como pode ser medido? O investimento depende de “resultado” ou o “resultado” depende de investimento?

A questão é: a quem legitimamente pertencem as descobertas e inovações decorrentes do trabalho dos pesquisadores? São necessários dispositivos (políticas públicas) que impeçam as empresas de se apropriarem da força de trabalho dos intelectuais e, especialmente, de seus resultados, deles extraindo mais valia, o que caracteriza a subsunção da universidade à empresa, e descaracteriza a vocação da primeira. Afinal, a produção econômica e social deve ser apropriada de maneira

irrestrita e não ser cativa ou privilégio dos poderosos da sociedade. Caso patentes de descobertas e inovações fossem custeadas por empresários, mas seus *royalties* garantidos aos pesquisadores e universidades que os abrigam, os lucros realimentariam a ciência, ao invés de contribuírem para a acumulação de capital privado. O que impede aos pesquisadores encampar essa luta justa, em favor da humanidade? (MACHADO e BIANCHETTI, 2011).

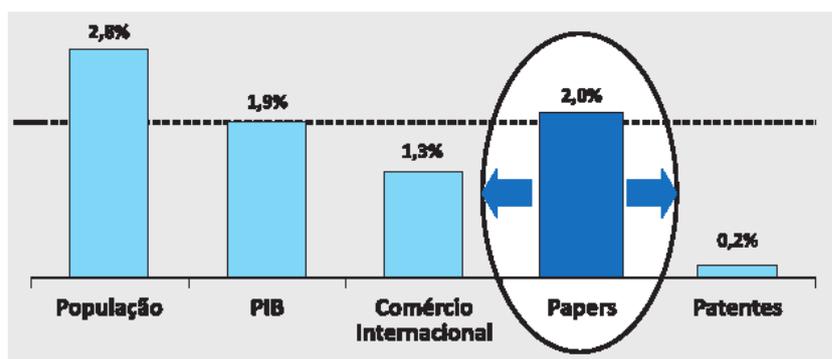
Ao relacionar o Brasil com o mundo, os indicadores no PNPG (2010) apresentam uma relativização em relação à pesquisa e produção acadêmica e seu fator de desenvolvimento econômico. Fica evidente a relação entre população, Produto Interno Bruto (PIB), Comércio Internacional, *papers* (artigos) e patentes, e a intenção de metas predominantemente econômicas para os objetivos da Pós-Graduação brasileira.

Devemos ressaltar que os royalties (patentes) são indicadores necessários dentro do aspecto globalizado da economia mundial, mas somente esse aspecto não justifica, ou não deveria justificar, o foco exacerbado de índices e *status* acadêmicos relacionados com metas preponderantemente economicistas, utilizando a pesquisa como motor do desenvolvimento do país, em detrimento da formação do sujeito, do cidadão e da sociedade.

No quadro a seguir podemos observar que o Brasil alcançou 2,0% (dois por cento) das publicações de artigos científicos em relação ao mundo. Esse número representa o 13º lugar em publicações científicas no *ranking* mundial. Os indicadores demonstram também que o país possui 2,8% (dois vírgula oito por cento) da população mundial, 1,9 (um vírgula nove por cento) do Produto Interno Bruto (PIB), 1,3% (um vírgula três por cento) do Comércio Internacional e 0,2 (zero vírgula dois por cento) em registro de patentes.

Portanto, as demonstrações estatísticas do PNPG alinharam a produção acadêmica brasileira em relação ao contexto global através da demonstração estatístico-quantitativa de produção. Através da análise desses fatores, os números apresentados e os *papers* foram relativizados linearmente entre os indicadores de população mundial, PIB, comércio internacional e registro de patentes. Nesse sentido, o resultado reflete a importância da academia no desenvolvimento de produtos em relação ao ambiente macroeconômico na relação de proporcionalidade.

**Quadro 1** – Indicadores do Brasil em relação ao mundo



**Fonte:** CAPES - Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 (PNPG, 2010).

Apesar das discussões e entendimentos profundos dos estudos e estudiosos na área de Educação e Filosofia, no momento de discutir investimentos, O Ministério da Educação (MEC) e suas Políticas Públicas tendem a pautar seus discursos em olhares de outras áreas, como economia e administração, utilizando essa visão técnica como referência e justificção para a determinação de metas e novos investimentos.

Poderemos, enquanto pesquisadores e educadores, ser reificados infinitamente pela visão progressista/positivista dos discursos de áreas técnicas instrumentais e criticamente abafados e reduzidos, em relação ao problema da educação no Brasil? E ainda, continuaremos a coisificar o conhecimento acadêmico como produto mensurável e com prazo de validade, ou temporalidade, pré-estabelecido para seu descarte?

O significado da pesquisa é para o pesquisador um depoimento da construção do conhecimento como uma verdade, primeiramente, através da sua significação para o sujeito. A avaliação desse produto em relação a um tempo de validade é a inovação a qualquer custo, visto que, o conhecimento pode ser perene e, ao mesmo tempo, ser sempre atual, como os escritos de Hegel (1770-1831), um dos autores clássicos citados neste trabalho.

No próximo item vamos buscar, através da visão hermenêutica, relacionar as formulações desses índices de avaliação e suas tendências, para entendermos as relações e rumos da pesquisa em Educação dentro do contexto atual. A partir dessa fundamentação, a tese irá buscar a análise crítica ao sistema avaliativo do Ministério da Educação (MEC), que busca avaliar a pesquisa na academia através do olhar comparativo do sistema CAPES.

### 3.2 A Avaliação da Pesquisa Acadêmica: A determinação numérica

Para a pesquisa acadêmica significada como coisa (reificada) se libertar da lógica epistemológico-econômica de justificações, deve também buscar a fala como entendimento dentro da linguagem, no caso, quantitativa, mas mantendo o relacionamento equilibrado com o qualitativo. Ou seja, equalizando a normatização existente, não prepondera o instrumentalismo tecnológico que tende a capturar a universalidade, recortada fragmentadamente em seus números e índices, em um modo unicamente de visão “objetiva”, como se fosse um negócio com resultados justificados política e economicamente. Na perspectiva de Hegel (1992, p.186), “o número é a expressão da determinidade como uma determinidade *inessencial*”, ou seja, a diferença [entre] na relação comparativa expressa. Sendo assim, “a autoconservação do inorgânico em seu relacionamento incide fora da sua natureza, porque o inorgânico não tem nele mesmo o princípio do movimento” (HEGEL, 1992, p.186).

Para Sguissardi (2008, p.861) “o modelo CAPES de avaliação”, possui características que promovem a “competição entre programas da mesma área”, e substituem a “autonomia pela heteronomia,” conduzindo assim à “conformidade”. Esse modelo avaliativo não contribui para a criação de uma “cultura de avaliação”, pelo principal motivo de seus objetivos se restringirem unicamente “à competição e empregabilidade”, no entendimento desse autor, para atendimento de demanda específica de mercado.

O resultado obtido atualmente através de controle de objetivos e metas, na pesquisa acadêmica na Pós Graduação brasileira, representa a realidade, ou, a atual finalidade da academia como ferramenta econômica? O retorno para sociedade, que financia o sistema, seria mais bem aplicado em projetos de formação no ensino, extensão e parcerias com as escolas? Teremos de buscar o questionamento, se como pesquisadores não estamos pela pressão de produtividade de indução estatal, produzindo somente produtos acadêmicos para atendimento dos requisitos necessários para a avaliação e *ranqueamento*. Essa produção pode não ter utilidade de fato, e ser evanescente sem destinação técnica ou social, a não ser o *peso qualisado* e o treinamento de mão de obra para a “possível” absorção do mercado acadêmico-empresarial. Há qualidade ou quantidade, qualificação ou quantificação?

Podemos dentro de um mesmo modelo comparar instituições de várias regiões e identidades diferentes, de maneira probabilística dentro de um mesmo patamar de “objetividade”, ou seja, diferentes realidades alinhadas pelo (ou para o) olhar do

avaliador/regulador? Podemos, como pesquisadores, ser cobrados em termos de resultados pautados economicamente nesses moldes heterônomos, fundados na reificação da formação do sujeito e da verdade, os quais são academicamente combatidos na área da Educação e da Filosofia?

Habermas vai dizer que: “A racionalidade de um juízo não implica sua verdade, apenas a sua aceitabilidade fundamentada num contexto dado. A racionalidade epistêmica entrelaça-se com o uso da linguagem e do agir” (2004, p. 105).

Dentro de uma visão reduzida, podemos recortar a realidade da pesquisa na academia do contexto da educação no Brasil e aprisionar a pesquisa e nela o ser humano economicamente reificado e com ele uma infinidade de intenções dentro de um número representativo, em uma estatística ou levantamento para “justificar” o investimento dentro de uma tendência técnico-científica específica. O que justifica o investimento na pesquisa acadêmica: o resultado? E este qual seria: A formação? A qualidade? A economia?

Os investimentos, dentro de um processo de criação de visão ampla e crítica do ser humano, que, a partir do entendimento deste trabalho sejam próprios das áreas da Filosofia e da Educação, podem trazer realmente uma nova realidade, conceitos de resultado e qualidade com influência de “resiliência geracional” (relativo às gerações) na sociedade? Ou seja, “o todo”, quantitativo e qualitativo dentro de uma visão de alteridade e reconhecimento na avaliação dos objetivos e resultados da pesquisa acadêmica, pode ser devidamente equacionado em um novo modelo? Acreditamos que isso já está brotando em diversas instâncias acadêmicas, basta observar o questionamento a seguir proposto por Trevisan:

Será que a cultura não oferece dispositivos teóricos capazes de auxiliar a compreensão do outro e a colocação da alteridade como condição imprescindível para a ocorrência do fenômeno da compreensão e da produção do conhecimento? (2006, p. 129).

Como pode ser medido um resultado tão complexo como a pesquisa acadêmica e seu impacto social, somente de maneira objetiva, se ainda não podemos medir numericamente a intencionalidade do ser humano e a consciência-de-si? A fragmentação do resultado dentro da visão científica, neste caso, não conseguirá representar “o todo”, mais particularmente o ambiente social no qual o sujeito está inserido.

Devido à nova realidade econômica global, a pesquisa acadêmica se coloca em um ponto estratégico para a produção intelectual, estando claramente definida a sua importância

no PNPG (2010) e sua aplicação neste decênio. Portanto, o docente pesquisador ocupa uma posição destacada no desenvolvimento econômico do país, mas com uma função de execução provavelmente distorcida de sua vocação. Temos assim um novo dilema no nosso “país economicamente emergente”, financiamos a sua imagem e produzimos a sua inserção internacional, ou valorizamos a educação e a formação cultural? Trabalhando a imagem, entramos no paradigma da economia relacionado a agregar preço ao produto, ou seja, poderemos vender o produto muito mais caro, teremos uma influência maior pela compra de *status* perante o mercado do mundo capital e globalizado.

Dentro da realidade da Educação no país, temos que assistir à degradação de escolas e ao empobrecimento do professorado, que atualmente não se constitui em uma profissão atraente financeiramente para aqueles que estão buscando ingressar no mercado de trabalho. Portanto, conforme largamente noticiado, não é nenhuma novidade que em nossos bancos escolares apenas uma minoria pretende seguir a carreira docente.

Nos mais profundos discursos teóricos, pedagógicos ou filosóficos na área educativa se veem os grandes pensadores e neles as dimensões que o conhecimento possui dentro da concepção humana, criando um ambiente favorável de discussão de temas para o entendimento de várias vertentes e questionamentos para o desenvolvimento daquilo que, no nosso entender, mantém a sociedade e a democracia, ou seja, a educação e a formação cultural (*Bildung*).

Os mecanismos de controle dos resultados tendem a fazer uma abstração dos contextos e dos fatores humanos que os envolvem e engedram. Os produtos são apresentados como quantidades desligadas dos fenômenos causais e dos significados idiossincráticos. Esse procedimento é muito útil, para a elaboração de classificações, informações objetivas, mas não se preocupa em por em foco de conceituação as ações educativas e os seus resultados. Assim, é bastante conveniente para os tecnocratas, mas pouco vale para melhorar os processos pedagógicos, a formação, o ensino, as aprendizagens, a produção dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento da sociedade (DIAS SOBRINHO, 2004, p.718).

Através do olhar da área de Filosofia e da Educação, por entender o “sujeito como um todo”, não pretendemos determiná-lo ou aprisioná-lo simplesmente em um número, produto ou uma estatística. Devemos sempre lembrar que atrás dos números estão pessoas e nelas a sociedade: impossível representá-los de uma única forma, ou atribuir peso. Como poderemos como docentes conviver ou sobreviver em um processo de evolução na pesquisa acadêmica e de discussão crítica, se como pesquisadores estamos envoltos em um modelo de resultado, *ranqueamento*, por consequência, competitivo? Para onde a competição acadêmica entre IES,

cada vez mais acirrada, e entre os próprios pares pode nos levar? Ou seja, disputa inter-acadêmica e intra-acadêmica, em prol do desenvolvimento econômico, abrindo mão do desenvolvimento da coletividade e da construção de conhecimento colaborativo?

### **3.3 A competição por resultado *versus* construção colaborativa acadêmica**

No momento em que estamos preocupados em competir, fica turva a visão da construção colaborativa e, conseqüentemente, não poderemos reconhecer pela disputa de espaço, que o “outro” é o nosso colega pesquisador e que, ao invés da competição por sobrevivência, pelo resultado, podemos colaborar. O processo competitivo é *excludente*, e o colaborativo *includente*.

No atual estado de coisas, a ciência está subsumida ao mercado e seus ditames. Os pesquisadores, entretanto, têm poder, pois é do resultado de seu trabalho que depende a possibilidade de incremento da competitividade e ampliação de mais valia etc. É de perguntar-se o que resultaria se, coletivamente, os intelectuais convergissem e desenvolvessem estratégias para garantir o controle do processo e dos resultados do seu trabalho? Continuariam eles, e a universidade, tão heterônomos? (MACHADO e BIANCHETTI, 2011, p.252).

No paradigma atual de produtividade e avaliação, o foco do fomento está financiando as regiões e os programas mais desenvolvidos economicamente dentro de uma visão de constituição de produto acadêmico, e assim por consequência obtendo o maior retorno no ganho financeiro. Entraremos em um círculo vicioso ou em um *loop* interminável e indeterminável, e por que não dizer inadmissível do ponto de vista da Filosofia e da Educação? Criaremos centros regionalizados e “velados” de excelência, financiados pela “livre concorrência acadêmica”, deixando de lado o desenvolvimento da formação do sujeito na pós-graduação no Brasil.

A pesquisa acadêmica, nas áreas de conhecimento pode ser tão politicamente determinada a ser excludente e discriminatória a este ponto com seus pares? Pode existir a colaboração acadêmica em vez do corporativismo competitivo? O modelo de competição pode continuar a marginalizar na pesquisa algumas regiões geográficas da Pós Graduação no Brasil?

Seguindo a análise do corporativismo de mercado e sua inserção econômica da conquista do lucro, Habermas (2004, p. 118) diz que “no agir estratégico, não há busca do entendimento mútuo”. Os objetivos economicamente globalizados estão dentro da visão de

um mundo competitivo, em que prepondera o interesse individual, seja este do programa ou do pesquisador e seu “nicho de mercado”, que proporciona cada vez mais o dimensionamento do “corporativo em detrimento do colaborativo”. Portanto, em suas organizações busca-se o enrijecimento das relações no que diz respeito à troca de informações, tornando-as estruturalmente fortes para desempenharem uma função específica e obtenção de metas, voltadas exclusivamente ao discutível conceito de “resultado” nos objetivos do PNPG (2010).

Quando na área econômica se determina um índice objetivo, certamente a área está voltada para um interesse específico da sociedade e da necessidade humana que foi certamente justificado para defender a tese da atenção e investimentos, priorizando as áreas de atendimento de demanda de mercado em detrimento da formação. Portanto, o que este trabalho coloca é que a Educação em ação conjunta com a Filosofia pode compreender o todo do envolvimento do “ser” e não somente uma parte da “coisa” ou objeto, não deixando de lado o objetivo ou subjetivo, ou ainda, realizando a dicotomia do qualitativo ou quantitativo.

O que é em verdade *resultado* e *essência*, surge agora para essa consciência mesma, mas como *objeto*. Na verdade, surge como uma *espécie particular* de objeto, enquanto justamente para a consciência esse objeto não é *resultado*, e não tem relação com o movimento precedente; e a relação da consciência para com ele surge como um outro [tipo de] observar (HEGEL, 1992, p.167).

A área da Filosofia e Educação, por suas características próprias, buscou em suas pesquisas a análise do ser humano como um todo, ou temas mais qualitativos e quantitativos, requerendo a construção do ser. Assim, procuraram elas deixar um pouco de lado a objetividade pragmática e numérica para se aprofundar em questões mais amplas no sentido da formação cultural, até porque é impossível a sua determinação exata e mensuração como já foi discutido. O que aconteceu com esse espaço de fato? Foi ocupado por profissionais de outras áreas como a economia e estatística, e estes justificam e determinam hoje o que a educação deve ser e fazer? Entendendo a complexidade do ser, segundo Hegel, pode-se compreender uma relação de objetivo e subjetivo. O homem não é só um número como não é só “espírito”.

Esse homem-sujeito não é fruto somente de sua consciência-de-si, porque socialmente ele tem outra dimensão, que não aquela que individualmente se encontra em seu espírito e, portanto, é visto com outros olhos de diferentes posicionamentos, com os quais conviveu, convive e conviverá com as naturais mudanças, pressões e distorções da sociedade.

Como expressamos anteriormente, se orientarmos os resultados das pesquisas científicas à representatividade de um número ou conceito segundo um ranking de *status*, estaremos com tal ato reduzindo a pessoa ou o Programa de Pós Graduação a um único símbolo. Mas, devemos buscar nesse programa a referência de linguagem objetiva no mundo atual, para mantermos a capacidade de comunicação com a atualidade e a consequente linguagem para sermos entendidos. Se não, estaremos correndo o risco de cairmos no “não entendimento” ou negação, como foi retratado por Platão no livro “A República”, quando relata o “Mito da Caverna”, daquele que vê o diferente, a iluminação, e em sua volta é desacreditado pelos seus. “O saber é, por natureza, linguístico. Quem pensa em dispor de um saber, admite a possibilidade de cumprir pelo discurso, as pretensões de verdade correspondentes” (HABERMAS, 2004, p.104). Temos de procurar através da linguagem uma interação conciliadora e mediadora através do *objetivo* e *subjetivo*, para ambos se reconhecerem e proporcionar o entendimento. Esse intermédio possivelmente pode e deve ser feito pela filosofia e educação, dentro de uma visão reconciliadora de forças que não necessariamente precisam estar em lados opostos.

Para Habermas, não há um mundo nem sujeito no mundo que são independentes de uma linguagem, e esta é a expressividade interpretativa do ser. Uma ação determinada de um sujeito depende diretamente de toda a compreensão do mundo e do seu “eu” próprio que possui. Essa perspectiva traz a teoria crítica da sociedade com base nos conceitos de razão comunicativa e comunidade ideal de comunicação.

A competição anunciada pelo modelo de avaliação CAPES restringe os objetivos docentes e da pesquisa em educação ao produtivismo acadêmico, e esses, a uma realidade de concorrência. Isso gera a competitividade entre os pares e Instituições, e cada vez mais reduz os espaços destinados ao diálogo e aos processos colaborativos. O ambiente competitivo pode levar a proteção de espaço acadêmico por parte do docente ao extremo, e este, focar em situações que privilegiam a individualidade, dificultando ainda mais a união em torno do desenvolvimento da área de educação.

Entre outras consequências que a competitividade acadêmica traz, a “distração da atenção docente para as metas” e a utilização da justificção do *ranqueamento* CAPES para o enredamento, tornam cada vez mais forte a teia da publicação voltada para objetivos de iniciativas privadas que engessam os discursos e consequentemente a voz docente crítica, em relação ao controle externo da pesquisa e produção da academia. Segundo as séries históricas

e previsões do PNPG, em relação ao número de docentes, é esperado o aumento destes na Pós-Graduação brasileira e conseqüentemente na pesquisa acadêmica. Isso possibilita ainda mais a indução de formação da mão de obra especializada acadêmica, desta vez, através das metas, regulação e fomento da academia, para produtos e demandas do mercado empresarial.

**Tabela 2** - Previsões para o número de docentes na pós-graduação (2010 a 2013).

Ano	LI	Previsão	LS
2010	56.070	59.946	63.821
2011	56.771	62.621	68.472
2012	57.672	65.297	72.921
2013	58.631	67.973	77.314

**Fonte:** CAPES - Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG, 2010) decênio 2011-2020. Obs.: LI e LS são, respectivamente, o limite inferior e o superior do intervalo de previsão de 95%.

Na tabela acima estão explicitados os limites superiores e inferiores da previsão para o número de docentes na Pós Graduação Brasileira, demonstrando assim a tendência de crescimento, e possivelmente, para tanto, a indução desse corpo para o desenvolvimento acadêmico-econômico de produtos, considerados estes como resultado da pesquisa acadêmica e formação.

Esse espírito empresarial leva os programas de Pós Graduação no Brasil a buscarem planejamento e estratégias para alcançar altos índices de “produção acadêmica”. São características empresariais que utilizam a gestão estratégica como ferramenta para aumentar seus “lucros” e tornar o seu produto mais atrativo no mercado. A pesquisa acadêmica pode estar caminhando para essa estrada de disputa palmo a palmo de espaços e lucratividade. Mas essa lucratividade retorna para a sociedade que financia o sistema público? Ou fica confinada aos papéis e arquivos virtuais que dificilmente serão acessados? Os agentes transformadores, ou seja, os alunos não irão (re)produzir aquilo para que foram induzidos, pela cultura/política de publicação? Não estaremos publicando informação ao invés de conhecimento? Estaremos em um processo de avaliação ou em um processo de negócio?

Portanto, não estamos na sociedade do conhecimento, porque ele quase foi enterrado por uma espessa camada de informação. Se estivéssemos na sociedade do conhecimento, a quantidade de informação importaria muito menos, e as pessoas importariam muito mais. É surpreendente que o conhecimento seja um elemento em que a tradição curricular não tenha reparado o suficiente (HERRÁN GASCÓN, 2003a, p.17).

O que se busca na visão empresarial é o conhecimento que existe na cabeça dos “funcionários” como uma ferramenta que conduz a uma vantagem competitiva, na qual cede o que sabe para a sua retenção na empresa como “capital estrutural”. Portanto, esse conhecimento é uma coisa que pode ser medida dentro dessa visão e incorporada a processos, reificando o sujeito. E é esse modelo de gestão que está sendo adaptado à academia. Por isso, para Rezende,

uma das questões que se coloca é de que forma as empresas podem conciliar o conhecimento que se encontra na cabeça dos seus funcionários com as informações existentes em suas bases de dados, nos papéis, planilhas e relatórios por ela gerados, transformando-os em ferramenta geradora de vantagem estratégica para o negócio. Outra questão diz respeito a como reter esse conhecimento para que ele se torne propriedade da empresa, isto é, capital estrutural (2012, p. 125).

Essa afirmação contextualizada para a figura docente não é aceitável, o trabalhador, sem o pesquisador está alienado do seu produto, pois se separou o resultado de seu processo de produção.

Quanto mais fortes e padronizados os processos menos inovações são permitidas, isso tende a calar a voz docente perante a crítica ao sistema. Estaremos em meio de uma (re)criação do Fordismo-Acadêmico? A produção acadêmica em massa é a *estandarização* dos processos, a uniformização das propostas, o alinhamento de pensamentos? Estaremos produzindo artigos em escala industrial? Mas isto não pressupõe uma padronização, talvez, mais superficial no conteúdo por parte da estrutura que avalia? Com isso estaremos apenas trabalhando com a informação acadêmica e não com o conhecimento acadêmico?

A concorrência acadêmica pode levar as Instituições de Ensino Superior à geração de livros e artigos acadêmicos, sempre como novos produtos, pois esses têm o prazo de validade acadêmica definido, por três ou cinco anos. Ao final desse tempo, eles são retirados do mercado de avaliação acadêmica e deixam de ter importância avaliativa, sendo necessária uma “nova produção”. As produções publicadas anteriormente aos períodos deixam de ser relevantes para a avaliação?

Creemos que, dentro do olhar da economia ou mais precisamente na visão Schumpeteriana de inovação, em que o novo ocupa o lugar do velho, é a que deve estar alinhada com esse processo de avaliação. Portanto, segundo a visão de Schumpeter (1957), “o novo produto ocupa o espaço do velho produto e novas estruturas de produção destroem

antigas estruturas e assim o progresso seria consequência desse processo destruidor e criativo”.

### **3.4 O objetivo do “lucro acadêmico” como resultado da pesquisa acadêmico-econômica**

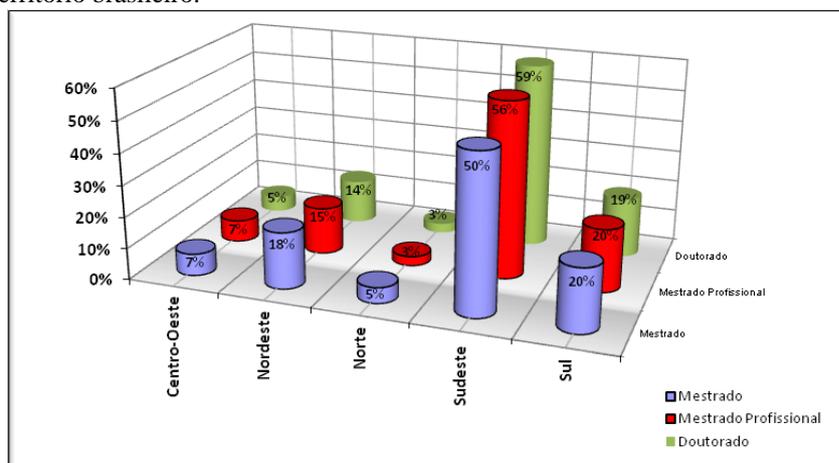
Em uma análise do que está acontecendo dentro da tríade pesquisa, publicação e resultado nas IES, percebe-se que o objetivo da pesquisa está atrelado exclusivamente ao interesse do desenvolvimento econômico no PNPG (2010) e ao desenvolvimento industrial/empresarial no país, segundo essa produção acadêmica. Sendo a função da Pós Graduação no Brasil a responsável pela criação de mão de obra especializada e produtos inovadores, então os pesquisadores têm uma colocação estratégica dentro desse plano, com uma missão bem definida para o desenvolvimento de suas pesquisas e seus objetivos na economia do país: gerar inovações e com isso mais produto.

A Pós Graduação Brasileira em seus números comemora o aumento da produção acadêmica, demonstrando dentro do PNPG (2010, p. 229) os gráficos e números desse *ranqueamento*, no qual se observa o aumento das publicações brasileiras e o número de artigos relativos à produção mundial, que no ano de 1985 eram de 0,47% (zero vírgula quarenta e sete por cento) e passaram a 2,27% (dois vírgula vinte e sete por cento), no ano de 2009. Isso colocou o Brasil na época desse levantamento na 13<sup>o</sup> colocação mundial no número de artigos que foram publicados, tomando por base os bancos de dados da ISI (*Institute for Scientific Information*) e Scopus, à frente de países como Rússia e Holanda.

Os programas de Pós Graduação no Brasil estão distribuídos de maneira concentrada. Portanto, existe uma tendência nos grandes centros econômicos e nas regiões mais desenvolvidas economicamente da formação de “ilhas de produção acadêmica”. Enquanto a região sudeste concentra em média mais de 50% (cinquenta por cento) dos cursos de mestrado, mestrado profissionalizante e doutorado no Brasil, a região norte possui menos de 5% (cinco por cento) dos programas, conforme ilustrado no gráfico 4.

O desenvolvimento econômico regional do país parece ter uma relação direta com a concentração de produção acadêmica, como também em relação aos cursos de mestrado e doutorado. Portanto, o sistema necessita de uma adequação real de incentivos colaborativos entre programas tendo em vista a descentralização na distribuição de programas no território brasileiro.

**Gráfico 4** – PNPG e a distribuição de cursos por nível (2009) – Referência do artigo às ilhas de concentração da produção acadêmica, segundo a distribuição de cursos de mestrado, mestrado profissionalizante e doutorado no território brasileiro.



**Fonte:** Estatísticas do PNPG (2010) da CAPES/MEC (Adaptado pelo autor).

Podemos fazer uma alusão às “ilhas de produção acadêmicas” em meio ao oceano do conhecimento acadêmico, sendo as ilhas, um lugar seguro e próprio, sem vizinhos inoportunos e indesejáveis, relativizadas em relação aos objetivos da CAPES e PNPG (2010).

O PNPG procura desenvolver de fato a formação apenas como mão de obra especializada? As áreas que necessitam de outro tipo de atenção como a educação básica e inclusão social são contempladas com tamanho vigor?

Mesmo não sendo o foco principal deste trabalho, temos de salientar que a CAPES (2015) ainda atua através da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) “na indução à formação inicial de professores para a Educação Básica, organizando e apoiando a oferta de cursos de licenciatura presenciais especiais, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor”, assim como “no fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação, desenvolvendo um conjunto articulado de programas voltados para a valorização do magistério”. Nesse sentido, suas bases educacionais preveem que “o conjunto dos programas insere-se em uma matriz educacional que articula três vertentes: formação de qualidade; integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; e produção de conhecimento. Na base de cada ação da DEB está o compromisso da CAPES de valorizar o magistério da educação básica” (CAPES, 2015). O objetivo principal dos programas desenvolvidos pela a DEB (PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência; Prodocência – Programa de Consolidação das

Licenciaturas; PARFOR; OBEDUC – Observatório da Educação; entre outros) é a formação de qualidade para o aperfeiçoamento docente.

A elitização dos objetivos pode dificultar a ascensão dos programas distantes dos grandes centros industriais ou o êxodo dos pesquisadores para os grandes centros, deixando desamparada a população da região onde a sua formação foi realizada e que necessita de demanda específica que não aquela à que se propõem os objetivos do PNPG (2010) e inserção no mercado empresarial. No momento do isolamento no “eu”, ou na sua individualidade, procuramos o “mesmo” e reificamos o “outro”, ou seja, a diferença. “A reificação vem caracterizada aí como a transformação do humano em coisa, não apenas mediante o olhar objetivante ou a imagem objetivada, mas através da gradativa perda da capacidade de reconhecer o humano como tal (TREVISAN e ROSSATTO, 2010, p.276)”. Qual é o impacto acadêmico dessa postura dentro da formação e cultura da academia no Brasil? A disputa interna e o estranhamento, ou distanciamento entre os pares?

Mesmo se mudarmos as concepções radicalmente, teremos ainda o efeito da *resiliência* produtivista, ou seja, o que foi introduzido em nossa cultura de publicação, em nossos padrões de produção acadêmica, como o foco de atendimento ao mercado, refletindo na forma de pensar e produzir o conhecimento acadêmico.

Segundo uma representação natural, a filosofia, antes de abordar a Coisa mesma - ou seja, o conhecimento efetivo do que é, em verdade, - necessita primeiro pôr-se de acordo sobre o conhecer, o qual se considera ou um instrumento com que se domina o absoluto, ou um meio através do qual o absoluto é contemplado. Parece correto esse cuidado, pois há, possivelmente, diversos tipos de conhecimento. Alguns poderiam ser mais idôneos que outros para a obtenção do fim último, e por isso seria possível uma falsa escolha entre eles. Há também outro motivo: sendo o conhecer uma faculdade de espécie e de âmbito determinados, sem uma determinação mais exata de sua natureza e de seus limites, há o risco de alcançar as nuvens do erro em lugar do céu da verdade (HEGEL, 1992, p.63).

A silenciosa luta econômica dos docentes-pesquisadores e das IES pelo “lucro acadêmico” é uma visão individualizada e economicamente performativa, como foi afirmado anteriormente, que impede o crescimento institucional e da própria pesquisa na Pós-Graduação do Brasil, como um todo, aprisionando os objetivos e resultados às demandas específicas de desenvolvimento econômico.

Inadvertidamente pela disputa díspar, já que a realidade dos programas não é a “ideal”, ou seja, em idênticos perfis e regiões, algumas áreas de conhecimento terão mais investimento que outras, assim como algumas regiões terão vantagem sobre outras pelo investimento

recebido anteriormente, assim como a avaliação inicial positiva do sistema criando um abismo entre os programas. Os programas mais bem avaliados têm maior facilidade de se manter mais bem conceituados, em detrimento daqueles desbravadores da academia que “começaram do zero” as suas pesquisas e projetos, em regiões que não têm a característica da industrialização.

Se a motivação das pesquisas é a obtenção palpável de um produto acadêmico como resultado, processo ou técnica, as áreas técnicas sempre terão a preferência de investimentos porque a pesquisa na academia está voltada para o conhecimento instrumental tecnológico, ou seja, visando ao atendimento das demandas da iniciativa privada e à formação de mão de obra especializada para o mundo do trabalho, conseqüentemente em regiões desenvolvidas industrialmente ou no exterior.

Seremos dominados pela intenção do produto acadêmico como resultado individual e pessoal, financiado pelo coletivo, o social? A visão sistêmica e tecnicista de produção pode ser a reificação do social, do coletivo, por parte da academia? A justificção para tanto, não seria um sistema de fomento e avaliação que permita a busca incessante de produtos, com poder de pressão nas partes ao mesmo tempo em que os subsidia? Poder de avaliação, decisão e fomento em um único ponto? Estamos somente formando produtos para empresas e mão de obra para a iniciativa privada dentro da academia? Ao mesmo tempo, nesse movimento não estaremos nos auto-reificando?

Onde se poderia melhor exprimir o âmago de um escrito filosófico que em seus fins e resultados? E esses, como poderiam ser melhor conhecidos senão na sua diferença com a produção da época na mesma esfera? Todavia essa tarefa, quando pretende ser mais que o início do conhecimento, e valer por conhecimento efetivo, deve ser contada entre as invenções que servem para dar voltas ao redor da Coisa mesma, combinando a aparência de seriedade e de esforço com a carência efetiva de ambos (HEGEL, 1992, p.22).

Em seus aspectos conclusivos o Plano Nacional de Pós Graduação (PNPG) deste decênio, salienta claramente que, para o país se tornar competitivo dentro de uma perspectiva econômica global e científica, suas observações e objetivos devem ser levados em consideração, como vemos neste trecho do documento:

Para que o país possa de fato se tornar competitivo no cenário internacional e se colocar, de forma sustentável, como potência econômica, científica e tecnológica, as recomendações deste texto devem ser avaliadas e consideradas na elaboração das políticas governamentais. Em especial, a política industrial brasileira precisará estar integrada com a política de C, T&I e com este PNPG 2011-2020 e vice-versa (BRASIL, 2010a, p. 280).

No próximo item vamos refletir sobre algumas constatações sobre a quantificação da pesquisa no resultado estatístico que, condicionado ao modelo comparativo da distribuição normal de Gauss, como exposto anteriormente, modela matematicamente a produção dos PPG's. Porém, fica a dúvida se os programas mais conceituados no *ranking* de avaliação CAPES são os mais qualificados realmente, ou os que mais se adequaram a esse modelo de busca incessante por resultado.

### **3.5 O conhecimento: Pesquisa, formação e competitividade**

A “sociedade do conhecimento” parece estar vinculada ao conceito de globalização em um contexto de justificação dos meios de produção, entre eles, a produção acadêmica. Através das demonstrações estatísticas comparativas, podemos buscar uma lógica de diferenças entre programas ou pesquisadores. Esse alinhamento é necessário para que a excelência conceitual dos envolvidos se torne uma meta a ser alcançada pelo corpo docente. A pesquisa é o produto, mas, ao produzir, o pesquisador cria suas interlocuções e significados, formando o perfil docente também pela produção desse conhecimento. Os pesquisadores de todas as áreas de conhecimento devem estar comprometidos prioritariamente com a procura da verdade nas investigações acadêmicas, e não com a manutenção das atividades de pesquisa e dos programas, na relação de alinhamento e regulação do Estado-avaliador com a economia.

O processo de formação docente dentro das instituições, para Nóvoa (1995), se constitui em um *locus* “central na produção e reprodução do corpo de saberes e dos sistemas de normas da profissão docente”. Essa construção da profissão docente é uma contribuição “para a socialização de seus membros e para a gênese de uma cultura profissional” (p. 15).

Entendemos que o processo de produção e competição acadêmica, que proporciona o sistema CAPES de avaliação, conjuntamente com os objetivos do PNPG (2010) é reproduzido entre as IES e conseqüentemente, internamente nos Programas de Pós-Graduação, pelos pares, sendo o produto acadêmico *qualisado*, o sentido ou “resultado” aceito pelos avaliadores da pesquisa acadêmica nos órgãos reguladores, dentro dessa visão produtivista econômica.

Os pesquisadores ainda têm de entender se esse atual efetivo produto se adapta à exposição do mercado acadêmico ou empresarial das IES, com a busca de *royalties*, produtividade ou treinamento. Esse tipo de produção acadêmica, incentivada com a tendência de análise segundo o olhar técnico-instrumental, poderá não entender a significância,

subjetividade e intencionalidade da formação do sujeito, que estão impregnadas nos discursos dos autores das áreas de educação e filosofia.

A aceitação passiva do modelo de gestão, avaliação e indução economicista, sem o olhar crítico das áreas da formação humana, pode desencadear uma repercussão na maneira de pensar e produzir dos novos docentes e pesquisadores como uma legião de seguidores *qualisados* para fabricar materiais científicos, normalmente chamados de “produtos”. Esses resultantes, desvirtualizados da significância em um sentido amplo e vocacional de investigação acadêmica e colaboração científica social, na visão da Filosofia e Educação podem acabar não oferecendo a efetiva contribuição para a elevação cultural da sociedade e, assim, assim, reduzir-se ao desenvolvimento de produtos e produtores acrílicos para o atendimento de demanda de mercado, presos ao prazo de validade rotulado nos artigos e livros, portanto, no “conhecimento acadêmico”.

Uma visão colaborativa em detrimento da competitiva pode levar a área de Educação a uma nova concepção de produção e (trans)formação do ambiente acadêmico. Uma gestão conciliadora, inclusiva e participativa, em que haja a colaboração intra e interinstitucional terá, como objetivo principal, o crescimento do país, dentro de um processo único e imparcial, respeitando-se as regionalidades e a sua formação cultural.

Por que a sugestão deste modelo colaborativo partiria da área de Educação? Por que essa é uma área que transcende, ou seja, permeia a todas as outras e proporciona (busca) a visão crítica do sistema que pretende formatar, e não apenas, o sedutor “lucro acadêmico”. Portanto, essa visão ampliada da realidade na pesquisa no Brasil e em suas formas de produtividade não necessariamente ligadas à economia, possibilitaria uma leitura educacional deste movimento atual, com referências ao passado e possibilidades de futuro, dentro de uma presente significação social de objetivos em uma percepção hermenêutica da realidade acadêmica na pesquisa. Mesmo com uma mudança radical e um novo paradigma produtivo, talvez, dentro de um espaço de tempo mesmo com a mudança deste, ainda haverá a intenção resiliente de buscar preponderantemente a produção de um resultado dentro de um produto palpável e de grande valor agregado para o mercado.

Aqueles que buscam apenas o resultado não entenderão o significado, pois para chegar a esse, houve um ou mais processo(s), ou seja, uma infinidade de interações formais e informais de conhecimentos, discussões e estudos, utilizando a linguagem como mediação.

Indagamos sempre se o indivíduo sabe grego e latim, se escreve em verso ou prosa, mas perguntar se se tornou melhor e se seu espírito se desenvolveu – o que de fato importa – não nos passa pela mente. Cumpre entretanto indagar quem sabe melhor e não quem sabe mais (MONTAIGNE, 2004, p. 140).

O resultado depende do processo. Aí está o mecanismo que entendemos como sentido da pesquisa acadêmica, significada pelo olhar do sujeito através da educação e filosofia e do ser humano como um todo, e não somente na produção das coisas, objetos, produtos, ou resultado, que sem sua significância é “morto”. Portanto, não basta ter apenas a visão positiva/concreta de um resultado ou produto, tem de haver o entendimento de que para esse produto ter a “utilidade” desejada, houve uma necessidade humana e uma criação intencional e intuitiva dele, através de um processo.

No exemplo da representatividade dos produtos-resultados, sua funcionalidade, a condensação do conhecimento para fazê-lo, as interações das áreas, sua aplicabilidade, aí está a intencionalidade e o processo. E não somente o resultado da pesquisa acadêmica, mas sua essência completamente impregnada de significação e utilidade pelo ser humano em toda sua intenção, subjetividade, autonomia, autoconhecimento e autorreferencialidade.

Não é apenas uma coisa, ou um fim. “A consciência-de-si só alcança sua satisfação em outra consciência-de-si” (HEGEL, 1992, p.125). A resiliência educativa e filosófica dentro do processo formativo do sujeito-docente, ou seja, aquilo que foi provocado em sua consciência e eticidade como o fator de elevação cultural, ele levará para o resto de sua existência. E isso irá balizar suas ações e decisões, estando presente no sujeito como um construtivo processo, conseqüente das ações investigativas que os interlocutores docentes utilizarem para basear os seus conceitos, formando a consciência-de-si. Torna-se necessária a visão crítica com que a pesquisa na área da educação pode contribuir, contra os objetivos reduzidos do instrumentalismo tecnológico. É preciso convencer de maneira contundente que está na formação do sujeito em toda a sua intencionalidade, sua autonomia e subjetividade. Que a ela, juntamente com a Filosofia, pertence à voz crítica dentre as áreas de conhecimento à política vigente de adequação às normas de mercado.

O docente vira a peça estratégica essencial para o estado, mas na figura de executor, pois hoje o desenvolvimento acadêmico-econômico e a produção batem à porta de nossas salas, laboratórios, na avaliação, fomento, regulação e gestão, servindo-se do que consta no PNPG (2010) e nos critérios de avaliação CAPES. Essa é provavelmente a questão que resulta na pesquisa acadêmica, o autoconhecimento do sujeito, a consciência de mundo; um desafio

para o entendimento da sociedade em tempos tão determinados pela economia e políticas de estado.

Os produtos, ou coisas, não surgem espontaneamente do metafísico para o real, é necessária a intervenção do sujeito, significação, sua hermenêutica e linguagem para representar nesse objeto ou coisa em toda a sua subjetividade e intencionalidade. Temos de reconhecer o outro como pesquisadores e formadores de um movimento de alteridade e buscar a realização da construção social de maneira mais equilibrada, do que somente sustentada economicamente.

O segmento posterior irá relacionar as políticas de produção de regulação e controle com as inovações, *determinações* e suas *tendências*, para buscar as relações e rumos da pesquisa acadêmica e a formação dos formadores. Proporciona assim, uma análise interpretativa e contextual do sistema avaliativo e os indicadores de resultado de produção científica que aparentam atender aos interesses “inovativos” da macroeconomia globalizada.

Diante desse contexto, esta tese apresenta no próximo capítulo uma análise crítica a essa formatação neoschumpeteriana muito presente no planejamento e avaliação da produtividade da pós-graduação brasileira. A reificação docente é declarada na (trans)formação do sujeito (docente-pesquisador), em produto (pesquisador-docente), no momento em que este é determinado pelo objeto de sua pesquisa.

## CAPÍTULO IV

### O EVOLUCIONISMO ECONÔMICO NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ÓTICA DA EDUCAÇÃO

Na verdade, a educação necessita tanto de formação técnica e científica como de sonhos e de utopia (FREIRE, 1997, p. 34).

#### 4.1 O posicionamento estratégico da pesquisa acadêmica

As transformações ocorridas no capitalismo mundial nos últimos quarenta anos abriram um novo momento histórico relativo ao próprio sistema capitalista, ocasionando transformações para além da esfera produtiva e econômica. Assim, tais mudanças refletiram-se também na organização social, política, cultural, e conseqüentemente, educacional das nações em todo o mundo. Essas mudanças também chegaram à academia, influenciando diretamente o posicionamento estratégico da pesquisa acadêmica como um fator predominantemente voltado ao desenvolvimento econômico, conforme pode ser observado no Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG (2010).

O núcleo da pós-graduação é a pesquisa. A pesquisa depende de treinamento e exige dedicação plena ao estudo, sendo a tarefa das instituições acadêmicas e institutos de pesquisa, públicos ou privados, aliar este e aquela. Os resultados da pesquisa, ao serem aplicados, levam a novas tecnologias e a procedimentos, podendo ser usados no setor público e no sistema privado, e fazendo do conhecimento e da tecnologia uma poderosa ferramenta do desenvolvimento econômico e social (PNPG, 2010, p.18).

Essa visão estatal vai ao encontro das bases da escola do pensamento econômico neoshumpeteriana<sup>3</sup>, também denominada de escola evolucionista, pois propõe que o conhecimento e aprendizado, quando combinados, podem levar à geração de inovação, tão necessária ao crescimento econômico como um todo. Dosi (1984), seguidor dessa teoria, afirma que o conhecimento é importante não apenas por si só, como também por todos os seus desdobramentos, uma vez que o processo de busca de melhorias tecnológicas e organizacionais em cada firma é um processo cumulativo, ou seja, quanto mais se conhece, mais se está apto para prosseguir com a aquisição de novos conhecimentos e, sendo o processo cumulativo, aprendizados anteriores são necessários para a obtenção de novos conhecimentos, sendo fundamental, portanto, o constante investimento no processo de aprendizagem.

Devido a essa dependência fundamental do aspecto econômico de coisas sobre tudo mais, não é possível explicar uma mudança econômica através somente de condições econômicas prévias. Isso porque o estado econômico de um povo não emerge simplesmente de condições econômicas anteriores, mas de toda a situação anterior... (SCHUMPETER, 1957, p.64).

Mas se a geração de conhecimento acadêmico através da pesquisa tem no desenvolvimento econômico o principal objetivo, onde está a universalidade na universidade? Estaria reduzida ao direcionamento instrumental das políticas produtivas do conhecimento “útil”, e justificação de *rankings*, “periodizada” nas classificações trienais dos Programas de Pós-Graduação, pela ótica avaliativa da Coordenação de Pessoal de Nível Superior - CAPES?

A academia é um lugar de formação e transformação voltado para a constituição do sujeito como agente de mudança social e elevação cultural, ou mais uma ferramenta estratégica da economia? Será que há uma inversão de papéis, em relação à educação acadêmica a serviço da economia, portanto, um produto e resultado da incessante busca de inovação?

Essa preocupação com o fim ou os resultados, como também com as diversidades e apreciações dos mesmos, é, pois, uma tarefa mais fácil do que talvez pareça. Com efeito, tal [modo de] agir, em vez de se ocupar com a Coisa mesma, passa sempre por cima. Em vez de nela demorar-se e esquecer a si mesmo, prende-se sempre a algo distinto; prefere ficar em si mesmo a estar na Coisa e a abandonar-se a ela. Nada mais fácil que julgar o que tem conteúdo e solidez; apreendê-lo é mais difícil; e o que há de mais difícil é produzir sua exposição, que unifica a ambos (HEGEL, 1992, p.23).

O docente como empreendedor ou empreendedor versus docente? A intenção do mercado pode determinar os objetivos da academia e moldar a intenção, formação e vocação docente? A representativa figura acadêmica do pesquisador pode ser reduzida a um objetivo econômico específico dentro de uma visão instrumental tecnológica? A pesquisa acadêmica “estatal(izada)” é voltada e fomentada unicamente para a obtenção de inovação e tecnologias? Paralelamente a esse fenômeno, observa-se que a formação do ensino superior no *stricto sensu*, ou no mestrado e doutorado, tem a intenção de abastecer de mão de obra especializada o mercado empresarial. Essa mão de obra é realmente absorvida pelo mercado empresarial?

Investir na educação é desenvolver o país? Mas o investimento na economia quem está fazendo é a educação! Pois está investindo toda a sua capacidade de desenvolvimento que se concretiza na figura do docente pesquisador para o alcance de tal objetivo corporativo. A questão pertinente é: estamos desenvolvendo “o quê” e não “quem”. Estamos desenvolvendo através dos objetivos da pesquisa no PNPG (2010) coisas, produtos (conhecimento útil) e não

estaremos contemplados com a formação do sujeito, seja ele na figura do docente ou discente. Onde estará o espaço ou lugar para a formação da massa crítica, uma discussão para a (trans)formação social? Possivelmente, dentro da discussão acadêmica e olhar crítico na área de educação?

Atualmente, um meio buscado por diversas nações para a adaptação às crescentes exigências do mercado global tem se pautado na (re)valorização da educação no aspecto global e na especificidade profissional, que tem sido vista como um elemento estratégico para a promoção da competitividade dos países. Segundo a análise de Machado e Bianchetti (2011, p.245), como “prêmios de consolação” ao docente pesquisador ou como é chamado no trabalho referente, o trabalhador-pesquisador, surge “a escalada ascendente do Brasil nos *rankings* internacionais de produção científica” como uma maneira de “prestígio” profissional.

Para Imbernón (2009, p.180), “na docência e na inovação universitária o contexto imediato é a universidade”; essa instituição está dentro do processo de mudanças sociais e globalização determinada pelos modelos de desenvolvimento econômicos vigentes e a sua maneira de gestão e controle acadêmico, através de indução pelas políticas e fontes de fomento voltadas para o atendimento de demanda da iniciativa privada. Deve-se “analisar criticamente o que há dentro e fora de suas fronteiras para renovar-se em uma nova universidade”, para se obter uma visão crítica do objetivo social da universidade em relação à “ciência da cultura dominante”, e repensar o modelo atual de produção acadêmica, “ainda assim, essas mudanças não podem pecar pela ingenuidade”, devem entender o contexto da economia globalizada e a padronização do modo de produção acadêmica e o consequente resultado de suas pesquisas.

Dias e Dagnino (2007, p.5), questionam a validade de argumentações fundamentalmente econômicas (como é o caso do enfoque evolucionário) no que se refere a políticas tecnológicas e, particularmente, a políticas científicas. Apoiadas exclusivamente em argumentos de caráter econômico, essas políticas são afastadas de questões de conteúdo político (“por que?”, “para que?”, “para quem?”, etc.), de relevância fundamental. Para os autores, a crença de que os investimentos em ciência e tecnologia trarão somente benefícios para a sociedade justifica a preocupação exclusiva com a geração de mais ciência e mais tecnologia. Reconhecer os aspectos negativos vinculados ao avanço científico e tecnológico seria, portanto, o primeiro passo no sentido de incorporar outros tipos de valores ao processo decisório na esfera da política científica e tecnológica. [...] Portanto, o avanço tecnológico (representado pelas inovações tecnológicas) continua sendo, para a abordagem evolucionária, condição suficiente para a promoção do desenvolvimento econômico e social.

Em particular nos países em desenvolvimento, a educação, dentro da visão evolucionista, tem sido apontada como um caminho para se implantar um novo papel no qual

o conhecimento e a educação combinados relacionam-se com a difusão de novas tecnologias, novos padrões de gestão do trabalho, de organização da produção e o que alguns autores denominam de economias baseadas no conhecimento, que por serem fortemente apoiadas no uso intensivo do saber, requereriam uma parcela maior de trabalhadores qualificados e capazes de se envolverem ativamente na resolução de problemas. Segundo Wittaczik (2008, p.80), o surgimento de novas tecnologias no mercado fomentou expressivas mudanças no setor produtivo, de modo que as mudanças a serem implantadas na área educacional deveriam estar em sintonia para dar conta dos desafios que a modernidade, de modo particular, tem apresentado cotidianamente na dinâmica econômica.

Esses desafios propostos pelo setor produtivo “desafiam” ou “seduzem”, em relação à adequação da educação ao modo capital de produção acadêmica, também chamada de produtivismo acadêmico, isto é, a intensificação da função universitária na realização de pesquisa a fim de estimular a competitividade econômica do país, conforme preconiza o PNPG. Na concepção hegeliana,<sup>4</sup> podemos entender que a consciência-de-si percebe o ser como sujeito e não como coisa. O processo de reificação, ou coisificação do conhecimento acadêmico como produto, não como saber, condiciona docentes, mestrandos e doutorandos como produtores. Essa concepção está fomentada e regulada pela CAPES via PNPG (2010), podendo induzir a academia e suas várias áreas de conhecimento para a constituição de uma massa social acrítica e formatada.

Com uma visão crítica através do olhar da área da educação, em uníssono com a filosofia, podemos então contribuir para um entendimento sobre as diretrizes e o cenário da Pós-Graduação Brasileira, no intuito de elucidar os rumos da pesquisa acadêmica, sua política de produção, produtividade, missão e metas para o desenvolvimento econômico e social do país. Uma das questões que podem ser levantadas nesta discussão é de que o conhecimento da academia, no caso a pesquisa acadêmica, e a formação dos pesquisadores, *necessariamente*, estão caracterizados como “alavanca”, ou seja, uma ferramenta estratégica para o desenvolvimento econômico, segundo o Plano Nacional de Pós-Graduação (2010).

---

<sup>4</sup> Dentro da visão hegeliana o sujeito é uma unidade reflexiva, inseparável de sua subjetividade e objetividade. Em seu livro Fenomenologia do Espírito, Hegel (1992, p.29) afirma, que “tudo decorre de entender e exprimir o verdadeiro não como *substância*, mas também, precisamente, como *sujeito*. Ao mesmo tempo, deve-se observar que a substancialidade inclui em si não só o universal ou a *imediatez do saber* mesmo, mas também aquela imediatez que é o *ser*, ou a imediatez *para* o saber [...] Aliás, a substância viva é o ser, que na verdade é *sujeito*, ou - o que significa o mesmo”.

Nessa relação entre notáveis pesquisadores, grandes empresas e atores dos Estados se estabelecem os temas prioritários de pesquisa e os critérios de produção e avaliação do conhecimento “útil”. A economia globalizada é movida em grande parte pelo conhecimento, especialmente pelo conhecimento aplicável e útil para as empresas. É importante para essa economia que amplos setores da população, em diferentes níveis, se apropriem dos conhecimentos aplicáveis para aumentar a base de produção e de consumo dos produtos industriais (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1234).

Portanto, quanto à formação dos pesquisadores da Pós-graduação Brasileira, “ao assumir a tarefa de formar os novos pesquisadores, a CAPES foi compelida a investir na formação de mestres e doutores para as áreas do conhecimento consideradas estratégicas para o desenvolvimento econômico e social do País” (PNPG, 2010, p. 156).

Nas últimas décadas, vários países deflagraram processos de reforma do ensino geral e técnico-profissional e, embora semelhanças possam ser identificadas, o sistema adotado em cada país está intimamente ligado às suas trajetórias, formas de atuação do Estado, estrutura industrial, desenvolvimento tecnológico, sistema educacional e à visão que tem sobre o papel do conhecimento e educação no desenvolvimento econômico. Por outro lado, as analogias poderiam ser explicadas pelo fato de que nações desenvolvidas e em desenvolvimento encontram-se, evidentemente que de forma assimétrica, inseridas em um processo de internacionalização crescente da economia, produzindo mudanças tanto no sistema produtivo, quanto nas exigências sobre a força de trabalho.

Portanto, o presente trabalho neste capítulo tem o objetivo de realizar uma análise crítica sobre o planejamento e objetivos e regulação da pesquisa e formação na pós-graduação brasileira, que emprega a teoria econômica neoschumpeteriana<sup>5</sup>/evolucionista na definição dos rumos desse sistema. Para isso, este artigo busca por meio de revisão bibliográfica levantar os principais pontos de vista de pensadores evolucionistas sobre o conhecimento e desenvolvimento econômico e confrontá-los com pensamentos dos expoentes clássicos e autores modernos da área da educação, além de avaliar o contexto do sistema nacional de avaliação da pós-graduação no Brasil, embasando-o teoricamente. Todavia, ressaltamos que nem todos os autores neoschumpeterianos aqui analisados dedicam-se exclusivamente ou privilegiam o tema da educação em seus trabalhos, porém foram escolhidos por acreditarmos que seus estudos contribuiriam para difundir uma nova visão sobre os nexos entre educação e desenvolvimento econômico, acabando por embasar o PNPG.

---

<sup>5</sup> Dosi (1984), Freeman (1974), Rosenberg (1982) e Nelson; Winter (1982).

Dessa forma, tem seu início esta parte introdutória de explanação, na medida em que, posteriormente apresenta a visão da corrente neoschumpeteriana do conhecimento e suas funções no ambiente acadêmico, em detrimento da ótica da educação e do sujeito<sup>6</sup> na concepção hegeliana, este, como docente, ator fundamental na constituição do ser e do saber.

#### **4.2 A visão evolucionista sobre conhecimento e desenvolvimento econômico**

A partir de uma visão evolucionista como vamos observar a seguir, verificam-se certos desdobramentos do conhecimento que vêm se refletir no desenvolvimento econômico. Sendo assim, busca-se um embasamento para definir a inovação, no caso tendo a pesquisa acadêmica, como fator estratégico para alavancar o crescimento da economia. Mas, investir na produtividade econômica da pesquisa acadêmica é desenvolver o país?

Nesse sentido, Schumpeter (1934) incorporou o processo de inovações em sua teoria do sistema econômico ao afirmar que a inovação provocaria uma ruptura no sistema de (des)equilíbrio perfeitamente competitivo do mercado (representado pelo fluxo circular, no qual a vida econômica ocorre de forma semelhante ano após ano), de forma a estabelecer fontes de diferenciação para as empresas e revolucionar as estruturas produtivas no processo de crescimento econômico. Trata-se de uma “destruição criadora” motivada por inovações que os empresários, em caráter empreendedor, realizam para manter a competitividade.

A visão schumpeteriana incorpora à economia o papel dos empreendedores, no nível das inovações tecnológicas. É indispensável à ideia de um comportamento inovador, que crie condições favoráveis de mudança, para que a economia se desenvolva, com a geração de emprego e renda para a população. Assim, a inovação constitui um determinante fundamental da dinâmica econômica, sendo, ao mesmo tempo, fundamental para definir os padrões de competitividade econômica, em especial no atual quadro de aumento da competitividade local (interna), regional e global.

Seguindo com a hermenêutica do processo econômico-educacional, de acordo com Dathein (2000, p. 155), a análise schumpeteriana revela que as mudanças na evolução econômica, além de serem adaptadas ao momento do ciclo econômico que se está vivendo, geram modificações e atualizações teóricas, principalmente na área científico-tecnológica.

---

<sup>6</sup> Conotação atribuída ao docente, sob a ótica da figura do sujeito hegeliano, em relação a sua missão tem “a tarefa de conduzir o indivíduo, desde seu estado inculto até ao saber; devia ser entendida em seu sentido universal, e tinha de considerar o indivíduo universal, o espírito consciente-de-si na sua formação cultural” (HEGEL, 1992, p.35).

A corrente neoschumpeteriana ou evolucionista completa a abordagem schumpeteriana, visto que, enquanto esta avalia as inovações de uma maneira geral, aquela formula teorias específicas, enfatizando a inovação tecnológica e todo seu contexto econômico. Embora com enfoque e objetivos diferentes, a abordagem evolucionista, ao endogeneizar o progresso técnico em seu modelo de análise do desenvolvimento econômico, acaba por voltar seu foco ao estudo da inovação, procurando compreender a sua dinâmica, de maneira a jogar sua luz sobre a importância da educação para o processo inovativo, e consequentemente ao progresso tecnológico (ALMEIDA, 2000, p.8).

Nos estudos de Schultz e, em parte, do Banco Mundial destaca-se o uso de métodos de análise econométricos e estatísticos para estabelecer as relações entre educação, qualificação e crescimento econômico, tendo por base o pressuposto da existência de um equilíbrio perfeito no mercado. Com base nestes cálculos chega-se a elaboração de recomendações sobre em quais níveis educacionais os investimentos seriam mais custos-efetivos (ALMEIDA, 2000, p.8).

De acordo com Amorin (2007, p.36), para a abordagem neo-schumpeteriana, a inovação é a mola propulsora do crescimento econômico. Segundo o autor, as necessidades de conhecimento e aprendizado daí decorrentes tornam-se dependentes do desenvolvimento das capacidades dos indivíduos o qual, por sua vez, tem como ponto de partida a educação.

Assim a revalorização da educação e da qualificação observada atualmente está vinculada ao papel que lhes é atribuído no aumento da competitividade de países que lograram posições privilegiadas na economia mundial. A educação passa a ser vista, também, como um condicionante do processo inovativo, o que se torna especialmente importante em um período em que as vantagens comparativas residem, cada vez mais, na capacidade de inovar em produtos e processo (ALMEIDA, 2000, p.3).

Nelson e Winter (1982, p.62) também apontam na mesma direção ao reconhecerem a existência de regras ou rotinas comportamentais diferenciadas que orientam as decisões de inovação dos agentes econômicos. Dessa maneira, os autores revelam que, para a redução da incerteza referente à evolução econômica, as atitudes das firmas deveriam seguir determinadas rotinas, que surgiriam da combinação do conhecimento formal com o aprendizado adquirido pelos indivíduos ao longo do tempo, na busca de realizar melhor as diversas atividades e inovações. Dessa forma,

[..] os autores neo-schumpeterianos rejeitam o paradigma do equilíbrio característico da análise neoclássica, propondo para o seu lugar o estudo da interação endógena entre estratégia (da firma) e estrutura (do mercado) ao longo do tempo a partir dos esforços inovativos das empresas, onde o desequilíbrio é a regra. A concorrência passa a ser pensada como um processo dinâmico incessante, endógeno ao sistema

econômico, capaz de gerar instabilidade estrutural, e no qual a diversidade e as assimetrias competitivas são características permanentes (GRASSI, 2005, p. 35).

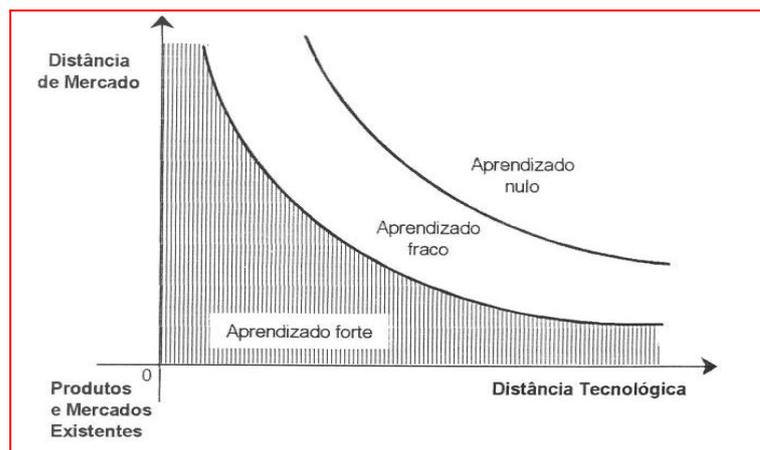
O enfoque evolucionário busca na produção do conhecimento acadêmico brasileiro uma nova fronteira de desenvolvimento da economia. Sendo assim, a CT&I possuem um lugar de destaque no PNPG (2010) como um dos fatores que desequilibram o Brasil na relação de comércio exterior. Contextualizando Grassi (2002, p.35): a Pós-Graduação brasileira se encontra em um “processo dinâmico incessante”, de “concorrência”, que é “endógeno ao sistema capital” como uma “característica permanente” de inovação.

Salienta-se, contudo, que do ponto de vista neoschumpeteriano, as inovações, embora sejam geradas em núcleos específicos baseados no conhecimento e aprendizado, costumam, entretanto, ter uso bastante difundido. Essas possibilidades inovadoras se referem a um leque de atividades que repercutem em todo o tecido econômico e social.

Já Perez (1986, p.68) afirma que a expressão “paradigma técnico-econômico” definiria melhor as transformações ocasionadas pela criação de novas tecnologias, na medida em que elas alteram não só as áreas de produtos e processos, mas também a estrutura de custos dos insumos, as condições de produção e a gestão das firmas. Ainda segundo a autora, em um paradigma técnico-econômico há sempre um insumo que desempenha papel central – que ela denomina de *fator-chave* – como foi o caso, por exemplo, do carvão, do aço e do petróleo (fatores-chave dos paradigmas técnico-econômicos anteriores ao microeletrônico). No caso das atuais tecnologias, essas considerações são preenchidas pela microeletrônica (através do uso, por exemplo, do microprocessador). A autora ainda lembra que em qualquer paradigma econômico, o encontro de um *fator-chave* ou a transição de um para o outro somente é possível através do progresso técnico, oriundo de sistemas de conhecimento e aprendizado cumulativo.

Portanto, tal fator-chave estaria relacionado diretamente à intensidade de aprendizado adquirido, estabelecida pelas características dos paradigmas tecnológicos em torno dos quais o aprendizado pode ser distribuído numa função matemática, distribuída graficamente (DOSI; TEECE e WINTER, 1992, p. 194).

**Gráfico 5:** Domínio de aprendizado do ambiente econômico



**Fonte:** Dosi; Teece e Winter (1992, p. 194).

Esse gráfico evidencia a conclusão dos evolucionistas de que o tipo de base de conhecimentos envolvida nas capacitações tecnológicas é fundamental no formato e na distância em relação à origem da curva que define as fronteiras do aprendizado. Todavia ressaltamos que nem todos os autores neoschumpeterianos deste estudo dedicam-se exclusivamente ou privilegiam o tema da educação em seus trabalhos, porém foram escolhidos por acreditarmos que seus estudos contribuíram para difundir uma nova visão sobre os nexos entre educação e desenvolvimento econômico, acabando por embasar os objetivos do Plano Nacional de Pós-Graduação para o decênio 2011-2020.

Dentro da concepção do PNPG (2010, p.195), a pesquisa acadêmica na universidade está atrelada ao desenvolvimento tecnológico econômico. “A pesquisa como sabemos foi incorporada à universidade apenas no início do século XIX, quando da criação, em 1810, da Universidade de Berlim”; o perfil da pesquisa naquela época não estava ligado às coisas práticas, existindo um distanciamento entre o que a “instituição universitária” utilizava como objeto/sujeito de sua pesquisa e “o mundo que a rodeia” onde a “indústria então existente não realizava pesquisa”, estando “ao sabor do acaso ou da inventividade prática”. Com o pioneirismo no desenvolvimento tecnológico “foi a indústria química alemã a primeira a se dar conta de que as descobertas científicas podiam iluminar trajetórias tecnológicas e criar soluções originais para os seus problemas (BEER, 1959)”. A partir dessas experiências as contratações de engenheiros para encontrar as soluções de problemas e a criação de “laboratórios de pesquisa industrial” criaram condições para “o diálogo entre o aparato universitário de pós-graduação/pesquisa e a indústria”. Ainda dentro da ótica econômico-evolucionista do PNPG, que norteia os objetivos da CAPES, sua avaliação e fomento,

podemos perceber nessa citação a referência às primeiras experiências acadêmico-industriais, onde “laboratórios dessa natureza foram inicialmente implantados também por empresas químicas na Alemanha entre 1877 e 1883 (HOMBURG, 1992)” trazendo assim a concepção e “os primeiros ensaios de envolvimento da pesquisa universitária no desenvolvimento tecnológico”.

Na citação do PNPG (2010, p.195) de Rosemberg e Nelson (1994), sendo esses grandes expoentes da corrente neoschumpeteriana, podemos verificar a estreita relação entre universidade, pesquisa e indústria, pelas maneiras de interação, segundo a ótica dos autores, com o objetivo de inovação e desenvolvimento econômico,

Na transição do século XIX para o século XX diversas firmas, tanto do setor químico quanto do setor elétrico introduziram laboratórios industriais semelhantes nos Estados Unidos da América. Foi ali que estabeleceram efetivamente os primeiros protocolos de cooperação entre o aparato universitário e a indústria.

Através da avaliação CAPES, pela regulação e fomento desse órgão, ocorre uma padronização na maneira como se pensa (os objetivos) e se faz (como produção) a pesquisa acadêmica no Brasil. Portanto, existe um processo “forçado” de “alinhamento e indução” nos programas de Pós-Graduação, nas diferentes áreas de conhecimento e independentemente dos focos regionais, dentro daquilo que “se espera e avalia” como “resultado” em uma visão de desenvolvimento predominantemente economicista. Nessa perspectiva de interpretação do Plano e seus desdobramentos através do viés da ótica CAPES, e seus objetivos de produção e produtividade, percebemos afirmações relativas à parceria “esperada” das universidades e empresas na pesquisa acadêmica brasileira, na qual,

esta permanece até hoje a forma mais vigorosa e mais fecunda forma de trabalho em comum, aquela cujo o potencial é o mais elevado, e cujo os frutos podem ser mais naturalmente apropriados pelos dois parceiros. Foi o ponto de partida e permanece verdade até agora: a empresa capaz de ter os programas mais cooperativos mais eficazes com a universidade é a empresa que realiza P&D internamente (PNPG, 2010, p.195).

Essa afirmação dentro do documento que norteia os objetivos da Pós-Graduação Brasileira no próximo decênio 2011-2020, demonstra principalmente o interesse econômico na parceria entre a academia e a indústria, dentro de uma concepção de formação de produto(s) e produtor(es) em detrimento da formação de sujeitos ou de uma construção social e sua (trans)formação. Nesse movimento, a universidade atrela seus objetivos na pesquisa

acadêmica ao desenvolvimento de parcerias com a indústria, desenvolvendo uma forma de produção acadêmica industrial, e com isso assume riscos em relação a sua autonomia e se torna refém de objetivos e regulações externas pelo fator reificado do produtivismo acadêmico.

Segundo o PNPG (2010, p.197), “dentre outras formas de ação cooperativa, algumas universidades assumiram papéis de monitoramento de tecnologias para empresas (MOWERY e ROSENBERG, 1998)”, do ponto de vista da academia como novo lugar da inovação; esse foi “o fato novo que transformou as estruturas produtivas,” colocando surpreendentemente a “inovação como eixo central da economia”, portanto, “o que é radicalmente novo é a intensidade com que ela ocorre, o lugar que ocupa na geração de riqueza, suas repercussões na organização do trabalho na educação e na cultura”.

Ainda dentro da análise do documento PNPG (2010, p.198), em uma referência a Charles Baudelaire's em *Fleurs du Mal*, há uma passagem dentro de uma tradução literal em explicação à inovação e ao termo novo, sendo esta, “mergulhar no fundo do abismo, Inferno ou Céu, que importa? No fundo do desconhecido para encontrar o Novo!”, ressalta assim concretamente a importância dada ao tema e a sua repercussão nos objetivos do documento em questão, e conseqüentemente, na pesquisa acadêmica da Pós-Graduação no Brasil, através da regulação e fomento via CAPES.

No estudo realizado por Nelson (1993, p.74), percebemos que a efetividade dos instrumentos utilizados e investimentos realizados para promover a inovação – se pesquisas em universidades ou a aposta na alta tecnologia e/ou qualificação da força de trabalho – deve estar estreitamente relacionada com as especificidades de cada país e setor e principalmente com as necessidades das empresas, de modo que a interação existente entre conhecimento e empresas implica, além do desenvolvimento de pesquisas orientadas, a disseminação de informações e a resolução de problemas. Em sua conclusão, o autor destaca que a configuração do conhecimento voltada ao processo inovativo pode representar um importante determinante econômico.

Contudo, a dinâmica de uma economia baseada no conhecimento não estaria somente na educação formal adquirida, mas também na necessidade de aprendizado contínuo, tendo em vista que a inovação é oriunda de novas leituras da realidade, permitidas por descobertas da ciência e tecnologia, auferidas pelo processo de Pesquisa e Desenvolvimento (ROSENBERG, 1982, p.82). Cabe ressaltar que o caráter tácito e não codificável do

conhecimento incorporado nas pessoas e organizações (o que lhes confere uma dimensão coletiva) é um dos fatores explicativos do caráter não aleatório do progresso técnico, o qual é representado pelo processo de cumulatividade do aprendizado (BAPTISTA, 1997, p.39). Dessa forma, “o desenvolvimento de um aparato de conceitos e definições capaz de oferecer um instrumental adequado para análise, [...] só pode ser o resultado da expansão e maturação dos vários programas de pesquisa e desenvolvimento hoje existentes” (PONDÉ, 2005, p. 122).

Destarte, a faculdade de inovar de um arranjo institucional estaria ligada a sua capacidade de convergência na formação de soluções coletivas e criativas para colocar em ação as transformações necessárias, de maneira a fazer disparar os efeitos do aprendizado, que não são espontâneos e nem automáticos (FELIPE, 2008, p.62). “O caráter social e coletivo do aprendizado compreende um processo através do qual a repetição e a experimentação propiciam o desempenho melhor e mais rápido de tarefas e a identificação de novas oportunidades de produção [...]” (DOSI; TEECE e WINTER, 1992, p. 191).

Dosi (1988, p.230) corrobora nesse sentido ao revelar que a dinâmica da inovação, base do processo de transformação econômica, depende não só dos recursos destinados para esse fim, mas, sobretudo, do processo de aprendizagem (que é cumulativo, sistêmico e idiossincrático) e da difusão da tecnologia. Ainda de acordo com o autor, a base da aprendizagem estaria no conhecimento gerado pelo processo de pesquisa e experimentação tecnológica (também conhecidas por processo de P&D) realizada pelas agências públicas ou universidades e a difusão tecnológica estaria fundamentada na consolidação dessa pesquisa e experimentação dentro do ambiente empresarial, ou seja, a criação de novos produtos e/ou processos (inovações).

Freeman (1974, p.89), outro expoente neoschumpeteriano, foi quem primeiro apontou para a importância de um sistema organizacional de inovação baseado em Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) para o fomento do progresso tecnológico. Segundo esse autor, trata-se de reconhecer a importância de uma rede de instituições públicas e privadas, dentro de uma economia. Essa rede dinâmica permitiria financiar e executar as atividades inovadoras (projetos). Essas traduzem os resultados (produtos) do conhecimento em P&D em inovações e interferem na difusão de novas tecnologias. Em síntese, os neoschumpeterianos demonstram que a educação deve estar de acordo com as exigências de mercado (empresas) e voltada à

formatação de empreendedores geradores de processos inovativos que levem à criação produtos (processos, firmas) com vistas ao desenvolvimento econômico.

**Figura 1** – Concepção neoschumpeteriana para a dinâmica do desenvolvimento econômico (adotada pelo PNPB).



**Fonte:** Próprio autor

Assim, o processo de acumulação, experimentação e investigação contribui para um conceito schumpeteriano denominado de “sistema de equilíbrio perfeitamente competitivo do mercado”, ao pressupor que a concorrência é um fator inerente ao tão desejado processo de competitividade, em que toda a inovação produzida (produto) é abarcada pelo mercado. Sendo assim, está instaurada academicamente a competição pela produção acadêmica, seja ela inter/intrainstitucional ou inter/intranacional, vinculada unicamente ao resultado econômico. Há a instituição política da universidade como empresa pública de produção acadêmico-econômica e criação potencial do multinacionalismo de produção e gestão estratégica do capital acadêmico. Instituições fortes, financiadas pela iniciativa pública tendo como meta a publicação de pesquisas acadêmicas e produção de mão de obra para o setor privado. Publicação *qualisada* e impactada, voltada às revistas internacionais de excelência, tendo como fim, a inserção do Brasil no mercado acadêmico privado e globalizado. A academia com a sua maior riqueza, o conhecimento, este, conseqüente da universalidade, se torna instrumental, uma ferramenta econômica a serviço do estado, reduzindo seu “universo” à produção, para atender o mercado empresarial e a evanescente melhoria no *ranking* de status, em relação a outros países. Fecham-se então os olhos da academia para as suas riquezas.

Padronizam-se os processos de produção e produtividade, e neles os sujeitos “coisificados” ou “cegados”, cerceados de sua universalidade e visão crítica para uma (trans)formação social, que é muito “cara” para o Brasil e a latino-américa.

Obtém-se o mesmo resultado colocando um cego entre as riquezas do mundo supra-sensível (se é que as tem, quer se trate do conteúdo próprio desse mundo, quer da consciência desse conteúdo), ou então [pondo] um homem que tenha visão no meio das trevas puras, ou, se preferem, da pura luz (caso o mundo supra-sensível seja isso). O homem que tem vista enxergará tão pouco em sua luz quanto em suas puras trevas - exatamente como o cego na abundância das riquezas que se estendem diante dele (HEGEL, 1992, p.124).

Essa teoria evolucionista de desenvolvimento econômico foi absorvida pelo PNPG, tendo esse como objetivo principal, norteando o planejamento e execução de metas e escalonamentos em *rankings* de produção, regulados pela CAPES, dentro da sua visão de resultado para a academia. Esse plano tem previsão para a sua execução no período de 2011 a 2020, portanto, impacta os objetivos acadêmicos, fomento e avaliação dos programas da Pós-Graduação Brasileira, influenciando internamente nas IES a pesquisa e a maneira de produção docente e discente. A partir disso, quais serão as consequências?

Para Dias e Dagnino (2007, p.19), “o conhecimento gerado pelo complexo público de educação superior e de pesquisa não está sendo absorvido pelo setor produtivo e, portanto, não está sendo convertido em novos bens e serviços que poderiam trazer incrementos de bem-estar para a sociedade.” Nessa afirmação dos autores, percebe-se que a indução da criação de “produtos” e parcerias na pesquisa acadêmica, pode não trazer o “resultado” esperado no PNPG e regulado pela CAPES, para a interação universidade-empresa e menos ainda para aspectos de (trans)formação social. O modelo produtivo de “países desenvolvidos” parece não se adequar à realidade brasileira ou latino-americana; essas possuem formação cultural, diferenças sociais e realidades diferentes daquelas que são “modelos” para as políticas públicas de produtividade e inovação na academia. Para tanto, não se pode somente “imitar o que se está fazendo” e “está dando certo”, contestavelmente defendido pelos *rankings* globais ou nacionais de produção com foco preponderantemente economicista. Ainda dentro da visão crítica da maneira de produzir conhecimento na pesquisa, os autores que defendem que “assim, esse ciclo virtuoso que, a despeito de eventuais problemas e reduções mecanicistas aos quais está submetido, legitima e impulsiona o capitalismo nos países centrais, não está ocorrendo nos países latinoamericanos”.

Dentro do contexto de discussão de Sguissardi (2008, p.862) em relação à “natureza do Estado, se predominantemente público ou privado mercantil”, fica explícito o controle deste, na “relação entre regulação estatal e cultura de avaliação institucional”. Nesse paradigma, a “concepção de educação superior”, também encontra no “modelo de expansão superior a natureza da regulação e do controle”, em que se salienta em seus objetivos corporativos a competição acadêmica e “a eficiência e eficácia típica do mercado”, portanto o conhecimento acadêmico como produto mensurável.

O controle e a regulação direta nos objetivos das pesquisas nas academias, por parte da CAPES/PNPG, “causam no conjunto dos docentes e discentes, forte descontentamento com a forma como se avaliam os programas e suas produções”. Dentre os equívocos do processo avaliativo, “o pressuposto mais equivocado” intrínseco no processo “é o conceito de cultura a ele subjacente”. A produção da cultura não pode ser apenas “meramente uma atividade especulativa” que procura de maneira produtivista “aumentar o volume de livros nas bibliotecas”. Para tanto, é necessário o aprofundamento no conhecimento, para além da sua produção, buscando levar este ao teste do mundo, “para transformar a sociedade e a natureza, humanizando-as”. A padronização de expectativas, comportamentos produtivistas e metas nas pesquisas acadêmicas engessa a universalidade da universidade e fragiliza as instituições aos interesses da iniciativa privada, pois, “o estabelecimento detalhado de regras e normas favorece a esperteza e a educação mercadológica” (NOSELLA, 2010, p.181-182).

Em relação à avaliação e seus princípios, “o sistema de pós-graduação é constituído por um conjunto de universidades, com propostas e perfis diversos, tendo autonomia para criar ou fechar cursos, mas dependendo do financiamento da CAPES e do seu *Ranking*, que lhes atribui o selo de qualidade” (PNPG, 2011-2020, p.127). Para o olhar da CAPES (BRASIL, 2015) um dos objetivos do sistema de avaliação é certificar a qualidade da Pós-Graduação no Brasil, sendo esta uma “referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa”.

Segundo exposto nesse parágrafo, podemos verificar a profundidade do termo universidade, como experiência universal. O termo é composto de uma infinidade de significações, coisas e sujeitos, não apenas voltado para uma única função econômica, já que a sociedade apresenta complexa interação e linguagem que entendemos como uma universalidade de experiências, relações e relacionamentos para a formação do sujeito docente

como agente de (trans)formação social e não somente como “a mola propulsora” do desenvolvimento econômico, produção e inovação.

### **4.3 A universidade na perspectiva da produção: Inovação e processo de formação**

A inovação é tida como um novo paradigma no PNPG (2011-2020, p. 180) no qual “o conceito de inovação, em geral, é correlacionado com pesquisa e desenvolvimento (P&D), porém é distinto e mais amplo. Inovação implica não somente tecnologia, máquinas e equipamentos, mas vai além, contemplando também mudanças incrementais, novas funcionalidades, bem como melhorias na gestão ou novos modelos de negócios, associados à ‘conquista ou criação de novos mercados’”.

Na análise de Machado e Bianchetti (2011, p.244), surgem as “ciências humanas e sociais e seus compromissos cedo selados com governos e homens de negócio”, que são avalizados pelas políticas de regulação e fomento da CAPES, com a “eleição de Educação, Ciência e Tecnologia como centrais para promover progresso econômico e social”, em que “reduziram a Universidade, predominantemente, a executora e refém, não autônoma”. Ainda nessa visão percebemos que “é o capital que precisa do conhecimento gerado pelos trabalhadores-pesquisadores para reproduzir-se, esses vivenciam a intensificação e alienação do seu trabalho; tal dependência aponta para o desafio de exercer seu poder”.

Dentro do que pressupõe Sguissardi (2002, p.242) “a estratégia de convencimento é conhecida de todos: o martelar midiático até a exaustão” mostra que a intenção das políticas de regulação é o pressionar à produção inovadora e ao atendimento das políticas de publicação em massa de produtos acadêmicos de contestável objetivo de excelência, “com apoio da sociedade assim persuadida, a promoverem as mudanças na direção recomendada”.

O fator de produção, resultado e inovação, remete a pesquisa a uma visão neoschumpeteriana. Estando explicitada no PNPG, conduz lentamente ou “letalmente”, os docentes como pesquisadores das Instituições de Ensino Superior (IES) nacionais à adequação normativa de produção. Ou seja, produção técnica instrumental orientada à publicação *qualisada* e à formação de propriedade intelectual, visando à obtenção de royalties, em resumo, o fator acima citado para o mercado privado. Temos como meta explícita a “preparação” de mestres e doutores para a mão de obra especializada na iniciativa privada.

Hegel intenta mostrar que a fundamentação absoluta do saber é resultado de uma gênese ou de uma história cujas vicissitudes são assinaladas, no plano da aparição ou do *fenômeno* ao qual tem acesso o olhar do Filósofo (o *para-nós* na terminologia hegeliana) pelas oposições sucessivas e dialeticamente articuladas entre a certeza do sujeito e a verdade do objeto (1992, p.10).

Em contraposição à visão do produto acadêmico, como objeto ou coisa, está o sujeito e a consciência-de-si segundo a visão hegeliana, e nela, a ciência, suas determinações e representações. Mas a visão cientificista-econômica e suas metodologias epistemológicas produtivas buscam a determinação “do todo” pelo recorte, então, científico-econômico, nesse movimento, abrem mão de aspectos vitais que circundam o sujeito, tratando-o como simples objeto. A simplificação da complexidade dele e suas relações pode ser buscada para o desenvolvimento econômico como um único objetivo e finalidade, o da competição, comparação e de *ranqueamento*. Mas, para a visão hegeliana, o resultado por si só, é morto e inefetivo.

Por conseguinte, o que importa no *estudo* da *ciência* é assumir o esforço tenso do conceito. A ciência exige atenção ao conceito como tal, às determinações simples, por exemplo, do *ser-em-si*, do *ser-para-si*, da *igualdade-consigo-mesmo* etc, já que esses são puros automovimentos tais que se poderiam chamar de *almas*, se não designasse seu conceito algo mais elevado que isso. Para o hábito de guiar-se por representações é molesta a interrupção que o conceito nelas introduz; sucede o mesmo com o pensar formal que raciocina zigzagueando entre pensamentos inefetivos (HEGEL, 1992, p.53).

A busca da consciência-de-si ou como entendemos, autoconsciência, passa pelo momento da autonomia e do descobrimento do pesquisador e a sua essência, que não é necessariamente a publicação científica *ranqueada* mundialmente e *qualisada* aos objetos e objetivos econômicos. O ensino, como formação docente pode ser o principal objeto da pesquisa, não necessariamente, o resultado morto de um recorte científico, e sim, o processo educativo *in vivo* e não *in vitro*, ao decorrer de toda a vida profissional acadêmica e pessoal, porque ambas estão intrinsecamente ligadas.

Como se trata de avaliar um processo educativo, o que se deve agregar ou valorizar no modelo atual para que isso possa vir a ser efetivamente levado em conta? [...] Partindo-se do conceito de *avaliação diagnóstica* e caminhando na direção de uma *avaliação emancipatória*, deveria ser mais trabalhada a contextualização da proposta do programa, sua historicidade e a representação de seus autores e atores perante os desafios imediatos postos pela realidade, assim como as perspectivas de sua atuação, em futuro próximo, para modificá-la. (GATTI *et. all.*, p.140).

Em uma citação, Zabalsa (2003, p.116) atribui a fala a um ministro português em que "as universidades não se transformam, simplesmente há que criar outras novas"; de maneira que esta caracteriza claramente o espírito inovador que a economia dita à educação, como um todo. Nesse contexto, torna explícito o instrumentalismo que está se caracterizando não só na pesquisa acadêmica e produtividade do conhecimento acadêmico, mas também na gestão política do então objeto, a "Universidade".

Essa quebra ou reengenharia acadêmica mostra claramente a visão (neo)schumpeteriana de empreendedorismo, voltada para a produção da academia como fator estratégico econômico e "destruição do antigo pelo novo". A melhoria da qualidade do ensino e da formação docente estará sendo levada em consideração? Ou é avaliada e utilizada como meio para a justificação de políticas produtivas voltadas para a economia ou "à vontade do mercado"? "A inovação não é apenas fazer coisas diferentes, mas fazer coisas melhores. [...] A questão é a introdução de processos inovadores que são assentados nas práticas e que suponham uma melhoria da qualidade daquilo que está sendo feito" (ZABALSA, 2003, p.120).

A inovação a qualquer preço pode determinar caminhos que levam a lugar nenhum, ou seja, ao esvaziamento acadêmico de conteúdo, da substancialidade. Inovar pelo inovar? Quebrar o antigo! Esses temas "inovadores" são os objetivos corporativamente determinados pelas políticas de estado do Ministério da Educação (MEC), via PNPG, que procuram a valorização econômica do país através da inserção dos objetivos da formação e pesquisa acadêmica no capital globalizado, voltado às empresas. Ou seja, dentro de uma visão schumpeteriana, o novo produto(r) acadêmico toma o lugar do velho produto(r) acadêmico e suas novas estruturas de fomento, produção e controle, destroem antigas estruturas. Assim, o progresso acadêmico-econômico seria a consequência desse processo destruidor e criativo.

Essa é a visão de Joseph A. Schumpeter, um dos principais estudiosos da área de inovação e desenvolvimento tecnológico, contemporizada posteriormente pelos neoschumpeterianos e presente nos objetivos reducionistas e economicistas da pesquisa na Pós-Graduação Brasileira.

Conforme o autor neoschumpeteriano Freeman (1995, p.135), a percepção de que o desenvolvimento das modernas tecnologias de base científica uniu a ciência à técnica seria uma conclusão tão verdadeira quanto à de que a introdução de novas ciências faz surgir novas tecnologias - inovações. Essa é a razão principal de por que, segundo o próprio autor revela, a

tecnologia está em grande parte sendo desenvolvida pelo trabalho de pesquisadores que têm treinamento universitário em ciência ou em engenharia. Esse entrelaçamento entre a ciência e a tecnologia também é a razão principal de, em muitos campos, a pesquisa universitária se apresentar como uma contribuinte importante para o avanço técnico, e tanto as universidades quanto os laboratórios de pesquisa incorporarem partes essenciais do sistema de inovação com vistas ao interesse econômico de se desenvolver permanentemente.

Dentro dessa concepção neoschumpeteriana, a inovação na pesquisa acadêmica, a Pós-Graduação e a universidade cada vez mais se tornam instrumentais para a produtividade econômica e atendimento de mercado, tornando comum e “aceitável” diminuir os objetivos “autônomos” da academia para o desenvolvimento econômico de produtos e mercados.

Dagnino (2009a, p.20) reforça essa conclusão ao afirmar que a inovação, gerada através do processo de pesquisa nos centros de estudos tecnológicos (universidades), foi cunhada no contexto dos países de capitalismo avançado para designar um conjunto de atividades que engloba desde a P&D até as novas técnicas de comercialização derivadas de intensa aplicação do conhecimento, que tem por objetivo principal melhorar a condição de empresas e conseqüentemente promover o desenvolvimento econômico das nações, de modo a proporcionar através disso o “bem-estar social”. Ainda conforme o autor, esse conjunto que é aqui referido mais pelos resultados que sua aplicação produz do que pelos conceitos e relações específicas que engloba, é originário da visão econômica evolucionária, também denominada de corrente econômica neoschumpeteriana.

Dentro da visão de Ibarra Colado (2003, p.1061) o “conhecimento gerado pelo capitalismo acadêmico é apropriado e operado pelas universidades e seus pesquisadores”, salientando o modo produtivista e globalizado, regido na Pós Graduação Brasileira pelo processo avaliativo CAPES. Embora existam outros pontos a serem trabalhados pelo sistema, como a formação docente e discente, esses não estão priorizados dentro da perspectiva produtivista atual, em que se valida o conhecimento útil ou técnico aplicado. Nessa concepção, “a análise dos sistemas legais e organizacionais que regulam universidade-empresa-governo, a determinação dos direitos de propriedade operacional, adquirem grande relevância a partir dessa perspectiva”, pelo motivo de que o “que está em jogo é o controle, apropriação e distribuição de ativos de conhecimento, fundamental para ter sucesso na administração da concorrência global”.

Temos então caracterizada a formação de um paradigma “(in)sustentável” em um sistema econômico-acadêmico retroalimentado. Por um lado, pela vocação da universidade e formação do sujeito, no caso, docente ou discente, essa concepção economicista se torna insustentável, pela reificação<sup>7</sup> (TREVISAN e ROSSATTO, 2010, p.276). Dentro da estrutura acadêmico-econômico-organizacional de avaliação e fomento, através do modelo da Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a pesquisa acadêmica encontra a sustentabilidade financeira e a indução ao resultado “desejado” de suas políticas.

As exposições da produção, inovação e do processo de formação nos levam a perceber a figura do docente como ator principal nos processos, centralizando as ações da pesquisa acadêmica brasileira. Mas esses sujeitos, segundo o PNPG, possuem apenas as funções relacionadas ao aspecto inovador ou empreendedor, para a busca do desenvolvimento econômico e concretização das ambições das demandas da produtividade nacional da Pós Graduação Brasileiro como fator estratégico.

#### **4.4 Docente ou empreendedor: A decisão da pesquisa acadêmica brasileira?**

Como já visto anteriormente, a produção e gestão estratégica do capital acadêmico como produto tem na figura do docente, o empreendedor, o gerador das riquezas, o provedor e detentor da produção do conhecimento acadêmico para o desenvolvimento da economia. Sendo assim, estrategicamente as políticas públicas colocam a pesquisa acadêmica e o pesquisador como um ator reificado, um objeto, decisivo para o desenvolvimento econômico do país, como está sendo sua única função social. Portanto, a investigação chega a um demonstrativo como resultado *morto* em detrimento de sua essência social. Esse número traduz apenas um momento, uma parte do todo, como *figura*. Então, se distancia de um espectro *in vivo*, ou processo em movimento como formação à visão hegeliana.

Nos sistemas da *figura*, como tal, apreende-se o organismo segundo o aspecto abstrato da existência morta; seus momentos assim captados pertencem à anatomia e ao cadáver, não ao conhecimento e ao organismo vivo. Como partes mortas, esses momentos já deixaram *de ser*, pois deixam de ser processos (HEGEL, 1992, p.178).

---

<sup>7</sup> Para Trevisan e Rossato (2010, p. 276) “a reificação vem caracterizada aí como a transformação do humano em coisa, não apenas mediante o olhar objetivante ou a imagem objetivada, mas através da gradativa perda da capacidade de reconhecer o humano como tal”.

Nesse processo, o docente pode buscar a autonomia também nos objetivos da pesquisa acadêmica. Ou seja, pode ser o ator principal na sua fala e contribuição com a sociedade, procurando a significação como “sujeito”, e não mais como “objeto” ou coisa dentro de objetivos econômicos. Pode assim escrever a varias mãos, rumos diversos para a pesquisa nas áreas de conhecimento, utilizando o olhar crítico da área da educação como referência. Portanto, não figuraria mais como pretendido no PNPG, somente como o executor ou “empreendedor na pesquisa para a economia e criação de produtos”, sendo assim, um coadjuvante ou executor, à margem na tomada de decisão desse sistema.

Quanto às pesquisas no campo da educação, podemos ter um paralelo com os objetivos economicistas da pesquisa acadêmica da Pós-Graduação Brasileira e suas relações com o ser e o saber, utilizando para a crítica a este posicionamento, os expoentes clássicos do pensamento e suas raízes ontológicas,

Com essa máxima concentração ou *atenção seletiva* direcionada apenas à questão do conhecimento, as pesquisas educacionais negaram ou restringiram o seu foco, esquecendo o reconhecimento da dimensão ontológica do problema. Os mecanismos de apropriação do saber ficaram bloqueados, pois se perdeu a fluência necessária entre elementos opinativos, epistemológicos e ontológicos. Houve, então, um empobrecimento do debate, porque foi perdido o contato com as fontes originárias do pensamento, de onde tudo brota e deveria retornar, bem como com a densidade das ideias que são produzidas em contato com as grandes matrizes teóricas do pensamento (TREVISAN e ROSSATTO, 2010, p. 283).

“As disciplinas mais prestigiadas e que recebem mais generosos financiamentos, no atual momento da economia globalizada, são as de base técnica, como a biotecnologia, a biologia, a informática, a engenharia, a pesquisa médica, a eletrônica e outras que, com essas, compõem um campo que potencializa” o processo inovativo e “a competitividade de um país e das empresas” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1238).

Não podemos confundir, pelo produtivismo induzido via avaliação CAPES, a visão Schumpeteriana de empreendedor, com a figura do docente pesquisador, como entendemos que está pretensamente sugerido dentro do Plano Nacional de Pós Graduação, em relação à inovação. Não é somente da pesquisa qualisada que “vivem” os Programas de Pós-Graduação em uma universidade, mas também de ensino e extensão, como sugere Bianchetti (2010, p.444) a simples passagem da “formação de professores” para a “formação de pesquisadores”.

Dentro dessa visão, percebemos que a academia se volta quase exclusivamente para a pesquisa estatal corporativa e seu condicional de impacto econômico, descrito em seus

objetivos, entre eles o “aumento no número de doutores por mil habitantes, na faixa etária dos 25 aos 64 anos, dos atuais 1,4 para 2,8” até o ano de 2020 (PNPG, 2010, p. 294).

Na posição de pesquisadores, teremos que, unicamente, alavancar a posição econômica do país, como meta institucional? Uma universidade, local público de construção social, conhecimento, discussão, formação e “excelência”, (como os programas de Pós Graduação das IES,) pode ser induzido pelo “apelo” ao desenvolvimento econômico para a preparação de mão de obra especializada para a as indústrias? Institui-se então a “moderna” constituição do mercado acadêmico-econômico-empresarial e a sua justificação através de índices, percentuais, rankings e estatísticas? A Pós Graduação Brasileira forma doutores como “recursos humanos” para a indústria?

Dentro da visão de Dias Sobrinho (2003, p. 94-95), citado neste artigo nos “objetivos e efeitos da avaliação”, no caso da CAPES, há a referência “à avaliação tecnológica, centrada na tradição objetivista empirista, e à democrática, que valoriza a participação social na construção e execução de seu projeto”, não sendo “um processo autolimitado que basta a si mesmo”, portanto, esse processo avaliativo obrigatoriamente “lança seus efeitos sobre o sistema de educação superior e suas funções relativamente à construção da sociedade”, estando “no centro das reformas e no foco das competições” que buscam a sua justificação nos “números e estatísticas de uma avaliação, que fornecem os dados básicos das hierarquizações (*rankings*)”, que também estão inseridos dentro da visão globalizada da economia, em um “amplo horizonte social e político de grande conflitividade”.

Dentro da previsão do PNPG relativa ao crescimento no número de doutores no ensino superior, podemos observar a perspectiva de crescimento numérico desses em curto prazo, como meta que o país nunca teve. Mas, percebendo que as metas inovadoras induzem à produção voltada para as metas estatais de desenvolvimento econômico, esses novos pesquisadores em potencial não estariam, se não absorvidos pela iniciativa privada, adentrando o ensino superior com a “resiliência” do produtivismo acadêmico como único modo conhecido de produção? Eles não iriam (re)produzir o conhecimento da mesma maneira que foram induzidos a construí-lo? Para o atendimento da demanda do mercado acadêmico industrial, inovação e desenvolvimento econômico do país? Formaremos assim um ciclo contínuo, tendendo à retroalimentação e à industrialização dos objetivos, e, da academia. Seria uma indústria de excelência produtora de recursos humanos especializados. Esses doutores iriam trabalhar na indústria e o que aconteceria com os programas que estão situados

longe dos grandes centros industriais como o centro sul? A demanda de doutores voltados para a indústria é tão grande e diversa que absorveria as outras áreas de conhecimento que não as técnico- científicas? Ou a mão de obra especializada promulgada no PNPG (2010) é somente para aquelas áreas que conseguem produtivizar o conhecimento?

O que faria um discente em formação ou docente pesquisador doutor em filosofia, educação ou sociologia? Transformaria o sujeito em objeto? Reificaria o ser em um produto para atender o mercantilismo?

Segundo o descrito no PNPG (2011-2020, p.33) na relação com planos anteriores, “os objetivos da pós-graduação entre os anos de 2005 e 2010 foram: o fortalecimento das bases científicas, tecnológica e de inovação; a formação de docentes para todos os níveis de ensino e a formação de quadros para mercados não acadêmicos”. Portanto, estamos em um processo histórico institucional de alinhamento organizacional acadêmico. Esses, voltados também internamente nas IES para a obtenção de “lucros acadêmicos através da pesquisa”, dentro de uma visão reducionista da pesquisa, da própria universidade e seu corpo docente, têm como objetivo reificado o desenvolvimento da economia, a competência e a competitividade.

No que concerne à produção do conhecimento científico, podemos considerar o início deste século como um momento positivo para o Brasil. Isso é demonstrado pelos “indicadores cientométricos” de produção de artigos em periódicos indexados, que triplicou em quantidade nos últimos dez anos. Isso graças aos investimentos feitos na pós-graduação nos últimos cinquenta anos pela CAPES e pelo CNPq. Em razão das ações dessas instituições, esse índice alcançou em 2009 a marca de 2,6% da produção mundial. Entretanto, apenas a melhoria dos indicadores de produção científica indexada dos últimos anos não basta para fazer com que “o Brasil mude de patamar de forma consistente” e se transforme numa das lideranças científica e tecnológica do cenário internacional. Para que isso aconteça, a pós-graduação exerce papel primordial, promovendo avanços como um dos vetores responsáveis por “transformar a ciência em desenvolvimento tecnológico e em inovação”. Somente assim, a “competência e competitividade nacional” poderão ter como base uma “política pautada na pós-graduação” como um de seus pilares de sustentação, apta a garantir a continuidade do desenvolvimento social e econômico de forma sustentável (PNPG, 2010, p. 256).

Esses objetivos dispostos acima, claramente direcionam o docente e a universidade, através da pesquisa, para o produtivismo acadêmico, competitividade entre IES e entre pares. Esta característica economicista justifica a disputa por espaço acadêmico entre pesquisadores e assim remete sua semelhança ao modelo empresarial de disputa capital e retenção do conhecimento como um produto essencialmente mercadológico. O descarte do conhecimento pela periodicidade da avaliação é também estendido ao pesquisador quando este não traduz quantitativamente a expectativa do olhar estatístico-avaliador do sistema.

Pode-se caracterizar então essa disputa individualizada, como um meio para seduzir a política interna das IES? E conseqüentemente, o docente à aceitação da regulação em benefício do fomento e em detrimento da criação de uma alternativa crítico-colaborativa ao sistema vigente, e assim, às regras do jogo estatal-acadêmico-empresarial, que são ditadas unicamente pela “visão estatizada” do setor econômico-empresarial.

Dentre os “cenários” que compoem a universidade e a pesquisa acadêmica, “no entanto, o que é importante é reconhecer a presença crescente do capitalismo acadêmico em áreas do nosso sistema universitário e estar preparado para discutir propostas e iniciativas, tendo a capacidade de imaginar cenários diferentes que nos permitam construir um sistema de produção de conhecimento que atenda às necessidades da sociedade e não apenas os da economia (IBARRA COLADO, 2003, p.1066).”

Diante do exposto, compreendemos a complexidade de objetivos e importância da pesquisa acadêmica nas instituições e o atual cenário da pesquisa da Pós-Graduação Brasileira, envolvendo uma série de interesses, entre eles, e não somente para a educação ou transformação social, o “latente” desenvolvimento econômico do país.

#### **4.5 Algumas reflexões sobre a visão evolucionista e a produção de conhecimento**

Embora possamos perceber a evolução estatística na produção científica no *ranking* mundial, no número de mestres, doutores e na produtividade geral da Pós-Graduação no Brasil, percebemos o direcionamento que está tomando a sua política de fomento e regulação, ou seja, a pesquisa acadêmica como fator estratégico para alavancar o desenvolvimento econômico do país (visão econômico-evolucionista).

Os números e índices cientométricos (PNPG, 2010) representam a justificção para a indução estratégica da pesquisa acadêmica e do docente à criação de produtos que possuam valor no mercado empresarial, sejam eles *papers*, livros ou a mão de obra especializada de mestres e doutores, “formados” com o exclusivo intuito de atendimento de demanda do mercado acadêmico-empresarial e desenvolvimento econômico.

O Estado, através do sistema de avaliação CAPES e objetivos de desenvolvimento do PNPG (2010), pressiona à produção e induz à pesquisa através da regulação, ao mesmo tempo que aprisiona seu universo e seus objetivos através do fomento à academia. Conseqüentemente, formata o perfil docente, às metas da produtividade acadêmico-

econômica, em detrimento, por exemplo, do ensino e extensão das Instituições de Ensino Superior (IES).

O desenvolvimento econômico e os mecanismos que a lógica economicista utiliza, portanto são: o alinhamento, avaliação/regulação/fomento (dentro do mesmo órgão de controle), a indução de produção e produtividade por esse meio, e o “descarte” da produção que ocorre após a avaliação trienal dos programas, ou seja, a “destruição da antiga produção acadêmica” pela “nova produção acadêmica”, demonstrando a característica schumpeteriana da inovação.

A Educação Universitária Brasileira é baseada nos três pilares acadêmicos, ou seja, no tripé: ensino, pesquisa e extensão. Faltaria, dentro da ótica do “evolucionismo acadêmico” e da concepção “inovadora”, um “quarto” pilar: o desenvolvimento econômico? Podemos presumir, então, uma tendência de aumento da disponibilização do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro, destinado à Educação? Então, se esse é um ponto estratégico, conseqüentemente deve receber incentivos substancialmente maiores do que os disponibilizados atualmente, não somente de metas a serem alcançadas, para o desejado “crescimento da pesquisa acadêmica” e das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil, como um fator de desenvolvimento econômico.

No alinhamento ou padronização CAPES, colocam-se os programas e propostas de produção dentro dos mesmos critérios e análises, para favorecimento de uma avaliação linear, pretensamente qualitativa e objetiva, para diversas áreas de conhecimento, independentemente também da regionalidade e tempo de criação deles.

Trabalhando como previsto no PNPG (2010), a partir da visão neoschumpeteriana de inovação, da ciência e tecnologia, estaremos caminhando cada vez mais para nos tornarmos empresas públicas de produção acadêmica e desenvolvimento econômico de estado, reduzidas a objetivos instrumentais-tecnológicos. Deixaremos de ser universidade e universalidade? Ao mesmo tempo, seremos “formalizados” e alinhados como empreendedores ou pesquisadores-executores de políticas de estado, mais distantes da visão hegeliana do sujeito, reificados como produto (s) e produtor(es).

Dentro do olhar crítico da educação, se os objetivos da pesquisa acadêmica na pós-graduação brasileira estiverem reduzidos ao “lema estatal” de produzir para atender ao mercado econômico-empresarial, estaremos reduzindo as suas possibilidades, o seu universo,

portanto, a formação do sujeito consciente-de-si. Estaremos apenas executando planos, alcançando metas, melhorando *rankings* e demandando mão de obra para o mercado, abrindo mão da construção colaborativa de objetivos (trans)formadores da sociedade. Não temos a certeza de que a mão de obra demandada de mestres e doutores será absorvida pelo mercado.

Esse sistema evolucionista econômico aplicado à pesquisa acadêmica pode cada vez mais amordaçar, ou criar o silêncio docente, em relação à voz crítica. Seremos formadores de opinião cada vez mais empreendedores, a serviço do desenvolvimento econômico do Estado. Relegam-se então ao posto de “objetivos secundários” o ensino, a extensão e os conhecimentos acadêmicos voltados para a sociedade, transformando especificamente o saber acadêmico desenvolvido na Pós Graduação Brasileira, para a forma única de um produto. Essa visão pragmática das políticas educacionais, ao se disseminar amplamente sem as devidas ressalvas, pode levar àquilo que Merton (1970, apud ALTER, 2001, p.63), um weberiano pouco afeito ao questionamento das relações de produção capitalistas neoschumpeterianas, preconiza em sua ideia sobre o espectro da busca pela inovação nas nações. Para ele, “entre as sociedades de nível social e econômico elevado, não é raro que a pressão em favor da inovação torne imprecisa a distinção entre as práticas regulares e irregulares”, “morais e imorais”, de maneira a sucumbir assim à formação da autoconsciência e caráter do indivíduo.

Através do simples acolhimento, sem a visão crítica desses objetivos, defendida neste trabalho através do olhar da educação, os pesquisadores acadêmicos pelo fato do fomento e incentivo à pesquisa estão historicamente sendo conduzidos para a privação da autonomia e direcionamento de suas investigações acadêmicas aos interesses prioritários da economia, ao mesmo tempo em que o Estado aumenta a sua regulação e controle, relevando assim a formação docente, cultural e o aspecto de (trans)formação social, em detrimento do aspecto econômico e o seu desenvolvimento. Novamente a economia dita os rumos da educação, de outras áreas do conhecimento e conseqüentemente a função das pesquisas na academia.

Para o PNPG (2010), a pesquisa acadêmica em áreas do conhecimento acadêmico é considerada ferramenta estratégica para o desenvolvimento econômico. Acreditamos, ao contrário, que esse é a consequência da pesquisa acadêmica, formação, educação e construção social, ou seja, o crescimento da sociedade através da evolução educacional, e não, somente da evolução econômica.

O planejamento dos objetivos da Pós-graduação Brasileira não pode estar baseado somente em tendências inovadoras e produtivistas, voltadas para o mercado e desenvolvimento econômico. Observamos que são realidades e que devemos entendê-las como uma oportunidade de (trans)formação social e não apenas de crescimento econômico em *rankings* de produção mundial.

A formação da autoconsciência deve buscar no sujeito a opinião crítica aos modelos, que, pela necessidade exacerbada de produtividade, buscam a redução dele aos interesses da economia, chegando assim, à reificação do ser e do saber nos objetivos do PNPG para a academia. Sendo assim, a visão crítica na formação docente é um componente fundamental para a construção de bases sólidas para a pesquisa acadêmica com a contribuição social além do objetivo de desenvolvimento econômico.

No próximo capítulo será discutida a formação universitária em relação aos objetivos de Estado e formação de recursos humanos qualificados para o mercado brasileiro, assim como o tema da transversalidade na formação universitária.

A avaliação formativa na academia é necessária, entretanto a valoração sistemática de variáveis quantitativas e o potencial de desenvolvimento econômico de cada produto podem tornar a performance comparativa um entrave para a *cooperação* acadêmica, acentuando a *competição* inter e intra-institucional.

## CAPÍTULO V

### ESTADO: FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA, AUTOCONSCIÊNCIA E CONHECIMENTO

Os objetivos do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) são: a formação pós-graduada de docentes para todos os níveis de ensino; formação de recursos humanos qualificados para o mercado não-acadêmico e fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação (BRASIL, 2015).

#### 5.1 Formação, transversalidade e autoconsciência

As investigações científicas a partir da avaliação são incentivadas pelo fomento do Estado para ações prioritárias às áreas técnico-produtivas e formação de mão de obra. Essa justificativa das ações políticas tem como base a ascensão do país no *ranking* mundial de publicações científicas, como também a produção de registro de propriedade intelectual. O desenvolvimento econômico mundial cria a cartilha de procura de novas fronteiras capitais dentro das investigações científicas, no caso do Brasil, feita através das universidades. Portanto, prioriza-se o resultado científico através de *papers*, como um indicador de produtividade. Já o processo de formação do pesquisador na Universidade fica atrelado a essa conquista de índices relativos à publicação em periódicos. Herrán Gascón (2005, p.223) “reflete sobre a formação universitária, do ponto de vista da instrução, formação e currículo universitário, propondo um currículo transversal como estratégia para a melhoria do ensino” em um sentido colaborativo. Nesse sentido, a transversalidade do saber, no entendimento desse texto, só é possível através da ação comunicativa habermasiana em um movimento do todo universitário, buscando a verdade e o consenso, para assim, propiciar o ambiente necessário à formação docente e a busca da autoconsciência.

Para Herrán Gascón (2005, p.224) *apud* Zabalza, (1990, p.210), uma instrução sem formação se caracterizaria em simples treinamento, uma mera exercitação despreocupada de seus efeitos no desenvolvimento geral do sujeito; uma formação sem instrução é pura especulação sobre ideais. As duas juntas, o axiológico e o técnico, constituem a essência do discurso didático e sua expressão operacionalizada. Educação e formação nunca devem ser separadas. [...] A instrução em um sentido restrito é a formação intelectual.

A proposta de transversalidade universitária de Herrán Gascón *et. al.* (2003c) é um componente fundamental para uma ação comunicativa de busca pela colaboração na formação

e produção do conhecimento na academia brasileira. Para os protagonistas do processo (alunos, professores e pesquisadores), o diálogo, a integração, a flexibilidade, o aprofundamento, a avaliação, entre outros, são características fundamentais da construção compartilhada. A partir deste contexto, podemos intuir que um sistema orientado para a avaliação-colaborativa na Pós-Graduação brasileira pode ser possível, e sendo assim, de fundamental importância para o avanço social para o país.

Na conceituação abaixo, o texto irá demonstrar o constructo de um modelo transversal e colaborativo de formação na Universidade a partir de Herrán Gascón (2005, p.251) que categorizou os seguintes pontos, para a formação da autoconsciência:

**a) Formação de Atitude (Atitudinal):**

- Educação para a convivência democrática: o respeito, civilidade, tolerância, paz, igualdade de oportunidades, etc.
- Formação de generosidade, cooperação, apoio, solidariedade, etc.
- Formação para a crítica: análise, avaliação, alternativas, etc.

**b) Formação Instrumental:**

- Formação para o trabalho em equipe: grupo de técnicas de dinâmica,
- Formação para o trabalho intelectual: orientação, técnicas de pesquisa informações, citações e referências, formação para a expressão escrita e oral, etc.

**c) Formação para o desenvolvimento integral do conhecimento:**

- Formação para a Investigação: a prática da dúvida, espírito questionador, aprendizagem por descoberta, atitude e recursos para a pesquisa.
- Formação para a complexidade, para o conhecimento *transdisciplinar*.
- Formação para a criatividade e produção intelectual.

**d) Formação para a Maturidade Pessoal:**

- Formação para a autocrítica e retificação.

- Formação para a exemplaridade e coerência.
- Ética e deveres profissionais.

**e) Formação para a Vida Social:**

- A educação do consumidor: publicidade, meios de comunicação, etc.
- Educação para a saúde: álcool, tabaco, drogas, comida, sexo, etc.
- Educação ambiental: ecologia, respeito pela natureza, etc.
- Educação para a igualdade de oportunidades e justiça social.

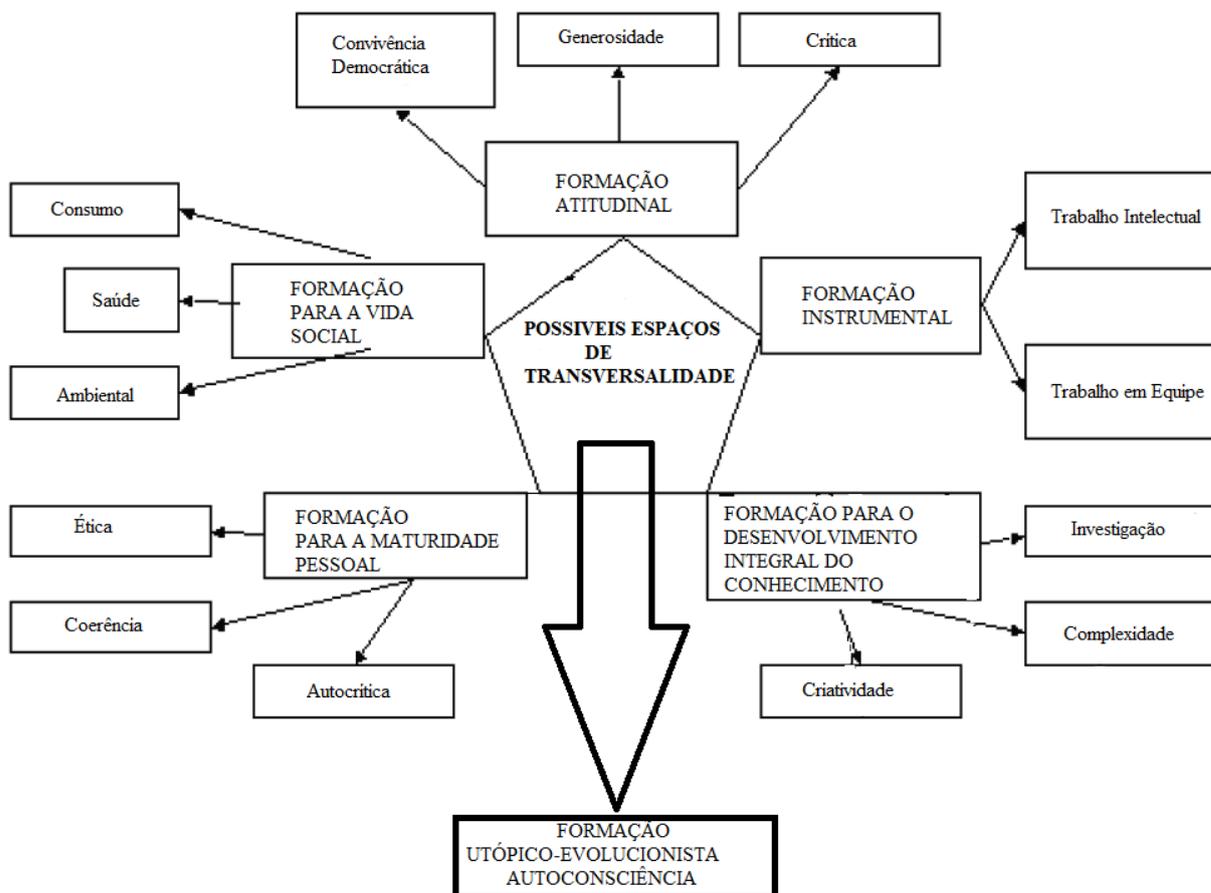
**f) Formação Utópica- Evolucionista (Autoconsciência).**

Essa proposta, para Herrán Gascón (2005, p.252), define áreas de formação e aperfeiçoamento docente, “que poderiam sinalizar caminhos para a aprendizagem cooperativa ou de ensino mútuo”, tanto para os departamentos, centros de ensino, ou entre todos os envolvidos. Portanto, a transversalidade é um fator determinante para a formação emancipada, ou seja, como um todo.

Uma avaliação baseada no processo (ao invés do resultado) pode utilizar balizadores colaborativos para a construção de indicadores de *cooperação* em detrimento da *competição*. Nesse sentido, o sistema CAPES através da Educação pode criar um projeto piloto em relação à base de indicadores de produção científica relativo à formação contínua do pesquisador através da pesquisa. Sendo assim, poderia deslocar o peso avaliativo do *produto* para o *processo*.

Na visão utópico-evolucionista de Herrán Gascón (2005), percebemos a interação entre os diversos processos de formação que constituem a identidade docente. Nesse sentido, além dessas etapas formativas, é necessária a criação de um possível espaço de transversalidade para assim chegar à autoconsciência.

## Organograma 2 – Formação utópico-evolucionista: Autoconsciência



**Fonte:** Herrán Gascón, 2005, p.250 (Adaptado).

Portanto, a partir do exposto acima, torna-se indispensável para a área da Educação a discussão dos impactos das políticas públicas, economia e globalização na Universidade e consequentemente na formação docente. Ambos os aspectos afetam a construção da identidade profissional, assim como a autoconsciência. A reificação ou autorreificação pode ser caracterizada e naturalizada no processo formativo, constituindo-se em um problema para a formação integral e emancipada do sujeito.

Como avaliar e valorizar o processo formativo do conhecimento acadêmico? Esse “peso” pode ser atribuído às colaborações entre instituições, principalmente, para aquelas que estão em processo inicial de produtividade acadêmica como também a extensão pela pesquisa aplicada em relação à realidade escolar brasileira. O impacto de uma avaliação colaborativa voltada à formação pode trazer inúmeros avanços ao relacionamento do conhecimento

acadêmico. A Universidade deve buscar a construção complexa, colaborativa e intersubjetiva como um referencial de valorização do conhecimento formativo para a sociedade.

Neste sentido, a universidade deve representar enquanto instituição, o cimentar enquanto centro motivador, uma forma de vida intersubjetivamente partilhada pelos seus membros, com um estatuto que se pode dizer exemplar. Aquilo que desde Humboldt dá pelo nome de "Ideia da Universidade" é o projeto de materialização de uma forma de vida ideal (HABERMAS, 1993, p.112).

A partir da “sociologia implícita que radica o idealismo alemão”, Habermas (1993) discutiu a unidade entre ciência e a crítica, no momento em que houve uma sobrecarga na autonomia da investigação científica que trouxe a expectativa de que a Universidade conseguisse, “antecipar uma sociedade de homens livres e iguais”. Sendo assim, “a ciência filosófica parecia concentrar [...] a cúpula da cultura moral da nação”. Mas, para tanto, deveria “conciliar-se a missão crítico-emancipatória com a abstinência política, que era afinal o preço que a universidade tinha de pagar pela organização estatal da sua liberdade” (HABERMAS, 1993, p.118-119).

A intervir na contemporaneidade dos interesses investigativos da Universidade, podemos discutir a globalização da economia como a palavra de ordem do Estado. Essa ação de alinhamento a interesses externos é muitas vezes alheia às necessidades reais de fato de um país com desigualdade social como o Brasil. Sendo assim, quando a economia necessita de justificativa para suas ações, encontra nas estatísticas avaliativas o suporte para cortes no seu orçamento. A educação é vitimada pela “crise” financeira sempre que se torna necessária redução de gastos com o erário público, sendo que o capitalismo é caracterizado por não manter a estabilidade, e sim, a instabilidade seguindo as intenções de mercado.

A crise para Agamben (2012), como vamos discutir, é uma adequação normal às variações desse mercado, como também uma característica endógena e imperativa do sistema capital.

“Crise” e “economia” atualmente não são usadas como conceitos, mas como palavras de ordem, que servem para impor e para fazer com que se aceitem medidas e restrições que as pessoas não têm motivo para aceitar. “Crise” hoje em dia significa simplesmente, “você deve obedecer!”. Creio que seja evidente para todos que a chamada “crise” já dura décadas, e nada mais é senão o modo normal como funciona o capitalismo em nosso tempo. E se trata de um funcionamento que nada tem de racional. Para entendermos o que está acontecendo, é preciso tomar ao pé da letra a ideia de Walter Benjamin, segundo o qual o capitalismo é, realmente uma religião, e a mais feroz, implacável e irracional religião que jamais existiu, porque não conhece nem redenção nem trégua. Ela celebra um culto ininterrupto cuja liturgia é o trabalho e cujo objeto é o dinheiro (AGAMBEN, 2012).

Para essa justificação de ações teleológicas, político-econômicas de Estado, existe, portanto, a categoria denominada de crise. Essa palavra é politicamente utilizada em larga escala, desencadeando uma série de ações por parte do Estado tidas como necessárias para a manutenção da estabilidade econômica. A demonstração dos quantitativos estatísticos torna “objetivos” os interesses “subjetivos” de desenvolvimento político através da economia.

A forte incidência no campo da economia e tecnologia não impede que a internacionalização também impacte fortemente outros setores como é o caso da produção e difusão do conhecimento e da educação de modo geral. Aliás, não poderia ser de outro modo num momento histórico em que o conhecimento se vincula mais e mais ao estrito e estreitamente econômico. A economia internacionalizada e o desenvolvimento científico/cultural se condicionam mutuamente a ponto de se tornar difícil falar em autonomia da ciência. Parece que os rumos da ciência, seus ritmos, temas e sentidos humanos são designados e determinados por imperativos econômicos (GOERGEN, 2012, p. 249).

Dentro desse ambiente macroeconômico, os objetivos instrumentalizados influenciam direta e indiretamente a formação e os interesses da pesquisa acadêmica e sua produtividade, criando um ambiente de competição por resultado intra e interinstitucional. Os argumentos de alinhamento econômico são utilizados como justificativa para as prioridades de políticas de Estado, como podemos observar em algumas contextualizações do Plano Nacional de Pós-Graduação (2010) para o decênio 2011-2020. Esse plano para a pesquisa acadêmica brasileira prioriza a discussão do desenvolvimento e fomento das áreas técnicas que visam à construção do conhecimento útil como prioridade. O predominante incentivo à produção desse tipo de conhecimento pode também forçar a área de educação a uma adequação sistemática, caracterizada pela formação de produtos, ao invés de priorizar o processo de construção do sujeito consciente- de- si na composição de sua cidadania e emancipação.

Sob a ótica dessa visão técnico-científica instrumentalizada, os resultados na pesquisa em educação, podem ser considerados “fracos”, por não estarem alinhados com o ponto de vista demonstrativo-utilitarista, da necessária padronização de seu “produto final” para o mercado. Por sua vez, a construção da cidadania, dentro de uma visão crítica, não se caracteriza predominantemente de um modo quantitativo e pode ser questionada em relação à sua função útil por uma avaliação comparativa de visão cultural reducionista.

Qual seria o produto esperado da pesquisa em Educação pelas políticas avaliativas de Estado? A produção de artigos para as demonstrações estatísticas de comparação e a formação

de mão-de-obra especializada? O atendimento de demanda do mercado seria a única maneira “produtiva” do processo educativo? A Educação pode tornar-se uma ferramenta ideológica do Estado-avaliador de formação cultural-produtiva?

Jürgen Habermas (1993) em seu texto sobre a ideia da Universidade em relação aos seus processos de aprendizagem ressalta os interesses da produção material da ciência e seus “pressupostos globais de fundo”, como também, “os processos de aplicação prática da informação científica”.

Eu próprio me assumi, pela mesma altura, como paladino de uma crítica material da ciência, cuja função era a de esclarecer a articulação entre fundamentos metodológicos, pressupostos globais de fundo e contextos objetivos de aplicação prática. Eu tinha, como Schelsky, a esperança de que, a este nível de auto-reflexão crítico-científica, se pudessem clarificar, a partir de si próprias, as relações dos processos de investigação com o "mundo da vida" — e não apenas as relações com os processos de aplicação prática da informação científica, mas sobretudo as relações com a totalidade cultural, como os processos gerais de socialização, a continuidade das tradições e o esclarecimento político do espaço público (HABERMAS, 1993, p.123).

Para Goergen (2012, p.249) “as profundas mudanças econômicas, sociais e culturais próprias do nosso tempo incidem de modo determinante sobre os conceitos de cultura e civilização, com evidentes consequências para a experiência educativa”.

Nesse capítulo, o texto tem como um dos seus objetivos tencionar a *(a)creditação* de peso econômico a todo o tipo de conhecimento produzido na academia brasileira, sob a justificativa de inserção mercadológica. A área da Educação pelo seu pressuposto de formação cultural não deve ser avaliada pela sua potencialidade de mercado na construção de sua identidade docente. Portanto, o fomento a sua pesquisa pode não ter prioridade para as políticas de Estado. Dentro dessa hermenêutica, a produção em áreas técnicas é incentivada (PNPG, 2010) na forma de produto útil ao mercado.

A pesquisa acadêmica como formadora de sujeitos pesquisadores da educação superior brasileira deve ser comprometida, também, com o desenvolvimento social do país como um processo amplo de formação cultural e emancipação. Esse movimento-processo, como afirmaria Hegel (1992), refuta o resultado-fim na exclusividade produtivo-econômica do investigador na academia. A semiformação pode também acontecer na construção da identidade do pesquisador na Universidade?

Os pesquisadores acadêmicos realizam suas investigações comparativamente em um ambiente avaliativo-competitivo para desenvolvimento quantitativo de metas e manutenção de seus programas? Um sistema de avaliação focado na colaboração acadêmica é possível?

A CAPES tem as funções de fomento e de mecanismo regulador. Sendo assim, existe a possibilidade de esse órgão de Estado propor políticas avaliativas com alternativas factuais no desenvolvimento social para equalizar esse peso instrumental frente às teorias do capitalismo globalizado.

O financiamento da pesquisa acadêmica brasileira aparentemente depende de interesses prioritários de financiamento do Estado os quais parecem estar em concordância com áreas técnicas de conhecimento. Os investimentos em educação, como uma possível alternativa para o desenvolvimento social de fato, são caracterizados muitas vezes como um custo para o Estado. A avaliação quantitativa do conhecimento acadêmico facilita o controle na manutenção do foco material da ciência. Portanto, pode-se caracterizar assim a figura do Estado-avaliador como um órgão dogmático, sistematizado e estruturado em um arcabouço de poder biopolítico. Esse “ente” responde às nuances do mercado capitalizado onde se preconiza a *forma(ta)ção* instrumental e a homogeneização produtiva, sem a imprescindível relação com a formação cultural e a subjetividade, características da humanidade.

Insiste-se em que o sistema científico diferenciado não deve desenvolver-se apenas em ligação com a economia, a técnica e a administração, mas antes, por meio da sua tradicional convergência de funções, manter-se enraizado no "mundo da vida". E uma vez mais esse feixe convergente de funções deve encontrar a sua legitimação na própria estrutura da ciência (HABERMAS, 1993, p.122).

Atualmente o conhecimento, inclusive o “potencial acadêmico” das áreas de pesquisas, é subjetivamente materializado e hierarquizado analogamente como uma moeda em um sistema competitivo de mercado. O peso desse tangível quantitativo, no caso, acadêmico-útil é atribuído da mesma maneira que o dinheiro-moeda na economia. O saber na academia pode ser mensurado em relação ao seu potencial de *status* econômico?

A moeda na qual deverá ser pago para o indivíduo o respeito devido, que de acordo com Parsons no sistema econômico é graduado, consiste na atribuição de um determinado *status*, mensurado principalmente pelo tamanho do salário. Daí que, para o autor, o “dinheiro” desempenha aqui o mesmo papel de um meio simbólico para a manifestação pública do reconhecimento adquirido que o “direito subjetivo” assume no complexo institucional do direito moderno (cf. Parsons, 1964, p. 200-201) (HONNETH, 2014, p.161).

Para tanto, se torna necessária a circulação do conhecimento no mercado globalizado, para agregar maior valor à pretensa “mercadoria”. Esse processo também é derivado da formação do sujeito-pesquisador e sua potencialidade de produção para o mercado.

Mas os processos de aprendizagem universitária não só mantêm a sua interação como a economia e a administração, como também continuam em estreita ligação com as funções de reprodução do "mundo da vida". Há de prepararem para a carreira acadêmica, a prática que propiciam de uma forma de pensamento científico (isto é de uma atitude hipotética face a fatos e normas) permitindo-lhes dar o seu contributo para o processo geral de socialização; para além do saber especializado, contribuem para a formação crítica intelectual, com as suas leituras fundamentadas dos acontecimentos atuais e as suas tomadas de posição política objetivas; para além da reflexão sobre métodos e fundamentos, contribuem, com as ciências humanas, para uma continuidade hermenêutica das tradições, e com as teorias da ciência, da moral, da arte e literatura para a formação de uma consciência própria das ciências no âmbito geral da cultura (HABERMAS, 1993, p.127).

Nessa concepção de produto globalizado, esses pesquisadores estão à mercê das metas políticas e ideologias de Estado, que, através de mecanismos de avaliação, induzem também objetivos econômicos à Universidade. Portanto, o desenvolvimento econômico através da pesquisa acadêmica brasileira parece ser uma das metas potenciais da academia. Essas metas estão localizadas predominantemente em áreas tecnológico-produtivas determinadas pela comparação, competição e conhecimento aplicado. A partir desse foco de fomento, podemos perceber que o modelo de avaliação do Estado é *a priori* excludente em relação aos conhecimentos filosóficos e educacionais, imprescindíveis para a composição da cidadania. Seria um constructo com o conceito de avaliação “igual para todos”, assim como, “a mão livre do mercado”? Os pesquisadores e seus produtos são potenciais úteis através de uma visão biopolítica?

A biopolítica é, nesse sentido, pelo menos tão antiga quanta a exceção soberana. Colocando a vida biológica no centro de seus cálculos, o Estado moderno não faz mais, portanto, do que reconduzir à luz o vínculo secreto, que une o poder à vida nua, reatando assim (segundo uma tenaz correspondência entre moderno e arcaico que nos é dado verificar nos âmbitos mais diversos) com o mais imemorial dos *arcana imperii* (AGAMBEN, 2007, p.14).

Em relação à avaliação CAPES, seus objetivos contextualizam “o que” este sistema busca em relação aos objetivos do Estado. Dentro desta composição estrutural comparativa, premia a competição entre IES e pesquisadores em um movimento de adequação às suas normas de ranqueamento, norteados pela justificação ideal de excelência na produção do conhecimento da academia.

Embora esteja protegido por uma noção de excelência da pós-graduação, é prisioneiro de uma epistemologia de base subjetiva, pressuposto do argumento da justificação ideal. Esta epistemologia traz em seu bojo pouca referência às práticas cotidianas - e, portanto, não tem compromissos com valores como a democratização e a humanização da sociedade - dado que ela desconsidera tanto a abrangência da realidade geográfica do país quanto a preocupação com a formação dos alunos (TREVISAN *et al.*, 2013, p.383).

Para Dias Sobrinho (2010, p.1240), os “empregos com alta remuneração e boa reputação nesta sociedade modelada pela economia de mercado requerem os chamados ‘conhecimentos úteis’, de base tecnológica, ou seja, aqueles conhecimentos e competências que geram lucro”. O produto destas pesquisas potencialmente gera o “lucro” que justifica as estatísticas comparativas de crescimento, como um tipo de “moeda útil” à macroeconomia. Esta moeda acadêmica é valorizada de acordo com o seu possível potencial para o mercado global, sem ter necessariamente uma relação direta com o contexto social do país.

Podemos perceber no PNPG (2010) o predominante interesse nos objetivos de desenvolvimento econômico da “moeda útil” da academia e sua inserção mundial. A área da educação possui esta característica de produção para a formação da mercadoria utilitarista? O contexto educacional do ensino superior brasileiro na pesquisa em educação tem sua formação voltada para a cidadania ou para a formação de mão de obra? A educação do país no *ranking* mundial alcança esse mesmo patamar de expectativa?

O contexto é o Brasil, seu imenso potencial, os desafios da atualidade, a situação da pós-graduação e os gargalos do sistema. O país entrou no século XXI como uma nova potência emergente, com a perspectiva de tornar-se a quinta economia do planeta no decênio 2011-2020, trata-se de um fato extraordinário, revelando que o país vem passando e deverá passar mais ainda por mudanças profundas em segmentos importantes da economia, com reflexos na geopolítica mundial e impactos em diferentes setores da sociedade, inclusive no sistema educacional, aí incluído o ensino superior (PNPG, 2010, p.16).

Utilizando-se da avaliação quantitativa para situar o Brasil no ranking mundial da educação a partir dos métodos da OCDE (2015) - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, podemos observar 36 países analisados por esse órgão. Essa avaliação leva em consideração a média de anos dos estudantes na escola, a porcentagem de cidadãos que acessam o ensino superior e o desempenho no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), sendo que o país ocupa a 35ª colocação, ou seja, o penúltimo lugar.

Nesse contexto, podemos perceber que a preocupação com o desenvolvimento econômico não gera resultados diretos na educação do Brasil.

No próximo assunto, vamos discutir a valoração da estrutura de publicação científica com relação ao conhecimento produzido na academia. O que tem qualidade para a avaliação CAPES? A estruturação do periódico ou o conhecimento em si?

## 5.2 O Capital, a estrutura de publicação científica e o conhecimento

Tendo como ponto referencial a inserção do conhecimento produzido na academia brasileira no mercado globalizado, podemos estar em um processo de glorificação<sup>8</sup> à sua estrutura de hierarquia. O conhecimento depende da estrutura de publicação para ter qualidade aos olhos da avaliação CAPES. Ele, em si, não representa seu valor, portanto deve ser levado a um depositário (periódico) que atribui o peso a essa produção acadêmica.

Dentro de uma apropriação explanatória da Teoria do Capital Humano de Schultz<sup>9</sup> (TCH), todo tipo de conhecimento, portanto, inclusive o produzido na academia e seus pesquisadores, podem ser materializados em uma moeda ou na atribuição utilitarista do capital.

Sobre educação na visão instrumental, o principal representante da Teoria do Capital Humano (TCH), Theodore William Schultz (1973b, p. 18, grifo nosso), conceitua que, no mundo capitalista, educar é:

[...] revelar ou **extrair de uma pessoa algo potencial** e latente; significa aperfeiçoar uma pessoa, moral e mentalmente, de maneira a torná-la suscetível de escolhas individuais e sociais, e capaz de agir em consonância; significa **prepará-la para uma profissão, por meio de instrução sistemática**.

---

<sup>8</sup> Giorgio Agamben em “O reino e a glória: Uma genealogia teológica da economia e do governo (2011)”, conceitua a *oikonomia* e a diferenciação entre glória e glorificação. Nesse aspecto, o autor descreve “o mistério da liberdade, que não é senão a outra face do mistério da economia (p.60)”.

<sup>9</sup> Para os autores Ferreira Jr.; Bittar (2008, p. 343-344), a “teoria do capital humano” desenvolvida por Schultz estabelecia uma relação direta entre educação e economia, na medida em que atribuía à primeira a capacidade de incrementar a produtividade da segunda. Portanto, a educação deveria ser condicionada pela lógica que determinava o crescimento econômico da sociedade capitalista. Para Schultz (1973, p.24-25), a “instrução e a educação” eram, antes de tudo, valores sociais de caráter econômico. Portanto, a “instrução/educação” é considerada como um “bem de consumo”, cuja principal propriedade é ser “um bem permanente de longa duração”, por conseguinte, diferente de outras mercadorias consumidas pelos indivíduos durante as suas vidas (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008, p. 343).

Frigotto (2000, p.87) afirma que a ideia central da TCH (Teoria do Capital Humano) proporciona um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, correspondendo a um aumento de capacidade de produção. A ideia do Capital Humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo a um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e produção. O investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual. A Teoria do Capital Humano prega a ampliação das habilidades dos indivíduos e da qualidade de seu trabalho como uma modalidade de investimento. Ela busca assim tornar o homem mais eficiente, para que possa gerar maior produtividade.

O capital humano da pesquisa em Educação pode ser medido? Esse potencial pode ser teleologicamente atribuído em demérito de outras áreas de conhecimento, para assim, possibilitar a demonstração de um controle através de uma avaliação comparativa?

A homogeneidade de avaliação - que pode ser vista como uma forma complicada de descrever *benchmarking*, ou seja, o estabelecimento de metas mínimas de realização e produtividade - é um constructo extremamente poderoso na instrumentalização de análises, avaliações, e verificações que já são por si poderosas. [...] A homogeneidade de avaliação, já poderosa e sensível por si mesma, torna-se uma força a ser levada em consideração quando utilizada em conjunto com outros desenvolvimentos, e particularmente quando são focalizadas as mudanças nos sistemas de financiamento da universidade (NEAVE, 2012, p. 684).

Sendo assim, a formação e as investigações científicas na academia são avaliadas via CAPES em um modelo homogêneo. Esse sistema de avaliação atribui ideologicamente mais ou menos peso ao conhecimento acadêmico através de sua estrutura de publicação. Desse modo, tal visão de enfoque avaliativo-tecnista influencia o investimento/fomento da pesquisa acadêmica que engloba uniformemente todas as áreas de conhecimento, forçando sua adequação ao produtivismo. A pós-graduação brasileira em educação e seus pesquisadores têm autonomia para investigações “sem fronteiras” de investimento?

A globalização econômica neoliberal produziu um deslocamento da referência central da universidade: das humanidades para as disciplinas técnicas. Se antes o conhecimento universal produzido na universidade era centrado nas humanidades, agora a economia globalizada fez prevalecer o universalismo de base técnica. As disciplinas “ricas” e que apresentam as mais altas vantagens competitivas nas disputas por financiamentos e prestígios são definidas, em grande parte, nas esferas acadêmicas de grande reconhecimento universal e vinculadas aos interesses das grandes empresas e laboratórios transnacionais e, ainda, legitimadas pelos atores nacionais (DIAS SOBRINHO, 2010, p.1234).

Analogamente ao capital, no sistema é necessária a circulação do conhecimento, para que o “novo” assuma o lugar do “velho”, como a moeda e sua capacidade potencial de mercado. Portanto, o predominante conhecimento útil na academia pode se tornar a medida instrumentalizada de peso atribuído pelo mercado ao “capital humano”.

No tocante à questão educacional, os tecnocratas defendiam como pressuposto básico a aplicação da “teoria do capital humano”, como fundamentação teórico-metodológica instrumental para o aumento da produtividade econômica da sociedade (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008, p. 343).

Nesse contexto, também pode estar caracterizada a reificação/autorreificação do pesquisador, para a sua manutenção no cenário competitivo. Portanto, esse movimento virtual do conhecimento como a “coisa-em-si”, abandonado de sua significância, é que potencializa o cenário competitivo. Esse sistema de metas e ranqueamentos determina as especificações economicistas do Estado-avaliador, como já foi dito anteriormente. A academia aparentemente desempenha o intensificado papel de ferramenta de desenvolvimento de políticas de Estado, e este, de engrenagem na máquina global do capital globalizado.

Parece não existir a correlação direta do desenvolvimento econômico brasileiro com o retorno dos serviços para a sociedade. A voz crítica da pesquisa em educação, seu profundo embasamento em autores clássicos do pensamento filosófico, sociológico e teóricos contemporâneos, pode buscar o equilíbrio da balança econômico-produtiva, preponderantemente comparativa.

A partir dessas considerações, observa-se dentro das conclusões sobre o financiamento da Pós Graduação brasileira no PNPG (2010) a referência à competitividade para os objetivos das pesquisas acadêmicas e seu envolvimento tecnológico.

Portanto, políticas específicas devem ser implementadas para estimular a cooperação e integração de todos os segmentos da sociedade em busca de maior capacidade de inovação e, conseqüentemente, de competitividade, para se evitar que o setor acadêmico ainda permaneça com baixo envolvimento com o setor tecnológico. [...] Cabe mencionar também que os pesquisadores e cientistas que desempenham as atividades de pesquisa e pós-graduação fazem parte da mesma categoria funcional ou profissional de um servidor que presta serviços de natureza meramente administrativa, sendo que suas atividades não deveriam se circunscrever tão somente ao exercício de atividades acadêmicas (BRASIL. MEC, 2010, p. 279).

O conhecimento, atualmente aceito como o produto da pesquisa acadêmica, é um passivo tangível para o sistema do Estado-avaliador. Uma variável matemática dentro de uma fórmula, que busca a atribuição de peso para a mensuração justificada idealmente da

capacidade de colaboração desse conhecimento produzido pelo pesquisador para os interesses do Estado em sua relação com a macroeconomia. É uma justificação<sup>10</sup> para a modelagem da produção do conhecimento acadêmico com uma preponderante intenção instrumental teleológica.

O Plano Nacional de Pós-Graduação (2010) em muitos momentos demonstra ser, também, um instrumento de alinhamento, indução e justificação, que coloca o resultado da pesquisa acadêmica, pesquisadores e a academia, sob a guarda dos interesses econômicos dominantes do mercado produtivo.

O pesquisador pode e deve, além de promover a inovação, participar da inserção do resultado de sua pesquisa no mercado produtivo. [...] Para que o país possa de fato se tornar competitivo no cenário internacional e se colocar, de forma sustentável, como potência econômica, científica e tecnológica, as recomendações deste texto devem ser avaliadas e consideradas na elaboração das políticas governamentais (BRASIL. MEC, 2010a, p. 279).

Para entendermos melhor essa analogia, podemos observar que esse ranqueamento por si só determina a hierarquia competitiva na academia, na qual o *status* do conhecimento é avaliado e não o conteúdo em si gerado pelas pesquisas. Portanto, tais procedimentos são semelhantes aos procedimentos econômicos, que determinam o peso da moeda, determinando-as comparativamente através de sua potencialidade no mercado.

A macroeconomia, através de sua influencia nas políticas de Estado, parece determinar indiretamente as metas de formação e desenvolvimento dos produtores de conhecimento. A estrutura hierárquica do capital global tem como obrigatório o “selo de qualidade” do utilitarismo, para assim atribuir o seu peso, conforme a oferta e procura do seu produto.

Caracteriza-se desse modo analogamente a economia, uma produção bancária acadêmica, para o pesquisador e sua pesquisa acadêmica. Podemos questionar se é realmente necessário à pesquisa nacional e seus pesquisadores esse reconhecimento comparativo através de *ranking* de produção?

---

<sup>10</sup> A conceituação de justificação e verdade segue a concepção de Jürgen Habermas (2004) em seu livro “Verdade e Justificação”, onde, a racionalidade comunicativa “exprime-se na força unificada da fala orientada ao entendimento mútuo, discurso que assegura aos falantes envolvidos um mundo da vida intersubjetivamente partilhado”.

A Universidade figura para o Estado como uma potencial ferramenta para demonstração de índices? A voz crítica dos pesquisadores das áreas da filosofia, sociologia e educação pode buscar o equilíbrio social?

Afinal, a avaliação das performances na pesquisa em Educação é mais abrangente do que um conjunto de variáveis matemáticas - porquanto é baseada na curva de Gauss, isto é, na criação de hierarquias de excelência; ela envolve também aspectos humanos, políticos, culturais e organizacionais (TREVISAN *et al.*, 2013, p.388).

A formação cultural da educação brasileira pela pesquisa se torna um “alvo fácil” para a crítica das avaliações comparativas e predominantemente quantitativas. O peso atribuído às variáveis remete ao questionamento do “por que” e “para quem” se está direcionando o conhecimento de “excelência”, produzido, comparado e *ranqueado* nos Programas de Pós-Graduação nacionais. Essa disputa por mercado ocorre também entre os próprios pesquisadores, cujo olhar de avaliação independe de distinção em suas diversas áreas de conhecimento. Qual a real necessidade social do conhecimento útil produzido? A demonstração de produtividade comandada pelo Estado?

Assim, essa demonstração toma um caminho que começa num ponto qualquer, sem se saber que relação tem com o resultado que deve provir. O curso da demonstração assume *estas* determinações e relações e deixa outras de lado, sem que imediatamente se possa ver qual a necessidade [disso]; uma finalidade exterior comanda esse movimento (HEGEL, 1992, p.44).

No entender deste texto, a linguagem acadêmica, a pesquisa e pesquisador, devem buscar predominantemente através da educação, a formação pelo diálogo com as relações e necessidades sociais da realidade brasileira. Entretanto, as ciências se sobressaem às humanidades pelo *status* quantitativo da inserção competitiva modelada matematicamente.

Até mesmo o conjunto da linguagem acadêmica é uma linguagem funcional estreitamente ligada à racionalidade instrumental, tão enfaticamente criticada por Adorno. Os conceitos e palavras, ao invés de servirem ao esclarecimento, colocam-se a serviço do conhecimento objetivo e útil, sem espaço para seus sentidos e significados humanos. A divisão entre ciências e humanidades e o desprezo dessas últimas é a manifestação clara disso que a hegemonia da razão instrumental esconde. [...] Tudo está decidido de antemão através da identificação antecipada do mundo totalmente matematizado com a verdade, a cujo serviço se coloca o pensamento como instrumento. Abandona-se assim toda a pretensão do conhecimento de romper a superfície do imediatamente dado para descobrir os sentidos sociais, históricos e humanos (GOERGEN, 2010, p.69).

Os pesquisadores da área da educação estão *estandardizados* em uma adequação à imposição de subserviência aos interesses do modo de produção. Essa possibilidade de

reificação é vista como a “regressão do espírito” que pode estar presente também na formação cultural do pesquisador, dificultando a construção da autoconsciência como sujeito e cidadão.

Se a formação cultural eleva o espírito humano para transcender as suas limitações, a coisificação seria o movimento que o diminui, absorvendo-lhe a moeda de troca da mercadoria, que acaba degradando as suas qualidades. A coisificação se impõe de fora para dentro e molda o indivíduo, inclusive as suas faculdades psíquicas e sensoriais, limitando a sua compreensão do existente. É como afirma Nobre (2008, p. 285), a partir de Lukács: “a reificação é justamente a maneira pela qual os agentes da produção capitalista experimentam a imposição pelo sistema do papel de portadores” [...] promove o embrutecimento e a regressão do espírito, não a sua emancipação (TREVISAN, 2012, p.76).

A visão avaliativa deve, também, proporcionar a percepção da realidade cultural de seu país, valorizando sua formação cultural e costumes. Portanto, fica muito difícil a aplicação de sistemas avaliativos híbridos baseados em países desenvolvidos, com o desequilíbrio social existente no país. Consequentemente, teremos a recorrente comparação e adoção dos métodos e modelos da sociedade mundial “desenvolvida economicamente”. A contribuição da academia pela pesquisa para o desenvolvimento social está assegurada como objetivo de políticas de Estado?

A atividade científica continua, até hoje, a desenvolver-se no âmbito de um sistema de instituições *com funções múltiplas e convergentes* — em escolas superiores científicas que de modo nenhum nasceram do horizonte do “mundo da vida” como as empresas capitalistas ou os organismos internacionais. Estamos ainda para saber se os grandes projetos e a investigação fundamental, deslocados para fora da universidade, serão capazes de se libertar totalmente do processo generativo da ciência organizada no âmbito dessas universidades, se essas formas de investigação conseguirão andar por si próprias, ou se manterão um estatuto parasitário (HABERMAS, 1993, p.125-126).

A educação para Adorno (1995), como alternativa para a semiformação, é a orientação, a autorreflexão crítica e emancipação, que demonstra, ao entendimento deste trabalho, uma composição racional do sujeito e coisa, e suas relações formadoras e transformadoras, individuais e coletivas. Portanto, dentro do processo das criações racionais do conhecimento que nos levam a nossa formação cultural e à reflexão sobre nós mesmos e em relação ao reconhecimento do outro (Honneth, 2003), as coisas buscam seu significado na relação sujeito-sujeito, entre suas relações e verdades, e, não, na determinação da coisa-sujeito (reificado), como o que acontece com a atual tendência instrumental da ciência.

Contemplada na produção de conhecimento na academia, essa relação pode ser remetida aos interesses da macroeconomia. Essa ação instrumental sobre as nações,

principalmente em desenvolvimento ou não desenvolvidas, torna-as cada vez menos autônomas em seus objetivos de desenvolvimento social.

A influência da lógica de disputa capital no mercado conduz os pesquisadores e a academia à competitividade, em que os “menores mercadologicamente” são marginalizados. A padronização dessa “visão de sucesso acadêmico” dentro da sociedade global pode ter um semiformal processo de “aceitação” das determinações quantitativas. Onde realmente se faz a transformação social da pesquisa brasileira em Educação? No *ranking* da produção acadêmico-econômica globalizada?

Esse perfil competitivo absorvido pela cultura de produtividade entre Universidades e suas pesquisas, é naturalizado forçadamente pelo sistema de avaliação. Esse modelo que determina o êxito é na prática um potencial de adequação do pesquisador às regras da avaliação do conhecimento. Para tanto, o padrão de referência como um produto útil, deve ser formalizado em mão de obra especializada, *status*, *royalties* e lucro capital, que determina à academia o formato de procedimentos gerenciais para *rankings* de “excelência” e eficiência administrativa.

Então, os pesquisadores mais adequados ao sistema burocrático-administrativo são mais bem avaliados? O olhar da ciência através das áreas técnicas instrumentais serão mesmo os “melhores termos” para o desenvolvimento real e não estatístico da sociedade brasileira?

Nessa visão, os esforços acadêmico-demonstrativos para a formação e pesquisa, prioritariamente, se tornam necessários para a manutenção do *ranking* de *status*, do pesquisador, do Programa de Pós-Graduação, da Instituição e conseqüentemente, do país. O ingresso, crescimento e permanência dos programas dependem diretamente de sua adequação ao sistema de avaliação do Estado.

A pesquisa acadêmica brasileira, mais precisamente nas áreas da sociologia, filosofia e educação, por uma possibilidade e necessidade de reflexão crítica, busca, entre outros enfoques, o levantamento de questões de cunho ontológico do conhecimento. Através disso, o direcionamento das discussões para temas à luz dos escritores clássicos, busca a raiz cultural do conhecimento em um sentido amplo, juntamente com suas concepções de verdade, através da linguagem e do diálogo.

A imposição global da ciência ou justificação do conceito instrumental-útil à sociedade determina forçadamente o que é de “necessário consumo”, para assim manter o movimento macroeconômico do capital.

### **5.3 Formação e pesquisa na perspectiva do capital: Estrutura e regulação**

A pesquisa e a formação na academia podem, *também*, potencializar o crescimento econômico do país. Nessa perspectiva, o capital determina um padrão biopolítico ao comportamento do Estado. Esses procedimentos são pretensamente necessários para o ingresso de *status* no “mundo desenvolvido”. As políticas públicas não podem se limitar à superficialidade na imposição de medidas avaliativas e desenvolvimentistas como visível no PNPG (2010).

O Brasil tem uma oportunidade real de se tornar a quinta potência econômica mundial na próxima década. Já somos auto-suficientes em petróleo, temos uma excelente produção de alimentos, somos líderes na fabricação de aviões, temos uma população das mais jovens do mundo, temos água em abundância, acabamos de descobrir uma enorme reserva de petróleo no pré-sal e temos uma estabilidade política que nos coloca como um local privilegiado para os investimentos do capital. O único (?) obstáculo que pode ser colocado no caminho desse grande sucesso é a falta de mão de obra qualificada para ocupar os novos postos de trabalho (BRASIL, 2010a, p.157).

Em conformidade ao citado acima no PNPG (2010), questionamos: Existe essa estabilidade político-econômica no país atualmente, que privilegia a atual fluidez do investimento do capital mundial? As políticas públicas devem perceber a necessidade do investimento em Educação como a alternativa mais eficiente para o desenvolvimento *real* do país.

A competitividade do modelo que parecer se absorvido pela academia, culturalmente impõe uma postura de autopreservação aos propósitos do pesquisador e sua produção de conhecimento para a manutenção do funcionamento, *status* dos programas de pós-graduação e sua inserção neste.

Esse comportamento por antecipação se exacerba, porém, no momento em que o ser humano depara com um próximo, tornando-se uma forma de intensificação preventiva do poder que nasce da suspeita; uma vez que os dois sujeitos mantêm-se reciprocamente estranhos e impenetráveis no que concerne aos propósitos de sua ação, cada um é forçado a ampliar prospectivamente seu potencial de poder a fim de evitar também no futuro o ataque possível do outro (HONNETH, 2004, p.34).

A formação cultural acadêmica do pesquisador parece estar pré-definida pelas ações políticas de avaliação e planejamento. A autoconservação torna-se assim um objetivo individual e coletivo acima de qualquer outro, para um único objetivo, a sobrevivência na estrutura competitiva, também na vida social. O modelo conceitual de uma luta por autoconservação é percebido segundo Axel Honneth, a partir de Maquiavel e Hobbes, fundamentando a soberania do Estado como estrutura política.

A filosofia social moderna pisa a arena num momento da história das ideias em que a vida social é definida em seu conceito fundamental como uma relação de luta por autoconservação; os escritos políticos de Maquiavel preparam a concepção segundo a qual os sujeitos individuais se contrapõem numa concorrência permanente de interesses, não diferentemente de coletividades políticas; na obra de Thomas Hobbes, ela se torna enfim a base de uma teoria do contrato que fundamenta a soberania do Estado. Ela só pudera chegar a esse novo modelo conceitual de uma "luta por autoconservação" depois que os componentes centrais da doutrina política da Antiguidade, em vigor até a Idade Média, perderam sua imensa força de convicção (HONNETH, 2004, p.31).

Portanto, a partir desse possível comportamento de autopreservação na formação do pesquisador na academia, poderemos colaborar academicamente para uma construção social através da pesquisa brasileira?

A imposição de metas quantitativas das estruturas de avaliação do Estado determina ao sujeito-pesquisador, de todas as áreas de conhecimento independente de seu objeto de estudo, uma forçada instrumentalização de sua função acadêmica. Sendo assim, enquanto “espírito” na visão hegeliana, é coisificado pela indução produtivista dos objetivos de produção do conhecimento, ao quantitativo capital em um processo de objetivos exclusivamente mercadológicos. Portanto, o sujeito-pesquisador como espírito está sendo coisificado pela materialidade em relação às distorções economicistas e patologias sociais, na sua relação com a formação cultural e regionalidade.

Atualmente a determinação quantitativa assume metafisicamente o topo da pirâmide, sendo isso que conceitua o *bom* e o *mau* pesquisador em detrimento do seu conhecimento. Em uma relação com a sociedade atual, o *status quo*, as roupas, carros, as coisas são o que determina o “padrão de sucesso” do cidadão, pois esse é significado, reificado e auto-reificado por essas atribuições teleológicas justificadas pelo mercado.

As nuances culturais dos povos são características regionais, assim como a sua produção de conhecimento e costumes. Nesse contexto, as diferentes características devem ser respeitadas como tal, mesmo em uma sociedade globalizada, provendo assim que a regionalidade possa ser valorizada por suas características próprias e não por semelhança aos modelos referenciados como excelentes.

Em orientações de vida existencialmente inconciliáveis, um acordo entre partidos que desenvolveram suas identidades em formas de vida e tradições diferentes é sempre difícil, não importa se ele deve se realizar, no nível internacional, entre diferentes culturas, ou, no seio do mesmo Estado, entre formas de vida e coletividade subculturais. Por isso é ainda mais útil saber que um acordo sobre normas que tenham valor de obrigação (relativamente a direitos e deveres políticos) não depende da estima mútua de performances culturais e estilos de vida culturais, mas apenas da suposição de que toda pessoa, *enquanto* pessoa, tem o mesmo valor (HABERMAS, 2004, p. 326).

Portanto, o incentivo à disputa do mercado acadêmico através de estratégias competitivas pode levar à semiformação acadêmica e reificação pela produtividade. O desenvolvimento da pesquisa-econômica quantitativa pode levar a formação acadêmica à emancipação? Excluindo-se a importância da crítica na construção da identidade do docente-pesquisador, a pesquisa corre o risco de aceitar passivamente o que é imposto pelas estruturas e políticas que norteariam o processo ideológico-avaliativo. Seria a semiformação cultural na pesquisa, em direção aos interesses desenvolvimentistas da ordem econômica?

A ordem econômica e, seguindo seu modelo, em grande parte também a organização econômica, continuam obrigando a maioria das pessoas a depender de situações dadas em relação às quais são impotentes, bem como a se manter numa situação de **não-emancipação**. Se as pessoas querem viver, nada lhes resta senão se adaptar à situação existente, se conformar; precisam abrir mão daquela subjetividade autônoma a que remete a ideia de **democracia**; conseguem sobreviver apenas na medida em que abdicam seu próprio eu. Desvendar as teias do deslumbramento implicaria um doloroso **esforço de conhecimento** que é travado pela própria situação da vida, com destaque para a **indústria cultural** intumescida como totalidade. A necessidade de uma tal **adaptação**, da identificação com o existente, com o dado, com o poder enquanto tal, gera o **potencial totalitário**. Este é reforçado pela insatisfação e pelo ódio, produzidos e reproduzidos pela própria **imposição** à adaptação. Justamente porque a realidade não cumpre a **promessa de autonomia**, enfim, a **promessa de felicidade** que o conceito de democracia afinal assegurara, as pessoas tornam-se indiferentes frente à **democracia**, quando não passam até a odiá-la (ADORNO, 1995, p.43, grifo nosso).

A ideologia dessa estrutura parece permear fortemente o modo de agir da sociedade, assim como as áreas técnicas e conseqüentemente os interesses do Estado para com a

Educação e sua pesquisa. A autonomia universitária é gradativamente cerceada através do contingenciamento dos investimentos e políticas de incentivo às humanidades.

Em sua análise, comprova isto pela constante perda de autonomia universitária, principalmente nas atividades que correspondem à investigação científica, onde os rumos da pesquisa têm sido decididos, em sua maioria, pelas fontes financiadoras. Deixar o financiamento ao mérito do mercado significa atrofiar e esquarterar as áreas de pesquisas fundamentais e o conseqüente amordaçar do Estado constitucional. Nesse sentido, salienta que os órgãos governamentais, ainda que trabalhando com dinheiro público, tendem a financiar projetos diretamente vinculados aos interesses do setor produtivo (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior, 2007, p. 283).

A Universidade pode estar sendo direcionada cada vez mais profundamente para um caminho burocrático de semiformação através da visão instrumental. O docente parece possuir sua capacidade formativa de conhecimento atrelada a um “potencial capital”. A racionalidade estratégica do pesquisador em Educação pode ser engrenada na roda capital como *objeto* e não como *sujeito* consciente-de-si e autorreflexivo?

Em primeiro lugar, há uma transformação básica na chamada superestrutura, confundindo-se os planos da economia e da cultura. A indústria cultural determina toda a estrutura de sentido da vida cultural pela racionalidade estratégica da produção econômica, que se inocular nos bens culturais enquanto se convertem estritamente em mercadorias; a própria organização da cultura, portanto, é manipulatória dos sentidos dos objetos culturais, subordinando-os aos sentidos econômicos e políticos e, logo, à situação vigente. Além disto, ocorre uma interferência na apreensão da sociedade pelos seus "sujeitos" pelo mecanismo da "semiformação": seja com conteúdos irracionais, seja com conteúdos conformistas (ADORNO, 1995, p.20).

Nesse movimento, as áreas humanas do conhecimento como a educação, filosofia, sociologia, se tornam necessárias à construção da visão crítica de pesquisadores ontologicamente embasados e comprometidos com a busca do conhecimento como a verdade (HONNETH, 2003; HABERMAS, 2007).

O compromisso parcial da percepção economicista e opinativo-determinístico de áreas técnico instrumentais não pode permear o forte embasamento teórico-prático dos pesquisadores das áreas humanas, particularmente da educação e filosofia. O deslocamento dos princípios fundamentais da formação emancipatória do sujeito para uma semiformação ideológica totalitária de apropriação de conhecimentos técnicos pode tornar prejudicada a elaboração do processo formativo e sua função social.

Para Adorno (1995), a partir de constatações sobre o Holocausto, é necessária uma elaboração do passado a fim de esclarecer a consciência através dos fatos ocorridos a fim de evitar os “efeitos negativos” que uma estratégia de esclarecimento pode determinar.

Após Auschwitz, é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que esse perdure e, assim, que ele se repita. O filósofo alerta os educadores em relação ao deslumbramento geral, e em particular o relativo à educação, que ameaça o conteúdo ético do processo formativo em função de sua determinação social. Isto é, adverte contra os efeitos negativos de um processo educacional pautado meramente numa estratégia de “esclarecimento” da consciência, sem levar na devida conta a forma social em que a educação se concretiza como apropriação de conhecimentos técnicos (ADORNO, 1995, p.11).

Sendo assim, no contexto da academia, a noção da realidade pode se distorcer frente à imersão nas ideias de desenvolvimento econômico, como uma ideologia. Portanto, a semiformação na visão de Adorno (1995) constitui-se em uma visão míope, de si próprio, no caso da pesquisa acadêmica, às intenções e políticas demonstrativas do Estado. Esse processo pode ocorrer sem a percepção do pesquisador no processo em que é teleologicamente<sup>11</sup> formado, para tanto. A academia luta para obter o *status* e manter as suas pesquisas. Mas o cumprimento dessas metas não tem de fato o real envolvimento social com os problemas do país. O Brasil, como uma das dez potências mundiais na economia, parece não determinar diretamente esse avanço para o desenvolvimento social.

No entanto, este trabalho entende a complexidade da contemporaneidade e as contribuições que as inovações tecnológicas trouxeram para a atualidade. Assim, devemos perceber que a intencionalidade no uso dessas tecnologias está diretamente relacionada com a constituição da formação cultural do sujeito-reificado. Portanto, em uma competição de posicionamento e credo entre ciência e humanidades na academia, essas áreas de conhecimento possivelmente não chegarão ao entendimento mútuo. Sendo assim, o reconhecimento do outro e a construção das concepções de verdade devem substituir a disputa e concorrência entre ideias, justificações e argumentações teleológicas.

Nesse sentido, voltamos ao questionamento utópico: Um sistema avaliativo-colaborativo CAPES é possível? Para tanto, a formação do docente-pesquisador deve levar em conta o ser em relação ao saber como uma verdade e não como instrumentalidade.

---

<sup>11</sup> Teleologicamente, é um termo referente a instrumento e razão instrumental, portanto, ações teleológicas e mundo sistêmico, orientado ao convencimento e não ao consenso na visão de HABERMAS (2004).

#### 5.4 O “*ser*” como uma verdade da formação, ou, “*o estar*” como instrumentalidade?

A formação do pesquisador através do conhecimento produzido na academia pode naturalizar o processo competitivo (autopreservação) para a manutenção do *status* dos programas de Pós-Graduação, porquanto, para os pesquisadores “curricularizados” no sistema CAPES, a competição é desejada, seja entre programas, pesquisas e ideias, em que quem vence é o sistema avaliativo que atrela os componentes aos seus objetivos. Sendo assim, caracteriza-se a induzida disputa quantitativa de produção intelectual e conceito dos programas, e não se considera o conhecimento acadêmico em si e, sim, a sua finalidade para o sistema.

Para o Estado-avaliador, o pesquisador acadêmico tem sua funcionalidade produtiva determinada através de sua integração aos interesses regulados por políticas de avaliação de sua “excelência”. A fluidez da macroeconomia globalizada permite o favorecimento das tendências capitais de influência no Estado e deste na formação acadêmica do pesquisador e do conhecimento.

Nessa concepção macroeconômica global, o Estado, a academia, o conhecimento e o pesquisador não precisam *ser* de fato (como uma verdade), e sim, *estar* funcionalmente integrados na estrutura capital como um produto aceito. Portanto, é necessário “estar” como um resultado, e, não tão importante “ser” como uma verdade, um sujeito na visão hegeliana.

O conhecimento filosófico, e “não útil” como produto, não é necessário para a construção crítica e equilíbrio da sociedade moderna? A diferença de grandeza avaliada pela CAPES não está no pesquisador ou na produção do conhecimento, está *entre*, ou seja, na comparação competitiva da capacidade de adequação à produção de conhecimento útil do pesquisador ao Estado. Portanto, isso pode ser uma explicação de “por que” competitivamente o Estado incentiva um teleológico e instrumentalizado desenvolvimento econômico, ao invés do desenvolvimento social e educação do país. É que, assim, facilita o controle produtivo e formativo na academia.

Segundo os Dados do Instituto Brasileiro de Planejamento Tributário (IBPT) <sup>12</sup> o país ocupa o 6<sup>a</sup> lugar na economia mundial e estamos entre os dez maiores valores do Produto

---

<sup>12</sup> Dados do Instituto Brasileiro de Planejamento Tributário (IBPT), referentes ao PIB e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), relativo ao “IRBES – Índice de Retorno De Bem Estar à Sociedade, que é o resultado da somatória da carga tributária, ponderada percentualmente pela importância desse parâmetro, com o IDH, também, ponderado da mesma forma”.

Interno Bruto (PIB) mundial, mas ocupamos a 30ª e última posição entre esses na perspectiva do retorno social dos impostos.

A constatação, pelo quinto ano consecutivo, está no estudo “Carga Tributária/PIB x IDH – Cálculo do Índice de Retorno de Bem Estar à Sociedade - IRBES”, criado pelo Instituto Brasileiro de Planejamento e Tributação – IBPT, que leva em consideração a carga tributária em relação ao PIB, ou seja, toda a riqueza produzida no País, e o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH [...] (IBPT, 2015).

Nessa visão avaliativa, temos uma classificação no *ranking* econômico que não condiz com o desenvolvimento social, nem com a Educação do país.

O Estado na modernidade caracteriza-se como órgão dogmático, sistematizado e estruturado em um arcabouço de poder biopolítico, que parece se adequar sistematicamente às nuances do mercado capitalizado. Além disso, parece preconizar a *forma(ta)ção* instrumental e demonstrativa de um padrão de conhecimento útil, sem a imprescindível relação com a formação cultural, identidades próprias de cada região e suas nuances sociais originárias.

A estrutura de produção da pesquisa acadêmica brasileira, presumidamente imposta como resultado pelo sistema de avaliação da CAPES, induz os programas de todas as áreas indiscriminadamente à produção do “conhecimento útil”. Esse tipo de produtividade é aceito e fomentado prioritariamente pela política do Plano Nacional de Pós Graduação (PNPG, 2010).

Nessa visão reducionista da produção de estatísticas, *rankings* e análises, cabem como exemplo, as evasões escolares ou a produtividade trienal de programas de pós-graduação, a profundidade necessária para o entendimento do contexto competitivo e de exclusão que está submetido na academia. Sendo assim, a estatística pode sempre definir aqueles que serão excluídos do sistema pela avaliação de determinados índices.

Na visão de Agamben (2007, p.47) aqueles que são “predominantemente sem significado” são passíveis de descarte. Portanto, na investigação científica a inadequação aos objetivos avaliados pelo órgão regulador e suas políticas de Estado pode caracterizar o valor do conhecimento. E isso configura a presença da barbárie na educação, na medida em que valoriza, predominantemente na pós-graduação, as experiências que impactam as estatísticas de *ranqueamento* como denuncia Bueno em relação à vida escolar:

No espaço biopolítico escolar, a vida nua adquire relevância somente para a produção de estatísticas mensuradoras dos níveis de repetência, de competência e de evasão, em cujo horizonte não se cogita a superação pura e simples dessa condição, mas sim a definição de sua porcentagem aceitável em determinados contextos. A barbárie sistematicamente produzida na área da educação é produto do progresso do

planejamento racional, tanto quanto, no campo científico, as câmaras de gás e a bomba atômica testemunham a hegemonia da irracionalidade da razão (2010, p.246).

Dentro dessa visão de porcentagem aceitável, adaptada aos objetivos da Pós-Graduação Brasileira, discute-se a relação com o seu resultado final. Ou seja: o produto que se espera das investigações científicas e da formação do docente-pesquisador, ou ainda o que pode estar sendo “induzido e aceito” como este, na academia. Para tanto, não são avaliados os processos propriamente ditos, mas, sim, os resultados em forma de produtos, o que aproxima a lógica do sistema CAPES de preceitos descontextualizados, ou da era de ouro dos desejos macroeconômicos. As políticas públicas de avaliação na produção científica brasileira aprisionam o pesquisador ao *ranking*, cerceando sua autonomia, assim como a da Universidade.

Os aspectos de uma visão de economia de aplicação social, mais racional e menos subjetiva, poderiam tirar-nos do foco do produtivismo e consumo atual, que vem em detrimento de uma elevação na sociedade através da educação. Os pesquisadores são determinados ao “ter”, que dentro da visão hegeliana é como uma substância morta, e sendo assim, abrem mão do “ser” como movimento que representa a fluidez da vida do sujeito.

Uma instituição só manterá a sua funcionalidade na medida em que seja capaz de encarnar de forma viva a ideia que lhe é inerente. Logo que o espírito abandona, uma instituição cristaliza em qualquer coisa de meramente mecânico, do mesmo modo que o organismo desanimado se desintegra em matéria morta (HABERMAS, 1993, p.112).

A pressão social no pesquisador em relação aos seus “deveres” isenta o Estado-avaliador de sua responsabilidade na medida em que aprisiona a liberdade do sujeito às metas estabelecidas para o desenvolvimento em uma perspectiva.

As coisas existem, e independem da determinação, conceituação, entendimento, domínio ou relativização do homem. A ciência existe para essas explicações e aplicações produtivas, que são conceituadas como conhecimentos úteis. Mas, através do olhar da área das humanidades essas *coisas* não podem determinar o *sujeito* e sua formação cultural, nem tampouco os principais objetivos do Estado como estrutura social, senão ocorre no erro de determinar o pesquisador em sua formação, subjetivamente como um meio econômico de desenvolvimento “macro” e não um fim social concreto, que pretensamente seria sua principal função de existir enquanto estrutura de organização. Portanto, não para o aprisionamento do

cidadão em seu arcabouço de políticas, leis e avaliações, mas *sim*, em um fomento de crescimento e transformação social emancipatória em relação às necessidades sociais (o que é de fato), e *não*, às dominantes importâncias econômicas.

A pesquisa e o pesquisador em Educação não podem ser forçados a se afastar do que é necessidade social de fato, para o que é relativo à atribuição subjetiva de peso do mercado, quando se trata dos interesses das políticas avaliativas. Sendo assim, o Estado também não consegue apenas através da economia sustentar a sua função primordial de existência, que se justifica na promoção do bem-estar do cidadão, e, conseqüentemente, da sociedade. Desse modo, o desenvolvimento econômico é um *meio* e não um *fim*, não podendo determinar ao social o que ele deve ser e fazer. A visão economicista pode reificar a produção acadêmica, dentro de uma semiformação cultural.

As problematizações da crise na educação norte-americana identificadas por Hannah Arendt evidenciam a perda dos referenciais comuns ocasionada pelo mundo moderno, enfraquecendo o discurso teórico em detrimento do conhecimento vitalizado na ação. Na pesquisa buscamos questionar os limites rígidos estabelecidos no âmbito das teorias pedagógicas, denunciando o caráter excludente do conceito que não reconhece o outro e não acolhe aquilo que escapa às suas determinações. [...] A fim de diluir os paradoxos criados pelo paradigma da relação sujeito/objeto, buscamos na pesquisa aprofundar os conceitos filosóficos na formação de professores, problematizando a produção do conhecimento nos moldes empíricos da busca da verdade absoluta. [...] As lições de Hannah Arendt, que denuncia a tendência da modernidade de impor uma fórmula única para o processo educacional, alertam para o risco de igualar características naturais, físicas. Esse limite pode ser atingido quando forem eliminados os extremos das desigualdades da condição econômica e educacional (LUDWIG e TREVISAN, 2011, p. 684).

O pesquisador em educação através da análise crítica e propostas embasadas no foco do desenvolvimento social do país, de fato, pode trazer materialmente a organização da economia, ainda metafísica como “ideal”, para o mundo real, retirando-a da ideológica justificação macroeconômica do Estado.

No próximo capítulo o texto irá trabalhar o conceito de Gestão do Conhecimento (GC) empresarial e suas semelhanças com o sistema CAPES de avaliação. O GC é uma maneira que as empresas utilizam para administrar o conhecimento tácito que também é chamado de conhecimento pessoal. Esse produto em potencial não é acessado diretamente, portanto, é necessário o processo de socialização para que os funcionários externalizem tais saberes para a estruturação deles como uma propriedade do sistema. O conhecimento possui importância estratégica para a civilização e domínio através da tecnologia, sendo uma vantagem competitiva que as nações desejam alcançar nas suas relações de comércio.

## CAPÍTULO VI

### EDUCAÇÃO E CIVILIZAÇÃO: COMPETIÇÃO E ASSIMILAÇÃO DO CONHECIMENTO

O produto nacional bruto pode subir rapidamente, medido por estatísticas, mas não é vivenciado por pessoas reais que se sentem oprimidas (SCHUMACHER, 1971, p.27).

#### 6.1 Conhecimento tecnológico e vantagem competitiva

Em um ambiente competitivo, o conhecimento tecnológico como vantagem é o desejo dos países no mundo globalizado. Desse modo, a Universidade se encontra como a formadora de mão de obra especializada. O Estado, por sua vez, cria a expectativa de inovação tecnológica para a sua valorização no mercado global. Para o melhor entendimento dessa série histórica sobre tecnologia, estes parágrafos iniciais irão tentar reproduzir resumidamente o caminho civilizatório da produção do conhecimento.

Durante anos a civilização abarcou diversas culturas para a constituição de seu mapa histórico, assim elaborando várias estruturas de hierarquia para a construção e concretização do conhecimento humano gerado através dos tempos. Mas o desenvolvimento e relação entre essas nações nunca foi exatamente pacífico, sempre há disputa, mesmo que pretensamente silenciosa pelo poder e dominação, principalmente na esfera político-econômica e tecnológica.

O homem moderno não vivencia a si mesmo como uma parte da natureza, mas como uma força exterior destinada a dominá-la e conquistá-la. Ele fala mesmo em uma batalha contra a natureza, esquecendo que, se ganhar a batalha estará derrotado. [...] A ilusão de poderes ilimitados, sustentada por espantosos feitos científicos e técnicos, produziu a ilusão concomitante de se ter resolvido com o problema da produção (SCHUMACHER, 1971, p.12).

Portanto, a economia e outras tecnologias são, também, os objetivos teleológicos caracterizados e intencionais de uso da força produtiva humana para a dominação, tanto da natureza, quanto do próprio homem. Sendo assim, a vantagem competitiva é desejada por aquelas nações que pretendem a ação instrumental através do planejamento estratégico para a obtenção do lucro. Esse movimento se caracteriza historicamente em uma competição civilizatória pelo poder e domínio tecnológico, motivado por um sentido de autoconservação.

Dentro da visão contextualizada contemporaneamente por Michael Porter (1999, p.170), um dos expoentes da gestão estratégica, “a competitividade nacional se transformou em uma das preocupações centrais do governo e da indústria em todos os países”. Essa concepção sobre a capacidade de competição dos países é também entendida como um possível fenômeno macroeconômico, uma capacidade de obter mão de obra barata e abundante, ou ainda, abundância de recursos naturais. Mas, segundo o autor, “a competitividade é induzida pelas políticas governamentais”.

Num mundo de competição global crescente, os países se tornaram mais, e não menos, importantes. À medida que os fundamentos da competição se deslocam cada vez mais para a criação e assimilação do conhecimento, aumenta a importância dos países. A vantagem competitiva é gerada e sustentada através de um processo altamente localizado. As diferenças nos valores nacionais, a cultura, as estruturas econômicas, as instituições e a história são fatores que contribuem para o êxito competitivo. Em todos os países constatam-se disparidades marcantes nos padrões de competitividade (PORTER, 1999, p.167).

A capacidade de produção de conhecimento e formação de mão de obra especializada de uma nação passa pela inovação tecnológica e disputa de mercado, orientadas, portanto pelas políticas de Estado. As disputas inovadoras e comerciais são baseadas no uso que cada país faz desse potencial produtivo tecnológico, econômico ou bélico. Esses constructos são historicamente desenvolvidos através de pesquisas técnicas com o intuito de uma vantagem competitiva em relação comparativa entre nações dominantes e dominadas. Sendo assim, a tecnologia detém-se no domínio. Por isso, as políticas governamentais focam tanto suas expectativas na produção utilitarista do conhecimento, também na academia.

O avanço tecnológico produtivo das nações é fruto da pesquisa científica, que, não por acaso, parece estar orientada a produzir para o mercado, tentando disputar as suas fatias para se apoderar de porções econômicas cada vez maiores.

O conhecimento das pesquisas científicas no contexto brasileiro ainda não está sendo absorvido pelo setor produtivo, como nas empresas dos “países desenvolvidos” conforme a explanação de Dias e Dagnino (2007). Isso demonstra que as realidades são heterogêneas entre as nações, pela sua formação cultural, e se diferem da homogeneidade de práticas políticas que justificam na economia suas ações e regulações.

Essa fratura significa, na prática, que o conhecimento gerado pelo complexo público de educação superior e de pesquisa não está sendo absorvido pelo setor produtivo e, portanto, não está sendo convertido em novos bens e serviços que poderiam trazer incrementos de bem-estar para a sociedade. Assim, esse ciclo virtuoso que, a despeito de eventuais problemas e reduções mecanicistas aos quais está submetido,

legítima e impulsiona o capitalismo nos países centrais, não está ocorrendo nos países latino-americanos (DIAS e DAGNINO, 2007, p.110).

A globalização no discurso da contemporaneidade deve ser uma palavra de ordem para o Estado-econômico. O seu instrumento de controle político e regulação passa a ser a avaliação econômica alinhada em um cenário global e subjetivo. A partir do domínio tecnológico, o consumo e padrões culturais podem ser manipulados por aquela nação ou grupo que detém os modos de produção desse conhecimento útil em forma de produto. Sendo assim, baseados na “mão livre do mercado” e na lei da oferta e da procura, determinam o preço de suas invenções.

Na atualidade tecnologicamente globalizada, a justificação nos discursos econômicos corresponde mais diretamente à realidade como movimento civilizatório e compositor da nuance cultural moderna em seus interesses mercadológicos. Esse movimento teleológico da padronização da opinião cultural dentro do contexto de civilização moderna é relativo à constituição forçadamente homogênea dos padrões mundiais de produção inovadora e da tecnologia de consumo descartável.

A “verdade” para os olhos da modernidade pode ser uma justificação dos modelos civilizatórios de dominação econômica que não está ligada diretamente ao consenso entre as partes, segundo a concepção habermasiana. Portanto, pode ser a justificação da globalização como palavra de ordem que não pode ser questionada.

A formação do conhecimento na academia não está isenta das características da modernidade. Sendo assim, é permeada por interesses úteis e produtivos como perda do sentido humano e a função de atender a sua necessidade. Atualmente atendemos a necessidade da *coisa* em si. Esse saber produzido nas Universidades é modelado avaliativamente pelas políticas de Estado para a apresentação de estatísticas numericamente explicativas que são demonstradas como um avanço tecnológico do país. Mas tais produtos acadêmicos inovadores chegam à sociedade como um exemplo de como produzir para o progresso?

Por outro lado, interessa-lhes explicar também porque razão é do próprio interesse do Estado garantir à universidade essa imagem exterior de uma liberdade ilimitada no seu interior. A idéia de um tal "Estado de cultura" recomendar-se-ia pelas próprias consequências benéficas que derivariam da força unificadora e totalizante de uma ciência institucionalizada sob a forma da investigação. Basta que o trabalho científico se entregue à dinâmica interna dos processos de investigação: assim — disso estavam ambos convencidos — a cultura moral e toda a vida espiritual da

nação convergiriam nas instituições científicas superiores como num foco (HABERMAS, 1993, p.112).

A formação dos formadores pela pesquisa na pós-graduação brasileira remete, como já dito, a uma adequação avaliativa aos interesses de Estado e às normas globalizadas de produção de conhecimento útil. Esses valores mercadológicos podem ser percebidos na construção estatística do sistema de pontuação e “descarte” do conhecimento acadêmico pela avaliação CAPES como é defendido por este texto.

## **6.2 Inovação tecnológica e Gestão do Conhecimento (GC)**

A escrita nos primórdios civilizatórios demarca tecnologicamente o início da civilização-sociedade-informação no que tange à passagem do conhecimento tácito para o explícito como um marco inicial. Portanto, a civilização possui muitas nuances culturais, mas aparentemente é determinada conforme com a narrativa da cultura dominante. Na civilização antiga (e na atual) a guerra era a principal ação para a conquista de território (ou mercado) e a tecnologia foi o fator determinante para que muitas vezes povos fossem subjugados bélica e culturalmente por aqueles que possuíam tal “vantagem competitiva”. O que estava sendo disputado era o domínio territorial e conseqüentemente cultural.

Não é por acaso que até hoje os Estados dominantes economicamente obtêm poder e influência através da tecnologia e sua interpretação de símbolos e signos, como uma ferramenta de retenção do conhecimento e estruturação da informação. Esse modelo de produção e apropriação é largamente utilizado nas empresas através do conceito de Gestão do Conhecimento (GC) ou *Knowledge Management* (KM). O objetivo da GC é obter a vantagem competitiva através de uma administração estratégica do conhecimento e sua retenção na estrutura empresarial. O modelo de avaliação CAPES possui semelhanças com o processo de Gestão do Conhecimento largamente utilizado na gestão de empresas.

O saber do pesquisador é modelado pela GC de forma a corroborar com as intenções do modelo de desenvolvimento econômico “que amplia organizacionalmente o conhecimento criado pelos indivíduos, cristalizando-o como parte da rede de conhecimentos da organização” (NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p.63).

Podemos observar a preocupação do PNPG (2010, p.33) com a ciência, sendo que “os objetivos da pós-graduação entre os anos de 2005 e 2010 foram: o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; a formação de docentes para todos os níveis de ensino; a formação de quadros para mercados não acadêmicos”. Ainda nesse contexto, em relação aos planos anteriores, critérios de avaliação e sugestões, percebemos pelo texto que deveria haver a conexão com indicadores à expressividade social da produção científica. Portanto, o processo acadêmico colaborativo voltado para a dimensão social poderia preencher essa lacuna do sistema atual.

A avaliação da produção tecnológica e seu impacto e relevância para o setor econômico, industrial e social; através de índices relacionados a novos processos e produtos, expressos por patentes depositadas e negociadas, por transferência de tecnologia e por novos processos de produção que poderão dar uma vantagem competitiva ao país [...] a avaliação de cada área deveria também ser expressa com indicadores relativos à sua expressão científica e social no contexto nacional e internacional (PNPG, 2010, p.37).

A contraposição entre duas correntes opostas em relação à intenção de produção científica pode trazer a este trabalho boas reflexões sobre os caminhos de inovação na produção científica e Gestão do Conhecimento (GC). Dagnino (2007) em sua concepção de uma Tecnologia Social (TS) e Nonaka e Takeuchi (2007) com a visão de Gestão do Conhecimento (GC).

O conhecimento organizacional pode estar sendo desejado como produto pela avaliação CAPES a partir de seu modelo com características empresariais de gestão da produtividade?

Dando continuidade às análises da GC na visão de Nonaka e Takeuchi (1997), a construção do conhecimento nas organizações ocorre através da “espiral do conhecimento” e a “emergência do conhecimento se dá a partir da interação entre conhecimento tácito e explícito”.

Os quatro modos para esta conversão; socialização, externalização, combinação e interiorização são os motores da criação de conhecimento como um todo. A criação do conhecimento humano é formada e expandida através da interação social entre conhecimento tácito e explícito, essa interação é denominada "conversão do conhecimento" (NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p.83).

Portanto, a intencionalidade desse modelo de GC é a mobilização do conhecimento em um processo de inovação contínua. O sistema tem como objetivo a consolidação do

conhecimento nas ações empresariais e tomada de decisão, para, assim, agregar valor ao produto final destinado ao mercado global, gerando a vantagem competitiva.

Através da interpretação de inovação de Dagnino (2007), podemos perceber as características inovadoras do enfoque evolucionário nos objetivos do PNPG (2011-2020), como falamos anteriormente em um capítulo sobre o “resultado” esperado da avaliação. A partir do enfoque inovador econômico, o modo neo-schumpeteriano de produção parece constituir formas de conduzir as metas de desenvolvimento também na pesquisa acadêmica.

O conceito de inovação foi cunhado no contexto dos países de capitalismo avançado para designar um conjunto de atividades que engloba desde a Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) até novas técnicas de comercialização (passando pela introdução de novos métodos de gestão da força de trabalho) que tem como objetivo melhorar a condição de uma empresa frente à concorrência intercapitalista e não para promover o “bem-estar social” (DAGNINO, 2007, p. 92).

Para Merton (1982, p.64) em relação ao modo de competir do “empresário inovador”, *apud* Dagnino (2007, p.89), na relação “entre indivíduos de nível social econômico elevado, não é raro que a pressão em favor da inovação torne imprecisa a distinção de práticas regulares e irregulares”.

A outra faceta inerente ao “espírito do capitalismo” que se encontra associada àquele fetichismo [espírito empreendedor] é o “espírito competitivo” do empresário (aquilo que hoje se repete à exaustão usando o termo apologetico “competitividade”). [...] Ela [compulsão] o levaria [empresário] a competir incessantemente com seus concorrentes em busca de uma parcela maior de mercado (DAGNINO, 2007, p. 89).

Atualmente, mais pessoas e culturas interagem em uma economia global de informação-conhecimento. A necessidade de produção quantitativa traz a informação sem a maturidade necessária para a verificação de sua validade como conhecimento. Ou seja, manter-se produzindo *bem* ou *mal* é vital para o sistema. Além disso, na academia as políticas de regulação transparecem a pouca relevância dos demais pilares universitários, como ensino e extensão. O direcionamento das políticas estatais é definido para o fomento à pesquisa acadêmica voltada ao desenvolvimento econômico e à formação de produto(s) e produtor(es) na pós-graduação brasileira.

A torre de Babel contemporânea é feita da proliferação desenfreada da superprodução de informações. Sem controle do rigor científico e ético, fragmentadas e descontínuas, a grande maioria das informações desconexas e fracionadas não contribui para a compreensão da realidade humana, para o enriquecimento da cultura e para a formação intelectual consistente e crítica da população. A informação fragmentada e autofágica não se faz conhecimento. O

saber que reduz a verdade à utilidade não se transforma em sabedoria (DIAS SOBRINHO, 2014, p.659).

A informação acadêmica muitas vezes é tida como “conhecimento” pela necessidade de exteriorização temporal da avaliação. O Estado procura através de seu controle determinar os modos e modelos de produção para o atendimento de uma demanda econômica de tecnologia. O Bem-estar da sociedade é relativizado ao sucesso das ações econômicas, assim como, o fracasso determina adequações e corte de verbas quase sempre voltadas a Educação.

### **6.3 O Estado de Bem-estar social, ou, o econômico Bem-estar do Estado?**

A contextualização dos conceitos de teórico-críticos da Escola de Frankfurt, como Adorno, Habermas e Honneth neste trabalho busca o entendimento dentro do contexto cultural atual, em relação à sociedade, emancipação e o conhecimento. Sendo assim, a formação cultural se diferencia na regionalidade e contemporaneidade. Portanto, padronizar um ponto de vista (hegemônico) em relação às outras possibilidades de heteronomia é determinar a excelência de um poder decisório, considerado como ponto central em relação às outras qualidades e culturas não alinhadas com tal consideração.

A leitura do substantivismo, associada à Escola de Frankfurt, admite que a tecnologia é carregada de valores, mas destaca o caráter autônomo do avanço tecnológico em relação à sociedade. É, portanto, uma visão pessimista, segundo a qual a sociedade seria progressivamente submetida a valores relativos à eficiência, controle e poder, em virtude do constante avanço tecnológico (DIAS e DAGNINO, 2007, p.101).

Para o PNPG (2010), a maior oportunidade de crescimento do país é a visão da janela de oportunidade. Sendo assim, é caracterizada como o tempo produtivo do indivíduo para o Estado. Essa possibilidade aparentemente está vinculada à população ativa economicamente produtiva ainda sem custos, como a aposentadoria, para o Estado. Essa constatação retrata os discursos sobre a oportunidade de crescimento econômico presentes nos planos da Pós-Graduação brasileira. A partir de estudos demográficos o PNPG considera o fator de envelhecimento da população (PEP) em uma relação direta com a fecundidade e a faixa de envolvidos e descartados nesse processo pelo olhar da demografia nesse texto de tema específico dos autores de área (Brasil, 2010b, p.153). Para Wong e Carvalho (Brasil, 2010b,

p.154) “o peso relativo do segmento idoso, rapidamente crescente, ainda é relativamente pequeno.”.

O extremamente rápido PEP causará profundas mudanças intergeracionais. Considerando-se os três grandes grupos etários (menores de 15 anos, de 15 a 64 anos e maiores de 65 anos), atualmente estamos diante da denominada janela de oportunidades, em termos demográficos. Com efeito o país está a atingir sua mais baixa Razão de Dependência Total (RDT), devido ao aumento ao aumento da população nas idades ativas (em termos absolutos e relativos), ao próprio declínio da participação de crianças e jovens e à ainda pequena proporção da população idosa (BRASIL, 2010b, p.154).

No entendimento dos textos dos documentos setoriais do PNPG (BRASIL, 2010b, p.14) relativos à inserção internacional da Educação Superior brasileira em uma projeção para 2020 em relação à América Latina e Caribe, é visível a posição de destaque da produção científica nacional no cenário do continente.

Fica evidente que a consolidação do sistema de Educação Superior Brasileiro representa uma janela de oportunidade para que o Brasil assuma uma posição de liderança na formação pós-graduada na América Latina e Caribe. [...] O notável trabalho desenvolvido pela Capes e pelo CNPq desde os anos 50 do século passado não tem par na região, o que coloca novamente o Brasil perante a necessidade de contribuir para o fortalecimento e implantação de sistemas de avaliação e acreditação de qualidade da região, como instrumentos estratégicos para garantir a qualidade da Educação Superior e a formulação e implementação de políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento regional da América do Sul e Caribe (BRASIL, 2010b, p.15).

A janela de oportunidade pode ser o lema das políticas de Estado justificadas numericamente. Essa visão produtiva é orientada para o bem-estar social do cidadão ou da economia? Aparentemente não há relação direta do desenvolvimento tecnológico-econômico obtido a partir dessa possibilidade com o desenvolvimento social no país.

O determinismo (associado à leitura marxista tradicional, segundo a qual o desenvolvimento das forças produtivas seria o motor da História) entende a tecnologia como uma força neutra e autônoma. A sociedade, para essa visão, é um agente passivo que deve se adaptar às mudanças impostas pelo avanço tecnológico. Assim como na visão instrumentalista, na visão do determinismo a tecnologia é entendida como algo que serve “para o bem ou para o mal”, ou seja, não incorpora os valores sociais do ambiente no qual é gerada. Para essas duas visões, que partilham da concepção da neutralidade, a tecnologia encerra potenciais negativos e positivos, que são liberados apenas no momento de sua utilização (DIAS e DAGNINO, 2007, p. 101).

Em contrapartida, a visão do Estado-avaliador, essa estrutura política, pode ser avaliada pelo cidadão? Existe um Índice de Efetividade das Políticas de Estado (IEPE) em

que o cidadão possa avaliar o que concretamente retornou à sociedade das políticas governamentais?

A janela de oportunidade, ou, tempo produtivo para o Estado, é tida para os discursos políticos e justificações do PNPG (2010) como o momento de criação de uma sociedade de bem estar a partir desta característica demográfico-econômica. Mas, a intencionalidade do uso do conhecimento baseado na economia pode distorcer os rumos do desenvolvimento social do país, sendo que, os *fins* podem se tornar os *meios*.

Por esses motivos, a conquista de novos mercados “no mundo globalizado” é defendida na avaliação da qualidade no planejamento da Pós-graduação brasileira.

[...] incentivo à inovação através da adoção de novos indicadores, que estimassem o aumento do valor agregado de nossos produtos e a conquista competitiva de novos mercados no mundo globalizado. Um maior peso deveria ser dado a processos inovadores que refletiriam em maiores oportunidades de emprego e renda para a sociedade (BRASIL, 2010b, p.37).

O investigador científico pela autoconservação necessária do sistema CAPES, acirra a necessidade de cada vez mais competir no acúmulo quantitativo de produção intelectual para a defesa de seu programa de pesquisa. Portanto, a mão livre do mercado para a academia é uma intenção desse modelo de Estado que induz o que é produzido como conhecimento nas Universidades. Atualmente, o Estado parece optar por uma característica mais econômico-instrumental de poder biopolítico, e, realmente na prática de suas ações, justifica o “bem estar capital”. O investimento em educação parece ser um discurso e não uma prática nas políticas governamentais.

A substância do homem não pode ser medida pelo Produto Nacional Bruto. Talvez não possa mesmo ser medida, exceto por determinados sintomas de perda. Não é este, porém, o lugar apropriado para entrar nas estatísticas de sintomas como criminalidade, o uso de tóxicos, o vandalismo, o colapso mental, a rebelião, etc. As estatísticas jamais provam coisa alguma (SCHUMACHER, 1971, p.17).

A produção tecnológica do conhecimento, ou a coisa-em-si, no entender deste trabalho, não possui movimento. Ela necessita da força do sujeito-pesquisador, para tanto, e assim existir na sua significância. Os pesquisadores em educação envolvidos em normas, leis, avaliações e burocracias podem ser autônomos em seus temas de pesquisa e produtividade, enfim, em sua contribuição social?

## 6.4 Educação e Cidadania: O Estado-econômico, a Sociedade e a Produção Acadêmica

Resistir à tendência de automatizar a educação não é simplesmente se entregar sentimentalmente à defesa saudosista de algo ultrapassado, fora de moda. Trata-se de uma questão de projetos civilizacionais diferentes, com bases institucionais diferentes. A concepção tradicional da educação deve ser preservada, nunca pela adoração acrítica do passado, mas pela vertente do futuro (FEENBERG, 2002, p.146).

A pesquisa em Educação parece não ser o principal objetivo nas políticas de Estado. Cabe ao pesquisador o cumprimento das políticas avaliativas, que através de indicadores não lhe asseguram a autonomia na investigação de cunho social. Essa “conquista de espaço” é individualizada no ambiente de uma competição por *status*. Sendo assim, o pesquisador do Estado sustenta uma pirâmide de prioridade econômica e não social, assim como o cidadão.

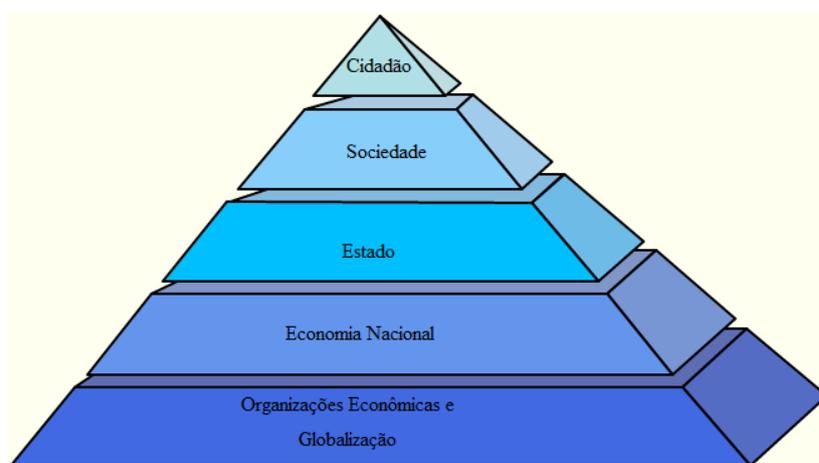
Portanto, em um sistema com o objetivo de bem-estar social, as grandes empresas e organizações econômicas deveriam ser a base da economia que sustentaria o Estado, este, sob o olhar da justiça atenderia como fim os cidadãos contribuintes. O que ocorre atualmente dentro do contexto das Universidades, é que o desenvolvimento econômico no país também é sustentado pela pesquisa na academia, que analogamente à lenda grega de *Atlas*, carrega o peso da inovação a qualquer custo em suas costas.

Para ilustrar os processos decisórios, as próximas duas representações abaixo vão demonstrar formas de interação entendidas por este trabalho como constituintes da relação entre cidadania, sociedade, Estado, economia e as organizações globalizadas.

Para a análise da primeira demonstração na pirâmide abaixo, o foco social é ressaltado como a prioridade hierárquica, sendo assim, o contrário do que acontece na realidade brasileira. Por isso, todos os conceitos envolvidos nessa construção servem de base para a cidadania, entendendo que ela é fruto da construção pela Educação através da interação social e formação cultural. Portanto, a sociedade tem o papel de *locus* de interação entre o Estado e as necessidades sociais *de fato*, sendo que nesta explanação, a economia serve ao Estado (e não o contrário) para ele estabelecer através das políticas públicas o bem-estar do cidadão. As interações das organizações econômicas e macroeconômicas com o Estado se consolidam, servindo de base para o Estado e desenvolvimento social, priorizando assim a formação da cidadania. Nesse ponto se diferencia da segunda pirâmide demonstrativa que prioriza as ações econômicas.

Esses demonstrativos servem para a análise do distanciamento da função do Estado em relação ao bem-estar social do cidadão. Assim como na pesquisa, em que o sujeito é determinado pelo seu produto, no Estado-avaliador, o cidadão-sujeito é determinado pela coisa-economia.

**Figura 2** – Pirâmide demonstrativa da construção social da cidadania a partir das relações econômicas.



**Fonte:** Próprio autor

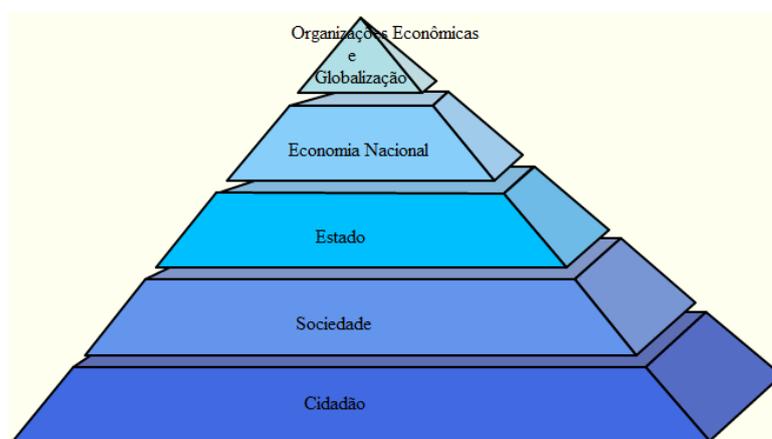
A constatação de que o Estado deve servir ao cidadão é básica e fundamental para o discurso político. Mas, quando percebemos a naturalização forçada de processos instrumentalizados para a justificação econômica da reificação do cidadão-docente-pesquisador, podemos entender que o Estado espera que o cidadão sustente a pressão macroeconômica produtiva útil em seu modo de vida.

Portanto, essa demonstração é uma mudança paradigmática na estrutura de Estado buscando o bem-estar social de fato. A justificação econômica é metafísica e não pode ser vivenciada pela sociedade diretamente. Sendo assim, torna-se necessário o credo nas relações econômicas para seu desenvolvimento como uma prioridade, tanto para o Estado quanto para a sociedade e o cidadão.

Esta segunda pirâmide demonstra o que aparentemente as políticas de Estado priorizam dentro de suas metas e planejamentos. O desenvolvimento econômico não transfere diretamente ao cidadão os seus possíveis benefícios. O Estado como o grande mediador nos

dois modelos gerencia as intenções de investimento e desenvolvimento. Neste segundo modelo, percebemos que a globalização pode servir a ela mesma e não à sociedade, e, muito menos ao cidadão, principalmente nos países emergentes. Esse fato se dá pelo *fim* das políticas de Estado que proporciona a adequação à globalização como palavra de ordem, dentro de um modelo econômico-produtivo de alinhamento e formação da “nova” cultura mundial.

**Figura 3** – Pirâmide de viés economicista que prioriza o desenvolvimento na (ou da) macroeconomia



**Fonte:** Próprio autor

Nesse contexto, o cidadão e o pesquisador estão sempre vulneráveis às variações de mercado por causa da interação das economias e modos de produção que parecem direcionar ao descarte aqueles que não estão envolvidos na ideologia mercadológica globalizada.

Estamos, portanto, em um paradigma, assim como a contribuição do conhecimento para a Universidade, ou, a Universidade para o conhecimento: O Estado para o cidadão, ou, o cidadão para o Estado?

Há uma tendência de desviar a crítica dos processos tecnológicos para os produtos e as pessoas, de uma prevenção *a priori*, para uma limpeza *a posteriori*. As estratégias preferidas são geralmente caras e reduzem a eficiência de uma determinada tecnologia. Tudo isso traz consequências políticas. [...] Os economistas e empresários estão mais inclinados a explicar o preço que pagamos pela inflação e pelo desemprego por força do culto aos rituais naturais, em vez do culto a Mammon (uma divindade do mal, deus das riquezas). A pobreza espera por aqueles que não se ajustam às expectativas sociais e políticas da tecnologia (FEENBERG, 2002, p.72).

No sistema avaliativo da CAPES, como foi dito anteriormente, existe o descarte trienal do conhecimento produzido e daqueles que não conseguem alcançar as metas produtivas do modelo. Em relação a esse descarte, o cidadão em idade não produtiva, assim como o peso do conhecimento científico, pode ter um “prazo de validade”? Na próxima discussão vamos trazer à tona o tema da janela de oportunidade ressaltado no PNPG (2010) e a sua preocupação com a oneração do estado com o extremo das idades do cidadão.

## 6.5 O Estado e a janela de oportunidade

A mão invisível do mercado: Metafísica ou real-ideológica?

A partir das regras de credenciamento e manutenção dos Programas de Pós-Graduação (PPG's) e seu corpo docente, avaliados pela CAPES e norteados pelo Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG, 2010), estrutura-se a pesquisa nacional e a produção do conhecimento na academia. A utilização do conceito de “janela de oportunidade” anteriormente discutido denota o otimismo do PNPG (2010) em relação ao avanço e possíveis conquistas sociais-históricas, assim como uma preocupação com o *status* de primeira grandeza no cenário internacional.

Tal situação, inédita em muitos aspectos, não só autoriza a pensar que a nação deverá ter um papel de primeira grandeza no cenário internacional, como celeiro agrícola e como grande exportador bens industriais; mas deverá estar marcada por padrões demográficos similares aos da Europa e da América do Norte, proporcionando ao país aquilo que os demógrafos vislumbram como uma rara “janela de oportunidade” [...] a “janela” de vencer nossas heranças sociais-históricas, pagar a dívida social e criar uma sociedade de bem-estar (BRASIL, 2010a, p.17).

No entanto, vamos desenvolver as discussões sobre a preocupação real do Estado com o envelhecimento da população, mas, aparentemente em relação ao viés do impacto econômico. Nesse contexto, o docente-pesquisador se insere também como um trabalhador que ao fim de sua carreira pode estar frente a um novo desafio, de continuar trabalhando para o seu sustento frente à aposentadoria não sustentável.

Portanto, o que então é mais importante para a profissão do docente-pesquisador que a sua formação profissional e o desenvolvimento de suas habilidades de pesquisa? A postura crítica para a produção científica é necessária, visando ao caminho a ser percorrido e à incerteza de quando será realmente a sua aposentadoria.

O lema da economia baseada unicamente na expectativa da janela de oportunidade pode ser bastante cruel. O Estado não deseja carregar o peso da aposentadoria daqueles que não estão estatisticamente classificados como produtivos. Ou seja, é preciso trabalhar para manter o sistema e para o Estado, e, não para si.

Um dos fundamentos da visão econômica sobre o cidadão é o de não onerar a previdência social com o pagamento de aposentadoria por causa do déficit orçamentário. Sendo assim, o Estado defende suas políticas ideológicas na busca de um alinhamento com as regras ditadas pelas organizações globalizadas. A disputa do mercado mundial é competitiva e ao mesmo tempo subjetiva em relação a sua fundamentação na inovação e tecnologia. O conhecimento e o seu produtor têm peso diferentes para o sistema. Portanto, o importante na contextualização da Pós-Graduação brasileira parece ser o trabalhar e produzir para o Estado, buscando novas fronteiras de mercado.

Na busca dessa desoneração do sistema capital, o cidadão-docente-pesquisador, pode ser descartado, após a sua “vida útil” chegar ao fim aos olhos do Estado? Caracteriza-se a produção, consumo e descarte social?

O conhecimento acadêmico, o pesquisador e o cidadão estão instrumentalizados em um processo de produção-consumo-descarte, análogo às metas de produção acadêmica, inovação e janela de oportunidade? Nesse contexto, aparentemente o pesquisador tem de modelar a sua pesquisa para a construção de produtos úteis, ou se colocar como mão de obra necessária para a produção destes. Na reificação do pesquisador no sistema CAPES é extremamente necessário acreditar ideologicamente que a produtividade para a “acumulação de produtos” são os objetivos da produtividade da pesquisa em escala industrial.

Na indústria, podemos interessar-nos pela evolução da tecnologia em pequena escala, uma tecnologia relativamente não-violenta, com uma “fisionomia humana”, para que as pessoas tenham oportunidade de sentir prazer no trabalho que realizam, em vez de trabalharem exclusivamente pelo salário e na esperança, usualmente frustrada, de se divertirem tão-só nas horas de lazer. [...] Ainda temos de aprender como viver em paz, não só com os nossos semelhantes, mas também com a natureza (SCHUMACHER, 1971, p.18).

As flutuações do mercado globalizado que tanto influenciam a moeda nacional e o modo de vida do povo brasileiro alicerçam seus pilares de fundamentação em uma justificação ideal de base subjetiva, em modelos de excelência e atribuições de peso. Esses são os constructos que proporcionam a sustentação ideológica às ações do sistema macro e do Estado, por causa do “capital globalizado” e sua “livre concorrência” competitiva. Sendo

assim, na academia percebemos a “produção globalizada” e a concorrência intra e interinstitucional.

A “janela de oportunidade” pode ser a justificativa da tecnológica instrumentalização do social? A total transformação na visão habermasiana do mundo da vida no mundo do trabalho para o olhar do Estado? Portanto, pode se caracterizar como uma oportunidade biopolítica de segmentação produtiva? O pesquisador de todas as áreas parece ter a única função voltada para a economia em um processo de semiformação avaliativa.

Caracteriza-se também na pesquisa e formação acadêmica do pesquisador a avaliação da afinidade às estruturas capitais? Por que o espetáculo estatístico glorifica a estrutura, e não o sujeito-coisificado que a integra. Essa característica está representada por Giorgio Agamben em seu livro *Reino e Glória* (2011), que representa a figura do “trono vazio” que mantém a hierarquia da estrutura em relação ao sujeito que pode e deve ser sucedido. O valor do espetáculo da glorificação está na estrutura a ser glorificada. Esse valor depende diretamente da estrutura em que está inserido o contexto, seja científico, cultural ou político.

O que de fato está retornando do investimento da pesquisa útil para o desenvolvimento social? O desenvolvimento econômico não vivenciado pela população justificado nas estatísticas basta? Para quem?

Dentro da perspectiva do enfoque evolucionário, o avanço científico é freqüentemente entendido como uma condição suficiente para a promoção do avanço tecnológico. Contudo, sugere este enfoque, isso não estaria ocorrendo na prática nos países latino-americanos, uma vez que o macroambiente econômico e institucional estaria inibindo o surgimento de inovações tecnológicas. Dessa maneira, o foco das recomendações de políticas que partem do enfoque em questão é voltado justamente para a criação de um elo entre o avanço científico e o avanço tecnológico (DIAS e DAGNINO, 2007, p.96).

Podemos perceber que o PNPG 2011-2020 (p.17) tem a função de “promover a sinergia” e a “integração do ensino de pós-graduação com o setor empresarial e a sociedade”. Portanto, esse documento corrobora com os objetivos do evolucionismo neoschumpeteriano segundo o avanço tecnológico, que na visão de Dias e Dagnino (2007) não tem obtido sucesso pela limitação do “macroambiente econômico”.

As discussões dos temas deste texto confluíram para uma apreciação mais profunda do tema das avaliações das políticas públicas. Durante a construção dos temas, a dicotomia ciência e humanidade foi constatada nos discursos de justificativa dos modelos de avaliação e planificação da formação e produção do conhecimento na Pós Graduação brasileira. A

significação da pesquisa para a formação autoconsciente do pesquisador em Educação traz o seguinte questionamento para a academia: O que fazer?

“O que posso de fato fazer?” A resposta é tão simples quanto desconcertante: podemos, cada um de nós, por nossa casa interior em ordem. A orientação de que carecemos para este trabalho não pode ser encontrada na ciência ou tecnologia, cujo o valor depende profundamente dos fins a que servem; mas ainda pode ser encontrada na tradicional **sabedoria da humanidade** (SCHUMACHER, 1971, p. 269, grifo nosso).

Nesses termos, podemos pensar na Universidade como um *locus* privilegiado de conhecimento acadêmico onde se pode criar um ambiente favorável à colaboração através da investigação científica para a formação docente, e para além. Portanto, a possibilidade de criação de um modelo de avaliação que equalize o peso das humanidades em relação à ciência e tecnologia pode trazer grandes avanços para a conquista de um desenvolvimento social de fato no país.

Dentro da explanação do próximo capítulo, podemos perceber que a produção do conhecimento é sempre relacionada e representada linearmente em relação ao desenvolvimento econômico. A visão neoschumpeteriana de inovação presente no PNPG (2010) remete a uma relação econômica entre conhecimento e avanço tecnológico. Para Dias e Dagnino (2007) a visão alternativa de produção do conhecimento tem um intuito de tecnologia com relevância social. Contudo, o tema da formação não está presente diretamente em seus objetivos. A partir da constatação formativa proporcionada por Herrán Gascón (2005), na qual o saber procura espaços transversais para a composição da autoconsciência, pode-se pensar que um sistema de colaboração é mais importante que um ambiente de disputa acadêmica.

## CAPÍTULO VII

### PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO LINEAR OU TRANSVERSAL? O SISTEMA COLABORATIVO CAPES É POSSÍVEL?

[...] defendíamos como democratização da universidade, não exatamente a transposição para a universidade de modelos institucionais de formação de uma vontade política, não a constituição de um Estado dentro do Estado, mas com certeza a expectativa de uma capacidade de ação política exemplarmente entendida como uma forma de autogestão participada (HABERMAS, 1993, p.124).

#### 7.1 Modelos de produção científica do conhecimento

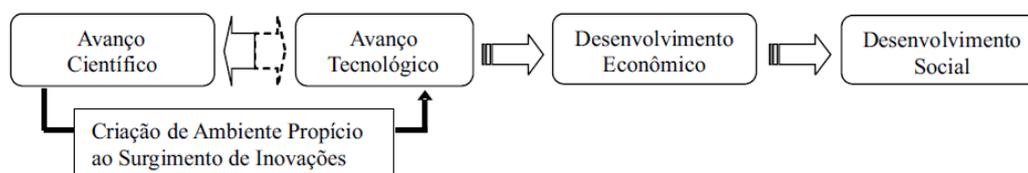
Neste capítulo vamos discutir caminhos para uma possível construção colaborativa de um sistema avaliativo que entenda, além de interesses de desenvolvimento econômico, a profundidade social na avaliação da pesquisa e formação do pesquisador. Este trabalho não tem a intenção de esgotar a discussão do tema proposto e, sim, de fomentar a possibilidade de uma alternativa para o enfoque de determinação de resultado da avaliação CAPES. Atualmente esse sistema é voltado para a produtividade numérico-estatística com foco no resultado comparativo. Para tanto, vamos buscar embasamento no livro *“Tecnologia Social: Ferramenta para construir outra sociedade”* de Renato Peixoto Dagnino (2009) e no artigo *“A política científica e tecnológica brasileira: três enfoques teóricos, três projetos políticos”* de Dias e Dagnino (2007). A fim de explanar a relação de construção e produção do conhecimento científico e desenvolvimento, vamos entender inicialmente os enfoques apresentados por esses autores.

No primeiro sistema de produção, podemos perceber a preocupação científico-tecnológica como principal característica. Portanto, esse enfoque evolucionário demonstrado abaixo possui a construção de modelo neoschumpeteriano. Logo, a criação do ambiente propício para o surgimento de inovações, segundo essa visão, acontece entre o avanço científico e o tecnológico, para posteriormente declinar ao desenvolvimento econômico, e só assim, proporcionar o desenvolvimento social. A avaliação CAPES segue essa orientação em suas políticas de resultado, a partir do Plano Nacional de Pós-Graduação (2010).

O enfoque evolucionário, gerado no contexto dos países centrais (EUA e Europa, sobretudo), apresenta preocupações fundamentalmente econômicas. Quando esse referencial analítico-conceitual é aplicado na esfera da política científica e

tecnológica, sua natureza puramente econômica traz alguns problemas (DIAS e DAGNINO, 2007, p.96).

**Figura 4** – O enfoque evolucionário na produção científica e desenvolvimento



**Fonte:** Dias e Dagnino (2007).

Dentro dessa visão linear, os autores salientam que o enfoque evolucionário *não* faz distinção entre “o avanço tecnológico e o desenvolvimento econômico e social”, sendo que, a “crítica feita pelos adeptos dessa visão é restrita ao primeiro elo da cadeia linear de inovação, ou seja, à relação entre o desenvolvimento científico e o desenvolvimento tecnológico”, sendo que o desenvolvimento social depende do desenvolvimento econômico e este das inovações científico-tecnológicas.

Na visão desse modelo, “o avanço tecnológico (representado pelas inovações tecnológicas) continua sendo a condição suficiente para a promoção do desenvolvimento econômico e social (DIAS e DAGNINO, 2007, p.95)”. Salientamos então, que para o enfoque evolucionário a característica principal são as inovações na ciência e tecnologia, consideradas como *o bastante* para o crescimento econômico e social.

Podemos perceber no contexto do PNPG 2011-2020 que a preocupação com o desenvolvimento tecnológico na pesquisa e formação da Pós-Graduação brasileira se assemelha a essa visão evolucionária e sua justificativa de prioridade no desenvolvimento econômico. Dias e Dagnino (2007, p. 96) afirmam que “a preocupação do enfoque evolucionário” em relação ao “primeiro elo da cadeia linear de inovação pode ser verificada na prática por meio das tradicionais recomendações de políticas de estímulo à relação universidade-empresa”.

A partir desse contexto, podemos verificar a característica evolucionária no PNPG (2010a, p.190) na afirmação: “também é importante ressaltar a importância da FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos), que inicialmente buscou aumentar a integração

Universidade-empresa”. Nesse documento, em suas conclusões e recomendações quanto ao que tange aos recursos humanos para as empresas, percebemos ainda o discurso da justificação de excelência acadêmica aliada à competitividade econômica.

As parcerias universidade-empresa devem enriquecer o projeto acadêmico, ao mesmo tempo em que contribuem para a inovação: a excelência acadêmica é irmã da competitividade econômica. A universidade, sem prejuízo de suas outras funções, não apenas está apta a participar do esforço coletivo de inovação, mas tem, ainda, forte interesse nesse campo, podendo estabelecer parcerias com este propósito (BRASIL, 2010a, p. 299).

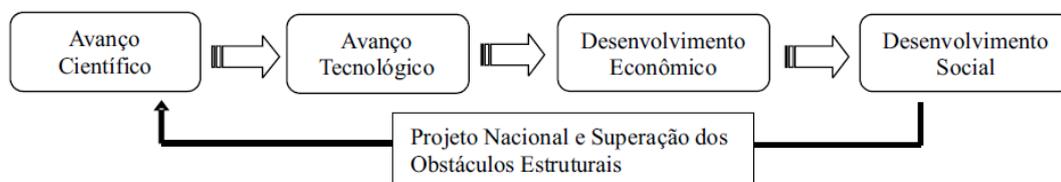
Como uma das diretrizes específicas do PNPG (2010a, p.300) na relação da formação de recursos humanos e sua inserção empresarial, o documento prevê o “apoio à manutenção de patentes universitárias depositadas, como incentivo à promoção da interação universidade-empresa”.

Seguindo na análise de modelos de produção do conhecimento a partir de Dias e Dagnino (2007, p. 97, o diagnóstico que será referenciado a seguir é parte do pensamento latino-americano em ciência, tecnologia e sociedade (PLACTS). Esse constructo político foi composto na sua maioria de pensadores de “áreas de ciências duras e de engenharias”.

O PLACTS surgiu em meados da década de 1960 a partir de dois fenômenos paralelos. Em primeiro lugar, deve ser destacada a importância dos movimentos sociais que marcaram os anos 1960 e 1970, como, por exemplo, manifestações pelos direitos civis e pelo meio ambiente, críticas ao consumismo exacerbado, movimentos contra as mudanças no trabalho acarretadas pela crescente automação nas fábricas, preocupações relativas à pesquisa genética e à utilização da energia nuclear etc. (Cutcliffe 2003), (DIAS e DAGNINO, 2007, p.97).

Na visão do PLACTS, o desenvolvimento social tem no avanço científico uma possibilidade de superação dos obstáculos estruturais através de projetos nacionais. Nesse aspecto, tal pensamento vem corroborar com o argumento defendido nesta tese e no modelo alternativo de Dias e Dagnino (2007) que contesta o foco avaliativo da visão de inovação e avanço científico-tecnológico como principal política de desenvolvimento do conhecimento na academia.

**Figura 5** – O enfoque da produção do conhecimento na visão do PLACTS



**Fonte:** Dias e Dagnino (2007).

Seguindo na análise do modelo evolucionário e do PLACTS, Dias e Dagnino (2007, p. 100) afirmam que “para o enfoque evolucionário, os elementos relevantes do contexto são aqueles relacionados às empresas e ao ambiente no qual estão inseridas”, para a visão do PLACTS, “os elementos relevantes são representados pelos obstáculos estruturais historicamente determinados, tais como a distribuição de renda e as relações de dependência, internas e externas.” Ainda, os autores salientam que a construção do PLACTS a partir do modelo linear de inovação se concretiza apenas com a “superação dos obstáculos estruturais relacionados à condição periférica por parte dos países da América Latina” (DIAS e DAGNINO, 2007, p.100).

O Pensamento Latino-Americano em Ciência, Tecnologia e Sociedade (PLACTS) tem como base a construção de um projeto nacional e estaria na base da constituição “de uma demanda social por conhecimento, o que puxaria o avanço científico e tecnológico possibilitando, dessa forma, o desenvolvimento econômico e social dos países da América Latina” (DIAS e DAGNINO, 2007, p.100).

As análises feitas pelo PLACTS vêm ao encontro do título desta tese que faz referência às performances do conhecimento acadêmico, no que diz respeito à produção e à utilização do saber desenvolvido pela pesquisa na academia e sua inserção social. É necessário salientar que, para o pesquisador, o processo de pesquisa forma também a sua identidade docente.

A visão alternativa aos modelos de enfoque evolucionário e PLACTS de produção de conhecimento, apresentada por Dias e Dagnino (2007, p.101), “parte do pressuposto fundamental de que ciência e tecnologia seriam elementos carregados de valores e passíveis

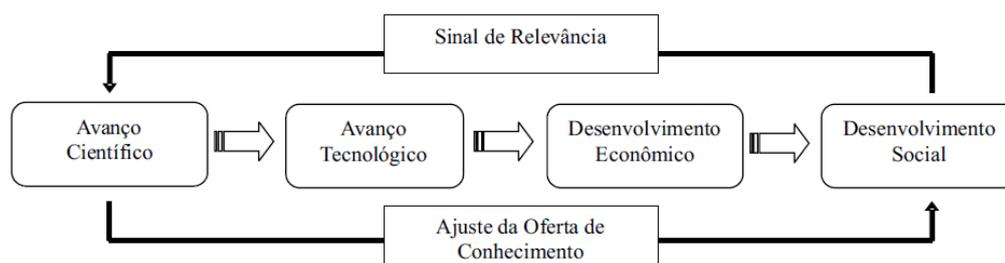
de serem controlados pelo ser humano”. Para esses autores, “a visão alternativa é sustentada basicamente pelas contribuições da teoria crítica da ciência e da tecnologia”.

A relação monocausal entre ciência, tecnologia e sociedade tem a contrapartida na teoria crítica em relação à visão de neutralidade e o determinismo, na percepção de Dias e Dagnino (2007).

De acordo com Dagnino *et al.* (2004), são três os conjuntos de abordagens baseadas na sociologia da ciência e da tecnologia que fornecem respaldo à análise sócio-técnica da teoria crítica: a de Thomas Hughes, que traz o conceito de sistemas tecnológicos; a de Michel Callon, Bruno Latour e John Law, que propõem o conceito de ator-rede; e a abordagem do construtivismo social da tecnologia, encabeçada por Trevor Pinch e Wiebe Bijker. Esses três conjuntos refutam as análises deterministas (sociais ou tecnológicas) que buscam relações explicativas monocausais entre ciência e tecnologia e a sociedade. A abordagem da teoria crítica contrapõe-se a outras três visões a respeito da tecnologia, a saber; a do instrumentalismo, a do determinismo e a do substantivismo (Feenberg 2003; Dagnino *et al.* 2004). Essas visões partem de diferentes interpretações acerca de dois aspectos relacionados à tecnologia: a neutralidade e o determinismo (DIAS e DAGNINO, 2007, p.101).

A visão alternativa de Dias e Dagnino (2007) ainda promove a linearidade entre ciência, tecnologia, economia e sociedade, mas com uma importante contribuição, que é a interação na relevância social entre ciência e sociedade. Contudo, a formação e sua significância não estão contempladas diretamente, também, nesse modelo.

**Figura 6** - O enfoque da produção do conhecimento na visão alternativa de Dias e Dagnino (2007)



**Fonte:** Dias e Dagnino (2007).

A partir dos modelos de produção do conhecimento acadêmico explanados e propostos por Dagnino (2009), e, Dias e Dagnino (2007), podemos perceber a ausência da figura do pesquisador e o processo de formação. Portanto, para uma efetividade social, além de

tecnologias sociais, é necessário entender a complexidade formativa da pesquisa e sua influência na construção da identidade e intencionalidade de seu produtor. Sendo assim, a construção da autoconsciência e significação do pesquisador passa anteriormente pelo processo de formação *sujeito-docente*.

A transformação dos objetivos da Pós-graduação brasileira de avaliativo-numéricos em colaborativo-formativos tem na construção do conhecimento acadêmico a possibilidade de levar a equidade de “peso produtivo” entre as ciências e humanidades.

## **7.2 Visão (trans)formadora da pesquisa e formação em educação**

O modo de produção do conhecimento na visão alternativa de Dias e Dagnino (2007) procura uma relevância social do conhecimento produzido como a maior contribuição desse sistema.

No entanto, para a sugestão de um modelo colaborativo CAPES, é necessário entender que a transversalidade pode levar realmente à construção cooperativa do conhecimento através das diversas interações que a linearidade não proporciona. A interação entre “as pontas”, ciência e sociedade, é extremamente necessária, mas só a formação crítica pela autoconsciência pode levar à construção integral do conhecimento. Ou seja, a complexidade, ética, coerência, autocrítica, criatividade só irão existir a partir da formação do pesquisador em espaços que possibilitem interações transversais (Herrán Gascón, 2005, p.250) entre vida social, atitude, identidade profissional, maturidade pessoal e entendimento do saber “como um todo”, suas implicações e significâncias. Portanto, não se limita à ciência e sociedade, mas, sim, à valorização sujeito-docente-pesquisador. Este trabalho sugere o sistema colaborativo de avaliação a partir da formação autoconsciência do pesquisador para além da adequação burocrática de índices de avaliação que poderiam entender o que é e o que não é relevante para a sociedade.

A avaliação da pesquisa tecnológico-inovadora pelo foco na excelência produtiva de inserção mercadológica pode tornar a Universidade uma “indústria de mercado” sem a consciência crítica da formação do pesquisador. O próprio PNPG (2010), em seu planejamento anterior, ressalta a importância da investigação relativa ao contexto social, mas se orienta por índices de relevância ao conhecimento novo.

Os índices deveriam refletir a relevância do conhecimento novo, sua importância no contexto social e o impacto da inovação tecnológica no mundo globalizado e competitivo. A pós-graduação deveria ser aferida pela qualidade da produção científica e tecnológica dos grupos de pesquisa que a compõem (BRASIL, 2010a, p.36).

A proposta de um modelo colaborativo de avaliação CAPES que este trabalho pretende sugerir de forma inicial é despretensiosa de esgotar o assunto. O principal intuito desta sugestão é sua discussão de viabilidade através de índices mais voltados às características sociais, somando-se aos de produção quantitativa e equalizando esse “vácuo” entre o econômico e o social. Isso se dá pelo fato de o Brasil ainda ser uma nação em desenvolvimento em um contexto latino em que modelos importados e aplicados diretamente podem atingir objetivos dispersos em relação à transformação da sociedade.

Para além da visão alternativa de Dias e Dagnino (2007), deve ser entendida a formação do pesquisador como ação anterior à produção do conhecimento acadêmico e desenvolvimento tecnológico. A construção da identidade docente não é totalmente neutra às avaliações e políticas, sendo significada e influenciada pelo meio que a circunda. A partir do exposto, o sistema colaborativo em questão deve proporcionar a transversalidade na formação docente pela pesquisa vinculada *também* aos problemas do desenvolvimento social.

No contexto global, torna-se indissolúvel o binômio: economia e educação. Mas, a busca da equidade do desenvolvimento econômico em conjunto com o social é a meta mais condizente com a realidade brasileira. As políticas avaliativas de enfoque econômico ainda não trouxeram diretamente um impacto positivo na realidade social do país até o momento.

A avaliação quantitativa e *qualisada* da produção científica no Brasil se distancia do social no momento em que esse saber em si não tem peso, e sim, a estrutura de publicação que o aceita e divulga. Se o conhecimento fosse o fator relevante para este modelo de avaliação CAPES, poderíamos contextualizá-lo além dos índices demonstrativos em relação aos problemas sociais brasileiros. Portanto, o modelo colaborativo seria construído de uma forma não competitiva e comparativa.

Nesse sentido, a característica de perda da significação do pesquisador e do conhecimento na academia para o olhar avaliativo do Estado (CAPES) caracteriza a reificação de ambos, mesmo nos modelos PLACTS e alternativo de Dias e Dagnino (2007). Portanto, a sua significação como qualidade humana torna-se para a avaliação passivo burocrático e quantitativo.

Antes do posicionamento do Estado em relação à pesquisa acadêmico-econômica, é necessário para o país o movimento também da formação do pesquisador e seu produto para a transformação social. Para ser “grande” mundialmente, é obrigatório em um primeiro momento ser “pequeno” em seus objetivos de pesquisa para o crescimento sustentável e edificante do processo investigativo. Ou seja, preparar o país para crescer na formação e investigação científica, para não incorrer no erro de saltos metafísicos na construção da identidade do pesquisador e sua pesquisa. Sendo assim, o objetivo inicial das políticas avaliativas, ao entender deste trabalho, seria o de conhecer, *também*, os problemas na realidade social e suas possibilidades de pesquisa, para posteriormente entender a inserção do país no contexto global como uma prioridade produtiva. A formação deve ser valorizada como fator de desenvolvimento tanto na avaliação da pesquisa, quanto no desenvolvimento crítico social.

O modelo colaborativo CAPES de formação, construção e avaliação do conhecimento acadêmico que este trabalho traz para uma discussão inicial, versa para além do desenvolvimento da economia através da ciência e tecnologia. Essa significação só será possível através da formação autoconsciente do pesquisador. Sendo assim, para o sistema proposto é necessário avaliar e identificar os processos formativos do conhecimento e do pesquisador, assim como os problemas sociais a serem tratados pela investigação, a fim de buscar a verdade do saber em relação à formação e realidade social.

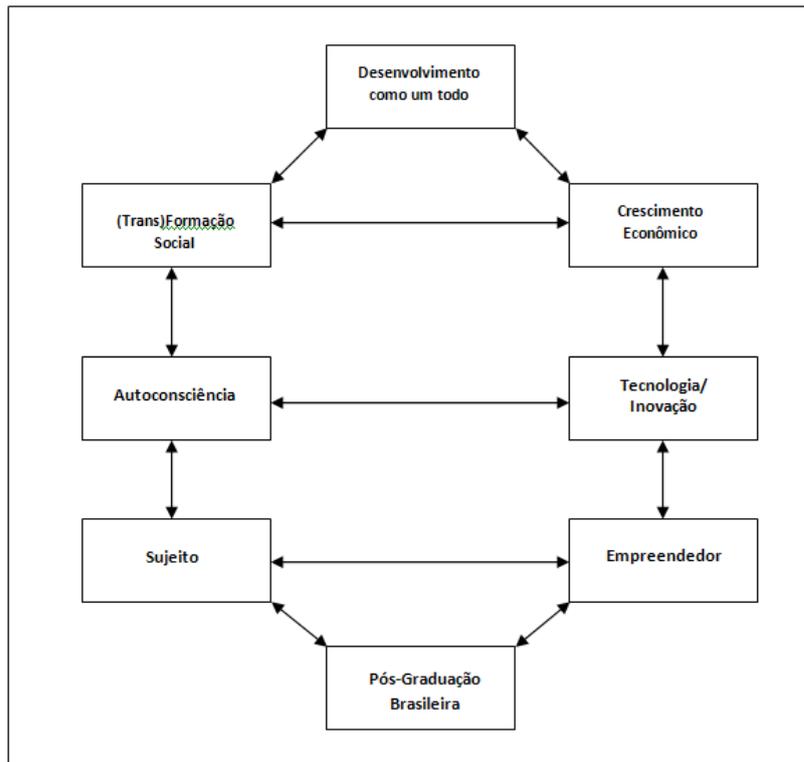
Se investigarmos agora a verdade do saber, parece que estamos investigando o que o saber é *em si*. Só que nesta investigação ele é *nosso* objeto: é *para nós*. O Em-si do saber resultante dessa investigação seria, antes, seu ser *para nós*: o que afirmássemos como sua essência não seria sua verdade, mas sim nosso saber sobre ele. A essência ou o padrão de medida estariam em nós, e o [objeto] a ser comparado com ele e sobre o qual seria decidido através de tal comparação não teria necessariamente de reconhecer sua validade (HEGEL, 1992, p.69).

Para os objetivos dos pesquisadores em um sistema colaborativo, torna-se necessário, além da essência da investigação como o saber resultante, o ser *para nós*, através de sua exposição ao teste de validade do mundo, não somente a intenção do saber *em si*. Ou seja, a significância como verdade no contexto da pesquisa acadêmica se encontra na realidade social como processo formativo e movimento (*para nós*), como também, na economia como objeto e resultado (*em si*).

Propõe-se, pois, uma maneira menos indutiva entre as partes envolvidas na Pós Graduação Brasileira, ou seja, uma visão mais universalizada e menos reducionista em que o

sujeito é levado em consideração, podendo realizar uma distribuição de importância(s) mais justa(s) para a contribuição na (trans)formação social e desenvolvimento “como um todo”.

**Figura 7** – Visão (trans)formadora dos objetivos da Pós-Graduação Brasileira através da ótica filosófica da pesquisa e formação em educação.



**Fonte:** Próprio autor

Podemos perceber na direita desse constructo o mundo objetivo caracterizado pela visão neoschumpeteriana. Entretanto, na demonstração à esquerda do modelo existe a subjetividade e a significação para o sujeito da formação e produção do conhecimento na academia. O movimento de interrelacionamento transversal entre as esferas produtivas da objetividade e subjetividade na Pós-Graduação brasileira irá proporcionar o “desenvolvimento como um todo”. Ou seja: da formação como processo construtivo e da pesquisa pela produção de saber além do aspecto tecnológico-científico, também como contribuição social.

Na mesma perspectiva, a contribuição social de um programa deve ser elemento importante para a avaliação. É preciso definir os indicadores dessa contribuição, no caso da educação: formação de quadros para o ensino superior; formação de quadros para a gestão de instituições públicas e movimentos sociais; vinculação com a rede pública de ensino fundamental e médio; outras atuações significativas de extensão universitária etc. [...] Em particular, se o programa colaborou na organização de outros programas de pós-graduação e se se constituiu em referência para outros centros de pesquisa, nacionais e internacionais (GATTI *et. al.*, p.140).

A experiência docente e discente na investigação acadêmica, fator primordial dentro da busca do saber, formação do sujeito e transformação social, não pode ser cerceada pelo princípio e justificação do desenvolvimento econômico. Senão, estará reificando o ser, e ao mesmo tempo forçando a autorreificação docente, tornando-os cegos à riqueza do (re)conhecimento da univers(al)idade acadêmica.

A partir da metodologia de uma pesquisa colaborativa nas áreas de conhecimento, podemos identificar objetos de estudo que podem ser formativos, tecnológicos-sociais (Dagnino, 2007), educacionais, da área da saúde, gerenciais, entre tantos outros. Os temas mais relevantes para o novo olhar da avaliação devem ser definidos pela comunidade científica como problemas de investigação para o desenvolvimento da sociedade brasileira. A partir dessa definição, a pesquisa pode ocorrer de maneira construtiva e colaborativa (intra e interinstitucional), tendo como mote norteador a relevância social da pesquisa acadêmica em sua avaliação.

A visão alternativa de Dias e Dagnino (2007) defende um padrão científico compatível no entendimento do “estilo de sociedade” a partir da realidade latina, seus valores na ciência e tecnologia.

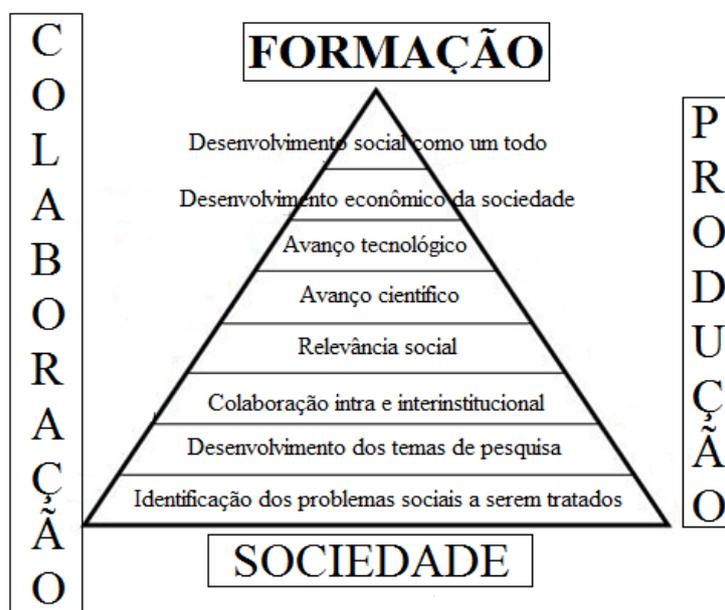
Por entender que um determinado estilo de sociedade só pode ser sustentado por um padrão científico e tecnológico compatível, em termos de valores, a visão alternativa propõe uma mudança profunda no padrão atual da política científica e tecnológica e, mais que isso, no modo de fazer ciência e tecnologia. Justamente por vislumbrar mudanças mais profundas sobre a sociedade, a partir da ciência e da tecnologia, a visão alternativa parece ser mais interessante para os países da América Latina, fortemente marcados pelos estrangimentos colocados pelo processo histórico da formação do capitalismo periférico (DIAS e DAGNINO, 2007, p.111).

Então, a política avaliativa tem tanto a significação social da investigação, como a possibilidade do avanço científico-econômico. Esse movimento se torna aparente com a identificação de problemas reais da sociedade e a construção científica de um consenso sobre a equidade na avaliação acadêmica entre economia e sociedade. O avanço tecnológico social

também pode ser alcançado a partir do avanço científico e sua significação desde sua origem em um processo pretensamente colaborativo.

O impacto social do conhecimento acadêmico, seja ele regional ou não, pode trazer avanços significativos para problemas até hoje não solucionados pelas políticas públicas como o planejamento urbano, logística de transportes, analfabetismo, entre outros. Sendo assim, a avaliação colaborativa poderia ter em seu olhar a significância social, pesando os pontos salientados na pirâmide abaixo, e, não apenas as características econômico-quantitativas justificadas pelos *rankings* estatísticos de produção.

**Figura 8** – Modelo metodológico de avaliação formativo-colaborativa sugerido



**Fonte:** Próprio autor

O modelo sugerido por esta tese procura defender que a formação está presente em todos os processos. Sendo assim, a pesquisa acadêmica é também *formativa*.

Ao olhar do Estado, quando o avanço tecnológico é alcançado, deve proporcionar necessariamente o desenvolvimento econômico da sociedade. O que acontece atualmente parece ser o inverso, o desenvolvimento da sociedade através da economia. Portanto, deve-se atentar que esse desenvolvimento econômico esteja vinculado a um fim social real. Dando continuidade à análise do peso das instâncias a serem avaliadas pelo olhar colaborativo, a

partir do avanço econômico da sociedade, podemos interagir em busca de novas alternativas para o desenvolvimento social, incluindo as ações do mundo globalizado.

O amadurecimento de questões sobre temas de pesquisas deve ser feito analisando, *também*, a situação brasileira e a inserção do conhecimento na regionalidade do país, visto que a prioridade de publicação de artigos científicos com perfil de excelência internacional pode distanciar da realidade do nosso país, tornando-se apenas relatos descontextualizados de sua significância e desperdiçando o seu potencial acadêmico para o país. Portanto, para não correr o risco de esta afirmação parecer demasiadamente conservadora, destacamos que o texto também defende a necessidade de publicar a pesquisa acadêmica “fora” do país. Mas salientamos a necessidade do “incentivo” da avaliação CAPES para a solução dos problemas internos, paralelamente à perspectiva de “universalizar” o conhecimento da academia brasileira. Pois, como haverá o processo de universalização do saber, sem o dialogo na visão do outro?

Se acreditamos válido ter-se um modelo de avaliação e credenciamento, se reconhecemos o papel positivo que a avaliação vinha desempenhando na implantação de mestrados e doutorados no país e se pensamos que esse papel positivo pode continuar a se consolidar (mas não cristalizar!), é preciso refletir com maior profundidade sobre os fundamentos políticos do modelo atualmente vigente, seus objetivos e impacto à luz das variadas e variáveis necessidades nacionais, verificando se seus contornos são os mais adequados para esse momento que o país atravessa, ou se é necessário alterar pressupostos e processos. Essa é uma discussão de fundo que deve prosseguir com a participação de todos. Esse é, sem dúvida, um empreendimento coletivo, de longo prazo (GATTI *et. al.*, 2003, p.144).

Portanto, através da história do capitalismo na América Latina ( capitalismo no qual o Brasil está inserido), percebemos a carência da tecnologia para a solução de problemas regionais. Sendo assim, o olhar CAPES deve observar, avaliar e incentivar *além* da investigação acadêmico-econômica, a necessária produção de inserção acadêmico-social. Entretanto, o sistema não pode perder de vista que a avaliação está analisando o contexto educacional formativo como um processo. Gatti *et. al.* (2003) questionam: “Como se trata de avaliar um processo educativo, o que se deve agregar ou valorizar no modelo atual para que isso possa vir a ser efetivamente levado em conta?”. Portanto, este trabalho sugere a valorização do processo de formação do sujeito-docente-pesquisador, como também, a produção acadêmica social, para o equilíbrio avaliativo em relação à CT&I.

Dentro do que foi exposto, este trabalho se encaminha para a finalização das discussões e constatações sobre as performances avaliativas do conhecimento acadêmico e a

sua influência na formação docente através da regulação da CAPES e PNPG (2010). Como o tema é amplo, complexo e extremamente debatido na academia, a intenção desta tese foi de diálogo com questões como a reificação na figura docente em relação à pesquisa e sua produtividade na academia brasileira. Portanto, o papel da avaliação CAPES é muito importante dentro do contexto da pesquisa e formação acadêmica no Brasil. Nesse sentido torna-se imprescindível a discussão para a adequação das variáveis avaliadas em relação ao processo formativo da Educação. Assim, pode-se concluir que o desenvolvimento econômico também ocorre “na” pesquisa acadêmica, ou seja, na universidade, mas não o inverso, o desenvolvimento econômico “da” universidade dentro da pesquisa, como está sendo posto pelas políticas públicas, regulação, fomento para a Pós Graduação brasileira e promovidas pelo Ministério da Educação (MEC).

A partir do exposto e sugerido nesta tese este texto se encaminha para o seu fechamento através de seus aspectos conclusivos. O tema foi desenvolvido com o intuito de provocar o questionamento do que a academia está produzindo e que rumos esses produtos podem trazer para seus pesquisadores. Portanto, a Pós-Graduação brasileira (e todo o seu processo de produtividade e formação) tem de buscar a significação para além de determinações numérico-quantitativas.

## ASPECTOS CONCLUSIVOS

A partir da interpretação e contextualizações realizadas por este trabalho, ressaltamos que a intenção do tema desta tese de doutoramento foi de atentar para a crítica da determinação quantitativa da avaliação CAPES e do planejamento para a pesquisa da pós-graduação brasileira através do PNPG (2011-2020). O planejamento de metas e a avaliação da Pós-Graduação brasileira são extremamente necessários, mas devemos salientar o *fim* que é proposto nesse modelo. Através da concepção atual o sistema estabelece nesse ambiente competitivo, uma comparação entre todos os programas e pesquisadores, sendo que estes atores são traduzidos numericamente como potenciais produtos e produtores.

A avaliação dos PPG's em Educação deveria ser considerada como um todo, prática e subjetivamente, com o intuito de encontrar uma relação “ótima” para as soluções das questões factuais, não excluindo um elemento pelo outro e, sim, buscando a coexistência (colaboração) entre eles. A avaliação das performances na pesquisa em Educação é mais abrangente do que um conjunto de variáveis matemáticas, é também, um processo formativo que envolve aspectos culturais, político-sociais, organizacionais e a produção do saber.

Vimos a partir do contexto da avaliação na análise dos últimos dois triênios CAPES (2007-2009; 2010-2012) que esse modelo mantém a concentração e desenvolvimento dos programas de pós-graduação, tanto em número quanto em qualidade nas regiões centro sul do país. E que isso põe em risco a questão social, desnivelando as regiões do país em termos de formação de recursos indispensáveis para o seu necessário desenvolvimento, o que demanda para que a Filosofia e Educação estejam comprometidas com o pensamento crítico e hermenêutico para repensar esse modelo e propor novas alternativas.

Nesse sentido, a avaliação da CAPES pode proporcionar “o olhar de avaliação” com a fundamentação ancorada na preocupação com a busca de uma verdade mais ampliada para, assim, proporcionar a presença mais acentuada da voz e vez dos seus avaliados. No caso contrário, as subjetividades das interpretações podem levar a pretensões de validade falsas. Para além, poderíamos repensar as bases teóricas e epistemológicas desse modelo, para recuperar os fins da avaliação formativa, tentando não concentrar o peso político-pedagógico do sistema prioritariamente na avaliação das estruturas e na maneira de produzir do docente.

A partir da valorização e do envolvimento colaborativo do “corpo institucional” como um todo, o indicador de um processo de construção torna-se necessário à efetivação prática do discurso de “excelência” pelos programas. Sendo assim, esse impacto ou variável quantitativa pode gerar um indicador que embasaria a variável relacionada à publicação científica de artigos e livros. Portanto, a interação entre os discursos e as ações como elas acontecem contribui inclusive para a formação de um entendimento da adequação de conteúdos, discussões e experiências. Esse pode ser um caminho para a efetivação de algumas formas mais concretas e menos subjetivas de avaliação, oferecendo um direcionamento ou redirecionamento de publicações científicas e, conseqüentemente, a melhoria das pesquisas educacionais dos programas. Desse modo, a visão ampliada proporcionada para esses “atores institucionais” serve também de base para permitir a construção de uma troca de conhecimentos capaz de proporcionar a discussão, formação e publicação científica multi e interdisciplinar, geograficamente mais ampla e implicada com aprendizagens mútuas.

As performances aparentemente desejadas pela avaliação, fomento e regulação do Estado parecem estar concretizadas via CAPES e PNPG para a indução de políticas e objetivos economicistas de Estado. Essas políticas têm o intuito de produzir para o atendimento do mercado, ao invés de processos que podem permitir ao docente o questionamento e a discussão dos paradoxos em relação a sua formação de pesquisador. Portanto, a Educação convive atualmente com os seus dilemas avaliativos e competitivos na pesquisa acadêmica, influenciando a construção da identidade pesquisador-docente. Esse paradigma da produção de conhecimento e formação de educadores, possivelmente, é direcionado e *ranqueado* para o atendimento das demandas político-econômicas do Estado e sua inserção macroeconômica.

A formação dos formadores nos programas de pós-graduação brasileira transita, necessariamente, como um pré-requisito obrigatório na pesquisa acadêmica. Atualmente, a publicação *qualisada* é necessária para a obtenção da titulação de mestres e doutores, perfazendo um caminho de construção da pesquisa e construção de bases teóricas para a futura formação de novos professores. Portanto, o docente pesquisador é formado também pela produção do conhecimento gerado através da pesquisa acadêmica. Torna-se necessário salientar que tal produção contribui para tornar público o que a academia produz. Mas a formatação do seu conteúdo com a orientação para a modelagem produtiva pode plasmar a formação docente em um sentido único de produção de conhecimento útil. Esse constructo é

de grande interesse empresarial e de pouco impacto social de fato, pois transita no mercado para chegar à sociedade, portanto, agregando preço e se tornando de alto custo para a maioria da população brasileira.

Os resultados das pesquisas acadêmicas na visão CAPES foram formatados numérica e quantitativamente para demonstrações estatísticas de produtividade. Então, pela complexidade de relações os processos formadores não foram avaliados com tamanha atenção tanto no planejamento como na avaliação do Estado. Sendo assim, os objetivos econômicos evolucionistas ocuparam o lugar do desenvolvimento social, encontrando no discurso de qualidade e excelência uma relação dependente.

Nesse contexto avaliativo de comparação, o Estado cria a possibilidade de um maior controle através das políticas e metas de pesquisa, como também, na formatação dos seus produtores? Portanto, os pesquisadores aos olhos do sistema são determinados através dos números, criando a possibilidade quantitativa de comparação intra e interinstitucionais não sensíveis ao movimento do ser e seus relacionamentos.

Ocorre que “o número é precisamente a determinidade de todo inerte, indiferente e morta na qual todo movimento e relacionamento se extinguem; e que rompeu a ponte [que a unia] com a vitalidade dos impulsos, com os hábitos, tipo de vida e com todo o ser-aí sensível” (HEGEL, 1992, p.184).

Nesse sistema numérico e competitivo, nasce a hierarquia de excelência na qualidade da produção acadêmica que serve como um alinhamento econômico às metas de Estado. Nesse caso, a avaliação com características predominantemente quantitativas pode trazer uma característica de reificação e autorreificação na formação e imagem docente. Isto se dá pelo fato de que é necessário obter o quantitativo científico suficiente para o olhar CAPES, a fim de manter o funcionamento dos programas no SNPG.

A Gestão do Conhecimento na academia brasileira regulada pelo sistema de avaliação CAPES-PNPG, tem entre os seus objetivos principais o fomento à geração de conhecimento organizacional para indução das produções acadêmicas tecnológico-inovadoras. A Pós-Graduação brasileira está sendo mobilizada a produzir prioritariamente aos interesses econômicos de mercado, com o fim de obter o lucro acadêmico através da vantagem competitiva gerada pela pesquisa na Universidade. O saber é a maior contribuição da investigação acadêmica, sendo que é produzido pelo sujeito-docente ao mesmo tempo em que

forma a sua identidade profissional. Já o conhecimento é desejado pela economia como item imprescindível para a conquista de novas formas de ganho capital. O pesquisador na atualidade tem de desenvolver as investigações para o ingresso e a manutenção do funcionamento das atividades dos programas, como também, através da argumentação crítica da Educação e Filosofia, buscar a avaliação mais equilibrada com a inserção social. O desenvolvimento da avaliação CAPES na pesquisa e formação de recursos humanos gerou e fomentou intencionalmente através dos anos o conhecimento organizacional para os interesses econômicos de Estado. A modelagem avaliativa da GC entende o conhecimento acadêmico organizacional como uma estrutura de incorporação das possibilidades econômicas de desenvolvimento de políticas de Estado.

O que está sendo avaliado pelo olhar CAPES é a Gestão do Conhecimento na academia. Ou seja, o que a investigação científica é para o sistema e não o saber em si. Portanto, pressupõe a produção quantitativa, inovação e o atrelamento do produto à estrutura, no caso, de publicação científica. Para tanto, é necessária a perda da qualidade subjetiva do docente. O pesquisador-docente é reificado à produção do objeto-investigação para o sistema, em detrimento do trinômio de significância da formação: sujeito-docente-pesquisador.

A área da Educação pode contribuir decisivamente para o desenvolvimento da pesquisa brasileira, sendo a voz crítica em relação a essa preponderância da avaliação comparativa da ciência em relação às humanidades. Portanto, ao invés do *resultado* a avaliação deve entender também a construção do *processo* formativo e sua relevância social. Nesse aspecto, tal constructo deve ser amplo e colaborativo, buscando a maior valorização dos problemas sociais do país no planejamento da pesquisa e seu fomento.

Os caminhos das investigações científicas em seus movimentos criativos são impregnados por significações humanas. As determinações propostas pelo discurso de avaliação com base na tecnologia criam o estranhamento entre ciência e humanidade. Portanto, a constituição da formação acadêmica do docente-pesquisador se torna pesquisador-docente, na medida em que o sujeito é determinado pelo produto de sua pesquisa. Esta tese que sustentou este trabalho tem relação direta com o sistema de avaliação colaborativo proposto, o qual envolve a subjetividade do sujeito, isto é, a sua capacidade de ser autônomo e não ficar preso às malhas da reificação sistêmica e mercadológica. Mas na visão atual, o sujeito é negligenciado. Para tanto, a autoconsciência, o reconhecimento do outro, a própria relação individual e coletiva da produção são reificadas para o olhar da avaliação.

A partir da instrumentalidade da relação do conhecimento científico e seu produtor, ocorrido pelas influências da economia nos conceitos de formação cultural, podemos perceber que a experiência formativa está em um processo de adequação à avaliação das políticas de Estado.

Para o entendimento da profundidade ontológica da dimensão da repercussão do sistema avaliativo, tornou-se necessário entender seus profundos significados formadores e suas relações no campo da produção do conhecimento. A pesquisa em Educação através do entendimento deste texto deve buscar além da crítica ao modo produtivo, uma sugestão de perspectiva e significação humanística para o desenvolvimento social do país. A potencialidade do pesquisador não pode ser referenciada tão somente ao capital humano da pesquisa como produto. A visão neoschumpeteriana de desenvolvimento econômico caracterizada nos objetivos do PNPG busca reduzir o potencial do docente às demonstrações quantitativas de produção científico-tecnológica. Portanto, a Universidade através da pesquisa em Educação se encontra em um momento de buscar a autonomia crítico-produtiva em relação à formação de seus pesquisadores e seus temas de estudo para a construção do bem-estar social de fato. Portanto, um sistema colaborativo eliminaria essa questão instrumental pela base, pois seriam valorizados *processos* ao invés dos *resultados*.

A valorização do sentido social da pesquisa acadêmica no Brasil deve ser priorizada em seu amplo sentido de formação cultural (*Bildung*) de forma a corroborar com as necessidades do país em um desenvolvimento formativo de significação dos aspectos humanos.

O conhecimento acadêmico, e, portanto, seus pesquisadores são uma possibilidade econômica para o Estado, de poder e dominação de mercado. Os conhecimentos úteis não possuem conexão direta com a necessidade social do país.

Apesar da vasta literatura existente sobre o tema da avaliação CAPES, Estado, macroeconomia e suas influências na pesquisa acadêmica no Brasil, ainda existem muitos pontos a ser abordados e elucidados pela visão crítica da pesquisa em Educação. A determinação pela avaliação CAPES do conhecimento útil reifica o pesquisador e sua formação e sufoca a voz docente em *rankings* comparativos de excelência subjetiva. Sendo assim, caracteriza-se o mercado acadêmico no qual a necessidade social é esquecida e a economia dita as regras para a formação do sujeito-docente.

Nesse sentido, o planejamento dos objetivos da Pós-graduação Brasileira (PNPG) não pode estar baseado somente em tendências inovadoras e produtivistas, voltadas para o mercado e desenvolvimento econômico. Observamos que são realidades e que devemos entendê-las como uma oportunidade de (trans)formação social e não apenas de crescimento econômico nos *rankings* de produção mundial.

Outra questão que deve ser retomada nestes argumentos conclusivos é a ideia de que os programas que se destacam na classificação e *ranqueamento* no atual modelo avaliativo não são necessariamente os melhores em termos de qualidade produtiva. Entretanto, são aqueles que justamente mais adaptaram suas performances acadêmicas em relação ao direcionamento que é requerido pela CAPES através do seu indicador de referência da produção acadêmica brasileira.

A formação da autoconsciência deve buscar no sujeito a opinião crítica aos modelos, que, pela necessidade exacerbada de produtividade, buscam a redução dele aos interesses da economia, chegando assim, à reificação do *ser* e do *saber* nos objetivos do PNPG para a academia. Propõe-se, pois, uma maneira menos indutiva de formação e produção do conhecimento na academia através da sugestão inicial do Sistema Colaborativo Capes de avaliação. O objetivo deste constructo é a parceria entre as partes envolvidas nos programas da Pós Graduação Brasileira, ou seja, uma visão mais universalizada e menos reducionista na qual o sujeito-docente é levado em consideração. Sendo assim, pode existir uma mudança paradigmática de distribuição de importância(s) entre ciência e humanidades, para assim, haver uma contribuição científica mais justa no desenvolvimento “do todo” social.

Para isso, este trabalho propôs em um dos seus capítulos uma discussão: O sistema colaborativo CAPES é possível? Neste contexto, o constructo parte de uma concepção na qual não foi privilegiado apenas o braço fundamental do desenvolvimento economicista, mas também o envolvimento do elemento humano produtor das pesquisas. O desenvolvimento econômico também pode ocorrer através da pesquisa na universidade. Mas, a Universidade não pode se desenvolver unicamente pela investigação científico-econômica, porque corre o perigo de se transformar em uma empresa e assim adotar seus regimes de gestão, distanciando-se da proposta crítico-formativo docente. Ou seja, o corpo institucional como um todo e sua significação. O que ocorre atualmente na visão da pesquisa avaliativa, tão somente é o atender às propostas feitas pelas políticas públicas.

A pesquisa na academia para o PNPG em vários momentos limita-se à formação de produtos úteis e de mão de obra “qualificada”. O capital humano de um Programa de Pós-Graduação pode ser medido? Esse potencial pode ser teleologicamente atribuído através de uma avaliação comparativa a um conceito numérico?

A racionalidade científica instrumental, produzida pela construção do conhecimento na civilização para “evitar” a barbárie, pode servir também para o contrário, como adverte Theodor Adorno (1995). Ou seja, o espírito pode ficar refém de sua própria criação, pelo utilitário uso do poder. As regras baseadas no desenvolvimento econômico e na competitividade demonstram a incapacidade do reconhecimento do outro em uma busca de entendimento e verdade. A visão avaliativa da tecnologia através do viés da economia instrumental determina o “sujeito” como uma “estatística”, ou produto. As estatísticas, porém, não podem determinar o sujeito-pesquisador em sua formação cultural, nem tampouco os principais objetivos do Estado como estrutura social. Senão, incorre no erro de determinar o pesquisador subjetivamente como um meio econômico de desenvolvimento enquanto parte da estrutura de organização do Estado.

Dentro do olhar crítico da filosofia e da educação, se os objetivos da pesquisa acadêmica na pós-graduação brasileira estiverem reduzidos ao lema estatal de produzir para atender ao mercado econômico-empresarial, então se estará reduzindo as suas possibilidades, o seu universo, portanto, a formação do sujeito consciente-de-si. Os docentes ao cumprir sem crítica as regras de avaliação do Estado executam planos, alcançam metas, melhoram *rankings* e demandam mão de obra para o mercado. Sendo assim, pela pressão das políticas avaliativas, abrem mão da construção colaborativa de objetivos (trans)formadores da sociedade.

O planejamento dos objetivos da Pós-graduação Brasileira para o decênio 2010-2020 não pode estar estatisticamente baseado somente em tendências inovadoras e produtivistas, voltadas para o mercado e o desenvolvimento econômico. O investigador científico em Educação deve observar o que são realidades, tentando entendê-las como uma oportunidade de transformação social e não apenas de crescimento econômico em *rankings* de produção mundial. A formação da autoconsciência na identidade docente deve buscar no sujeito a opinião crítica aos modelos, que, pela necessidade exacerbada de produtividade, buscam a redução deste aos interesses da produtividade econômica. Nesse contexto, chegamos assim à reificação do *ser* e do *saber* nos objetivos do PNPG para a academia.

Propomos nesta tese, também, a busca de uma visão menos teleológica entre as áreas de conhecimento envolvidas na Pós Graduação Brasileira, ou seja, uma visão mais universalizada entre as áreas de conhecimento. Nessa perspectiva, o sujeito é levado em consideração, podendo realizar uma distribuição de importância(s) mais justa(s) para a contribuição na (trans)formação social e o desenvolvimento “do todo”. A partir dessa visão individual e coletiva de cooperação acadêmica, um sistema de avaliação CAPES *colaborativo* pode ser possível.

A experiência docente e/ou discente em formação na investigação acadêmica é um fator primordial dentro da busca do saber, formação do sujeito e transformação social. Portanto, a formação crítica deve buscar a negação à justificação do desenvolvimento estatístico-econômico pela pesquisa. A adequação ao sistema é a autorreificação que cega à riqueza do (re)conhecimento da univers(al)idade acadêmica.

A avaliação da pesquisa em Educação não pode se afastar do que é necessidade de fato, para o que é relativo à atribuição subjetiva de peso, quando se trata dos interesses do Estado. Nesse sentido, esse ente não consegue sustentar a sua função primordial de existência, que se justifica na promoção do bem-estar do cidadão, e, conseqüentemente, da sociedade.

O desenvolvimento econômico brasileiro dos *rankings* parece não ser diretamente proporcional ao desenvolvimento social, nem vivenciado pela maior parte da população. Enquanto o país figura entre os dez primeiros lugares no *ranking* de avaliação da economia mundial, a sociedade, pelo contrário, está cada vez mais onerada com o peso do descaso em relação aos seus serviços básicos, como a educação, saúde, segurança e transporte.

Nessa valorização do resultado em detrimento do processo formativo, padroniza-se o olhar do Estado-avaliador em relação às nuances culturais da constituição das regionalidades de cada programa. Mas o Estado-avaliador não apresenta um sistema autoavaliativo para medir a eficiência de fato (real) das políticas, suas ações e seus executores. A disputa comparativa pelo discurso de convencimento predominantemente demonstrado por estatísticas e recortes mínimos de visão social, é utilizada largamente para a justificação de ações instrumentais. Essa política comparativa reduz o amplo espectro social da pesquisa a aspectos sectários de interesses de mercado.

Nesse espectro de discurso competitivo, podemos perceber as caracterizações das opções econômicas como políticas *ideais* distantes do necessário desenvolvimento social

brasileiro através da educação de qualidade. Apenas os aspectos de interesse estratégico-justificativos são demonstrados por índices pela política de investigação brasileira. A pressão na sociedade para o desenvolvimento econômico é cada vez maior e as estruturas de Estado, aparentemente, estão distantes do alcance da efetividade social, atendo-se ao discurso e à comparação avaliativa. Quando ocorre a desaceleração da economia no contexto econômico capitalista, o que resta senão a formação cultural (*Bildung*), como suporte resiliente para o sujeito. O *resultado* tem vida útil, já o *processo* formativo não.

A constituição social do país em seu desenvolvimento é no PNPG (2010) explicitada com uma simples comparação estatística com a realidade de outros países. Essa determinação numérico-comparativa é tida como uma “verdade”, sendo confundida teleologicamente com uma justificação dentro de um recorte estatisticamente preferido, para demonstrar esta ou aquela tendência segundo os interesses de Estado.

Este trabalho procurou buscar as implicações que podem ocorrer na formação docente a partir de uma avaliação comparativa entre Universidades e docentes com diferentes constituições culturais formativas. A escolha deste recorte se dá pelo fato de que a pós-graduação brasileira atualmente é a responsável pela produção técnico-científica e o local de formação dos pesquisadores que irão continuar o processo de produção de conhecimento na academia. A busca da excelência acadêmica que norteia o processo avaliativo também pode ser contestada, pelo fato de ela parecer como uma palavra de ordem para qualquer ação reguladora dentro um estado quase metafísico: a busca da excelência na produção acadêmica pelo olhar CAPES de avaliação.

Torna-se necessário que a pesquisa na área da educação, contra o ceticismo, convença de maneira contundente que o significante está na formação do sujeito em toda a sua intencionalidade, sua autonomia e subjetividade. Que a ela, juntamente com a filosofia, pertence à única voz crítica entre as áreas de conhecimento. O docente, antes criticado e esquecido, vira peça estratégica essencial para o Estado, pois hoje o desenvolvimento acadêmico-econômico bate à porta das salas, laboratórios, na avaliação e gestão dos Planos Nacionais. Essa é provavelmente a questão do que deve ser esperado na pesquisa em educação, ou seja, o processo de autoconhecimento do sujeito-docente-pesquisador, para a consciência do eu em relação ao mundo. Um desafio para o entendimento da sociedade em tempos tão determinados pela economia e Estado. Os produtos, ou coisas, não surgem espontaneamente do metafísico, é necessária a intervenção do sujeito, sua hermenêutica e

linguagem para representar neste toda a sua subjetividade e intencionalidade. A resiliência educativa no processo formativo, ou seja, aquilo que foi provocado como o *objeto* de elevação cultural que levará para o resto de sua existência, está presente no *sujeito* como o *resultado em movimento* da educação. Consequentemente, as ações investigativas que os interlocutores docentes utilizam para basear os seus conceitos, formam a consciência-de-si, proporcionando o reconhecer-se no outro, e assim, a possibilidade de cooperação na academia.

Um sistema colaborativo de produção acadêmica, como proposto nesta tese de maneira inicial, pode proporcionar ao país uma nova dimensão na formação e no atendimento da dimensão social. Esse sistema deve construir micropolíticas regionais e investigações para atendimento das necessidades de desenvolvimento regional. Com esse foco localizado, a academia pode efetivamente cumprir o papel da extensão universitária à comunidade, proporcionando assim o exercício da pesquisa acadêmica voltada à cidadania.

Para a finalização deste trabalho, contribuímos com a resposta ao questionamento muitas vezes repetido neste texto. O sistema colaborativo de avaliação CAPES é possível! Desde que o movimento instrumental no paradigma entre ciências e humanidades seja equacionado, ele é possível. Essa discussão da finalidade da avaliação quantitativa da pesquisa em Educação pode trazer à tona a necessidade de colaboração na construção do conhecimento como um processo colaborativo na academia. A dívida social brasileira possivelmente será paga através da educação do povo brasileiro, com a valorização de processos colaborativos e inclusivos.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgan Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer: O Poder Soberano e a Vida Nua I**. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

\_\_\_\_\_. **O Reino e a Glória: uma genealogia teológica da economia e do governo: homo sacer**, II. São Paulo: Boitempo, 2011.

\_\_\_\_\_. Deus não morreu. Ele tornou-se Dinheiro. Entrevista com Giorgio Agamben, concedida a Peppe Salvà e publicada por Ragusa News, em 16-08-2012. Disponível em <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/512966-giorgio-agamben> Acessada: 03 set. 2013.

ALMEIDA, Maria Lemos de. A influência das teorias econômicas sobre as políticas públicas de formação profissional no Brasil nos anos 90. **Anais do Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais**. Petrópolis, 2000. CD-ROM.

ALTER, Norbert. Inovação, risco e transgressão nas organizações. In: DAVEL, E. e VERGARA, S. (org.). **Gestão com pessoas e subjetividade**. São Paulo, Editora Atlas, p. 59-72, 2001.

AMORIM, Wilson Aparecido Costa. Conhecimento e aprendizagem: uma breve revisão, dos clássicos aos neoschumpeterianos. **Revista Integração**. São Paulo, n. 48, ano 13, p. 29-38, jan/mar, 2007.

BAPTISTA, Margarida Afonso Costa. **A abordagem neoschumpeteriana: desdobramentos normativos e implicações para a política industrial**. Tese (Doutorado em Economia). Universidade Estadual de Campinas, 1997.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BARRO, Robert. A Cross-Country Study of Growth, Saving, and Government, **NBER Chapters**. In: **National Saving and Economic Performance**, pg. 271-304, National Bureau of Economic Research, 1991.

BECKER, Gary S. *El Capital Humano*. Madrid. **Alianza Universidad Textos**, Alianza Editorial, 1983, p.59.

BENHABIB, Jess; SPIEGEL, Mark M.. The role of human capital in economic development:evidence from aggregate cross-country data, *Journal of Monetary Economics*, 34, pp. 143-173, 1994.

BIANCHETTI, Lucídio. Condições de trabalho e repercussões pessoais e profissionais dos envolvidos com a pós-graduação *stricto sensu*: balanço e perspectivas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, núm. 34, p. 439-460, set.-dec., 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES/MEC. Brasília, 2015. Disponível em:<<http://www.capes.gov.br/avaliacao>> Acessado em 27/05/2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/MEC. **Plano Nacional de Pós-Graduação** (PNPG) 2011-2020. Brasília, 2010a. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/MEC. **Plano Nacional de Pós-Graduação** (PNPG) 2011-2020. Brasília, 2010b. Documentos Setoriais. v. 2.

BRASIL. Portaria MEC n.º 1418, de 24 de dezembro de 1998. Dispõe sobre a classificação dos cursos de mestrado e doutorado, segundo o padrão de qualidade que possuem. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 247-E, 24 dez. 1998. Seção I, p.9.

BRASIL. Portaria MEC n.º 26, de 23 de março de 2012. Regulamenta a apresentação de Propostas de Minter e de Dinter, Nacionais e Internacionais. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 59, 23 mar. 2012. Seção I, p.19.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BUENO, Sinésio Ferraz. Educação e barbárie: da Dialética do Esclarecimento ao Homo Sacer. In: PAGNI, P. & GELAMO, R. (orgs). **Experiência, Educação e Contemporaneidade**. Cultura Acadêmica, São Paulo, 2010.

CARDOSO, Clementina Marques. Livrar a educação da usurpação empreendedorista: da 'escolha' individual e privada à acção pública. In: TEODORO, A.; TORRES, C. A. (Org.). **Educação crítica e utopia: perspectivas para o século XXI**. Porto: Afrontamento, 2005.

CATTANI, Antônio David. **Trabalho e Tecnologia**. Dicionário Crítico. Petrópolis: Vozes, ed. 4, 2002.

DAGNINO, Renato. Elementos para uma teoria crítica da tecnologia. **Revista brasileira de ciência, tecnologia e sociedade**, v. 1, n. 1, p. 3-33, jul/dez, 2009a.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Tecnologia Social: Ferramenta para construir outra sociedade**. Campinas: Unicamp, 2009b. 95 p.

DATHEIN, Ricardo. **O crescimento do desemprego nos países desenvolvidos e sua interpretação pela teoria econômica: as abordagens neoclássica, keynesiana e schumpeteriana**. Tese (Doutorado em Economia). Universidade Estadual de Campinas, 2000.

DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**. 2010, vol.15, n.43, pp. 148-161.

\_\_\_\_\_. Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual. **Revista Brasileira de Educação**. 2011, vol.16, n.47, pp. 409-426.

DIAS, Rafael; DAGNINO, Renato. A política científica e tecnológica brasileira: três enfoques teóricos, três projetos políticos. **Revista de Economia**, Curitiba, v. 33, n. 2, p. 91-113, jul./dez. 2007.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, 2004.

\_\_\_\_\_. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Universidad, conocimiento y construcción de un mundo nuevo. In: InterCambios, nº 1, 2012. Disponível em: <http://intercambios.cse.edu.uy> Acesso em: 27 jun. 2015.

DOSI, Giovanni. **Technical change and industrial transformation**. London: Macmillan, 1984.

\_\_\_\_\_. The nature of the innovation process. In: \_\_\_\_\_ et al. (eds.). **Technical change and economic theory**. London : Printer Publishers, 1988. p. 221-238.

DOSI, Giovanni; TEECE, D.; WINTER, Sidney Graham. Toward a theory of corporate coherence: Preliminary Remarks. In: DOSI, G., GIANNETTI, R. e TONINELLI, P. A. (eds.) **Technology and Enterprise in a Historical Perspective**. New York: Oxford University Press, 1992.

FELIPE, Edenilson Silva. As instituições e os neoschumpeterianos: a noção de aprendizado a partir do pilar cognitivo das instituições. **Revista Pesquisa e Debate**. São Paulo, v. 19, n. 1 (33), p. 15-32, jan/jun, 2008.

FERREIRA JR.; Amarilio; BITTAR, Marisa. **Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar**. *Cad. CEDES*. 2008, vol.28, n.76, pp. 333-355.

FREEMAN, Christopher. **Economics of industrial Innovation**. Penguin: Middlesex, 1974.

\_\_\_\_\_. The 'National System Innovation' in historical perspective. **Cambridge journal of economics**. New York, v. 19, n. 1, p. 5-24, fev. 1995.

FREIRE, Paulo. A la sombra de este árbol. Barcelona: Roure, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. **Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Tradução: Vania Paganini Thurler; Tomaz Tadeu da Silva. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. (Coleção Estudos Culturais em Educação) p. 77-108.

GATTI, Bernardete; ANDRE, Marli; FAVERO, Osmar and CANDAU, Vera Maria F.. O modelo de avaliação da CAPES. **Revista Brasileira de Educação**. 2003, n.22, pp. 137-144. ISSN 1809-449X.

GOERGEN, Pedro. Educação instrumental e formação cidadã: observações críticas sobre a pertinência social da universidade. **Educar**, Curitiba, 2010, n. 37, p. 59-76, maio/ago. Editora UFPR.

GOMES, Luiz Roberto. Educação, consenso e emancipação na teoria da ação comunicativa de Habermas. Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., *Letras e Artes*, Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

GRASSI, R. A. **Concorrência schumpeteriana e capacitações dinâmicas**: explicitando elos teóricos. *Revista Brasileira de Economia de Empresas*. 2005, n.5, pp. 29-46.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE EDUCACAO SUPERIOR. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** *Educação e Sociedade*. 2007, vol.28, n.98, pp. 281-285.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como ideologia**. Tradução de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1968.

\_\_\_\_\_. **Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy**, Cambridge, Polity Press (1992, 1996).

\_\_\_\_\_. **A ideia de universidade**: processos de aprendizagem. In: *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. Brasília, v. 74, jan/abr 1993, p. 111-130

\_\_\_\_\_. **Teoría de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalización social**. Madrid: Taurus, 1999.

\_\_\_\_\_. **Agir comunicativo e razão destranscendentalizada**. Tradução Lucia Aragão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

\_\_\_\_\_. **Verdade e Justificação**: ensaios filosóficos. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2004.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito**. Tradução Paulo Menezes e Karl-Heinz Effen. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 2. ed., 1992.

HERRÁN GASCÓN, A. de la. **Deterioro de la Creación Científica en el Ámbito Educativo: Una Perspectiva Evolucionista**. *Revista Complutense de Educación*. 2003a, Vol. 14 (1), 11-56.

\_\_\_\_\_. **Evaluación de Lastres para la Creatividad.** Revista Creatividad y Sociedad. 2003b, Vol. 4, p. 9-16.

\_\_\_\_\_. **Formación y Transversalidad Universitarias.** Tendencias Pedagógicas. 2005, Vol. 10, 223-256.

HERRÁN GASCÓN, A. de la (Coord.); PAREDES, L. J.; CUENCA, E. A.; SÁNCHEZ-GEY, J.; CERILLO, M. R., HOYO GÓMEZ, C. Del; VEGANZONES, R, J. **Guías Didácticas para la Formación de Maestros** (Org.). Huelva: Hergué, 2003c.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento:** a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.

\_\_\_\_\_. **Reificación:** um estudio en la teoría de reconocimiento. Tradução Graciela Calderón. Editora Katz, Buenos Aires: Ed. 01, 2007.

\_\_\_\_\_. Observações sobre a reificação. In: **Civitas Revista de Ciências Sociais**, nº 8, n1, jan. abr, 2008.

\_\_\_\_\_. **Barbarizações do Conflito Social:** Lutas por reconhecimento ao início do século 21. Civitas, Porto Alegre, 2014, vol. 14, n. 1, p. 154-176, jan.-abr.

IBARRA COLADO, Eduardo. Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada. **Educação e Sociedade.** 2003, vol.24, n.84, pp. 1059-1067.

IMBERNÓN, Francisco. Formación e inovación en la docencia universitária en la universidad del siglo XXI. In: LAMARRA, N. F. (Org.). **Universidad, sociedad e innovación.** Uma perspectiva internacional. Buenos Aires: EDUNTREF, 2009, pp.179-190.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. **Temas e tramas na pós-graduação em educação.** *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005.

KUENZER, Acácia. **Ensino médio e profissional:** as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

LÉVY, Pierre. **O Que é Virtual?** São Paulo, Editora 34, 1996, 157 p.

LUDWIG, C.; TREVISAN, A. L. Narradores de Javé e a Pesquisa em Educação. *Educação e Filosofia Uberlândia*, v. 25, n. 50, p. 675-690, jul./dez. 2011.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe:** Estudos sobre a dialética marxista. Trad. Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MACHADO, A. M. N.; BIANCHETTI, L. **(Des)feticização do produtivismo acadêmico:** desafios para o trabalhador-pesquisador. *Revista de Administração de Empresa.* vol.51. n.3, São Paulo. Maio/Jun, 2011.

- MONTAIGNE, Michel de. *Ensaio*. 1ª. Edição. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Editora Nova Cultural. 2004. 511p. Vol. 1.
- MORAES, Maria Célia Marcondes de. Avaliação na pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. In: BIANCHETTI, Lucídio; NETTO, Ana Maria (orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.
- NEAVE, Guy. O Estado-Avaliador como política em transição: um estudo histórico e anatômico. In.: COWEN, Robert, KAZAMIAS, Andreas M. e ULTERHALTER, Elaine (Orgs.). **Educação Comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012, p. 675-696.
- NELSON, Richard Rick; WINTER, Sidney Graham. **An evolutionary theory of economic change**. Cambridge: Harvard University Press, 1982.
- \_\_\_\_\_. Richard Rick. **National innovation systems**. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997. 358 p.
- NOSELLA, Paolo. A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, vol.15, núm. 43. Jan-abril, 2010, p. 177-183.
- NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- OCDE. **Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico**. 2015. Disponível em: <http://www.oecdbetterlifeindex.org/pt/quesitos/education-pt/> Acessado em 28/05/2015.
- PONDÉ, J. L. Instituições e mudança institucional: uma abordagem schumpeteriana. **Economia**. Brasília (DF), v. 6, n. 1, p. 119-160, jan./jun. 2005.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PEREZ, Carlota. Las nuevas tecnologías: una visión de conjunto. In: OMINAMI, Carlos (org.). **La tercera revolución industrial: impactos internacionales del actual viraje tecnológico**. Buenos Aires : Grupo Editor Latinoamericano, p. 43-89, 1986.
- PORTER, Michael E. **Competição: Estratégias Competitivas Essenciais**. Tradução: Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro. Campus, 1999.
- PSACHAROPOULOS, George. Returns to Investment in Education: A Global Update. **World Development**, 22 (9): 1325 -1343, 1994.
- REZENDE, Y. **Informação para negócios: os novos agentes do conhecimento e a gestão do capital intelectual**. Ciência da Informação, Brasília, v. 31, n. 1, p. 75-83, 2002.
- RORATTO, Rodrigo; DIAS, Evandro, Dotto. **Um estudo sobre a influência da força produtiva de uma universidade pública no desenvolvimento econômico regional**. *Espacios*. Caracas, vol.34, n.5, 2013.

ROSENBERG, Nathan. **Inside the black box: technology and economics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

SCHULTZ, Theodore. W. **O capital humano: investimento em educação e pesquisa**. Trad. de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973a. 250p.

\_\_\_\_\_. **O valor econômico da educação**. Trad. de P. S. Werneck. Rio de Janeiro. Editora: Zahar, 1973b. 101p.

SCHUMPETER, J. A. **The Theory of Economic Development**. Cambridge: Harvard University Press, 1957.

SGUISSARDI, Valdemar. Rumo à universidade competitiva: na modernização conservadora a universidade perde sua face, sua alma e sua identidade histórica. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v.20, n.02, p. 239-268, jul/dez, 2002.

\_\_\_\_\_. Regulação Estatal *Versus* Cultura de Avaliação Institucional? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 857-862, nov. 2008.

SHAFFER, Harry G. Investment in Human Capital: Comment on the American Economic Review, n. 51, parte 2, dez., 1961, pp. 1026-1035.

SOUZA, Zilda Alves; CALDARELLI, Carlos Eduardo. Capital Humano, Educação e desenvolvimento econômico: elementos de uma discussão necessária. In: **I Seminário Internacional de Campo, Educação e Diversidade**, Dourados. **Anais...**, 2011.

TAYLOR, C. **Hegel e a sociedade moderna**. Trad. Luciana Pudenzi. Ed. Loyola, São Paulo, 2005.

TREVISAN, A. L.; ROSSATTO, N. L. **Reificação e Reconhecimento**: Reflexões para a pesquisa em educação. *Linhas Críticas*, Brasília, v.16, p275-286, jul./dez. 2010.

TREVISAN, Amarildo Luiz. A cultura da alteridade educativa. In: Trevisan, A. L.; Tomasetti, Elisete M. **Cultura e alteridade**. Ijuí: Ed. da UNIJUÍ, 2006.

\_\_\_\_\_. **Formação ou reificação? A educação entre o mesmo e o outro**. *Educação e Sociedade*. Campinas, 2011, vol.32, n.117, pp. 1185-1200.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da Educação e formação de professores no velho dilema entre teoria e prática**. *Educar em revista*. 2011, n.42, pp. 195-212.

\_\_\_\_\_. **Filosofia e Educação: Teorias pedagógicas e formação docente no reconhecimento do outro**. 2013 (No prelo).

\_\_\_\_\_. DEVECHI, Catia Piccolo Viero e DIAS, Evandro Dotto. **Avaliação da avaliação da pós-graduação em educação do Brasil: quanta verdade é suportável?** *Avaliação* (Campinas). 2013, vol.18, n.2, pp. 373-392.

VERHINE, Robert Evan. Pós-Graduação no Brasil e nos Estados Unidos: uma análise comparativa. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 166-172, maio/ago. 2008.

VERHINE, Robert Evan, DANTAS, Lys Maria Vinhaes; SOARES, José Francisco. Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 291-310, jul./ set. 2006.

WITTACZIK, Lidiane Soares. Educação profissional no Brasil: histórico. **Revista E-tech: tecnologias para competitividade industrial**. Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 77-86, jan/jun, 2008.

ZABALZA Beraza, Miguel Ángel . **Innovación en la enseñanza universitaria**. Universidad de Santiago de Compostela, España, 2003.