

**PENSANDO A PRODUÇÃO ACADÊMICA E ALGUMAS QUESTÕES  
TEÓRICO-METODOLÓGICAS NA PESQUISA EDUCACIONAL: UMA  
PROBLEMÁTICA SOBRE O CONHECIMENTO**

Aline de Carvalho Moura  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Brasil  
E-mail: licacmoura@hotmail.com

Trabalho de natureza teórica

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é identificar algumas problemáticas que dizem respeito ao processo de produção do conhecimento nas pesquisas em educação, pensando a produção acadêmica na área, e algumas questões teórico-metodológicas, no intuito de compreender a forma como essa produção se estabelece para atender as necessidades e demandas da sociedade contemporânea. Para atingir o objetivo proposto, foi considerada a forma como a educação e, mais especificamente, a produção acadêmica na pós-graduação se configura frente às demandas da sociedade organizada pelo capital. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que parte de uma visão sobre o processo de mercantilização dentro da pós-graduação, na sociedade contemporânea, possibilitando-nos pensar a presença dos valores mercantis na política de produção acadêmica, no campo do conhecimento em educação. Nesse sentido, este artigo não só apresenta alguns impasses das diretrizes que entendem a produção científica na lógica da produção de mercadorias, direcionando o desenvolvimento da pesquisa em educação na sociedade atual, bem como discute aspectos que demandam atenção crítica e rigorosa quanto à orientação mercantil que define a produção investigativa na área da educação, o que acarreta problemas de cunho teórico-metodológicos.

**Palavras-chave:** Pesquisa educacional. Produção acadêmica. Conhecimento. Teórico-metodológico.

## **Introdução**

Este artigo tem como objetivo identificar algumas questões que dizem respeito ao processo de produção do conhecimento nas pesquisas em educação, pensando a produção acadêmica na área, e a forma como essa produção se estabelece para atender as necessidades e demandas da sociedade contemporânea. Para considerar esse processo, serão discutidos determinados aspectos que podem contribuir para um melhor entendimento do argumento sobre a construção teórica do *objeto*, nas ciências humanas e sociais, e de maneira mais específica, sobre a construção do *objeto* no campo do conhecimento em educação. Essa discussão vai considerar a pós-graduação como um espaço para essa produção e analisará, em um momento posterior, a produção acadêmica e a forma com que essa produção se relaciona às questões da sociedade atual.

A discussão sobre a produção do conhecimento compreende algumas questões. Dentre essas questões, destacamos a relação entre o *sujeito* de conhecimento e o *objeto* de conhecimento, relação delimitada pelo campo teórico; o processo de teorização em educação e a pós-graduação como um espaço legítimo de produção do conhecimento.

Johannes Hessen (1999) afirma que “o sujeito só é sujeito para um objeto e o objeto só é objeto para um sujeito” (p.20). Essa afirmação caracteriza a relação *sujeito-objeto* como uma relação de interdependência, que, no entanto, não impede a existência de alguns problemas. Nas ciências exatas e naturais, sujeito e objeto são elementos que constituem, de forma mutuamente dependente, o processo de conhecimento, mas são de natureza distinta e, até mesmo, distante. O mesmo não acontece com a relação *sujeito-objeto* na pesquisa nas ciências sociais e humanas.

Embora, na história do conhecimento científico, a pesquisa científica nas ciências humanas e sociais tenha tentado se apropriar do modelo das ciências exatas e naturais, ela não chegou a se apropriar completamente, uma vez que nas ciências humanas e sociais, o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível são da mesma natureza – a natureza humana e histórica. Isso significou para a produção do conhecimento nas ciências humanas e sociais, e mais especificamente no campo do conhecimento em educação, um grande problema: a identidade *sujeito-objeto*, ou seja, “a dualidade do sujeito, enquanto sujeito e objeto e, simultaneamente, a dualidade do objeto, sendo ao mesmo tempo, objeto e sujeito” (LEITE, 1993, p.26).

Hilton Japiassu (1982) sugere que o conhecimento possui duas dimensões: o *conhecimento-estado*, que seria o conhecimento como produto de investigação do real e o *conhecimento-processo*, que seria a *verdade* parcial e provisória sobre o real. Como *produto*, o conhecimento possui características estáticas, objetivas, como se já estivesse acabado, concluído, enquanto que o conhecimento como *processo* é dinâmico, subjetivo, sempre se elaborando dentro de um contexto, condicionado historicamente, com determinações sociais, políticas, culturais e, principalmente, econômicas. Leite (1993), a partir da análise de Japiassu, lembra ainda que “todo produto tem por



trás um processo e apesar de o produto ser o resultado de um determinado processo, ele nunca retrata o processo” (p.23).

A consideração da condição de *produto* e de *processo* acrescenta outras características ao conhecimento e ajuda a entender o conhecimento do real a partir do embate entre os diferentes interesses e compromissos que sustentam o processo de produção do conhecimento.

No campo do conhecimento em educação, os debates entre as variadas perspectivas políticas e epistemológicas, ou seja, entre os diferentes interesses e compromissos, resultam em formas diferentes de aproximação do real, configurando, então, o campo do conhecimento em educação.

Outro aspecto do processo de produção do conhecimento que explica seu dinamismo, ou seja, a sua condição de processo, é a dimensão dialética do conhecimento, já que é nessa constante formação, como processo, que o conhecimento assume sua condição histórica. É nesse processo historicamente determinado que a condição de um conhecimento produto se distancia de sua condição de processo. Ou seja:

[...] o caráter revolucionário do conhecimento-processo e do conhecimento-produto é marcado pela questão da historicidade. O conhecimento é produto histórico. O conhecimento-processo é a própria história, é a experiência da história, da existência social. E é no momento da história que as contradições intrínsecas, próprias a toda relação social aparecem (LEITE, 1993, p. 24).

Ignorar, portanto, a condição histórica da produção do conhecimento seria restringir as possibilidades críticas de investigação de determinada problemática, reduzindo as escolhas a serem realizadas, tanto no que diz respeito às escolhas das teorias, das definições de *sujeito*, dos métodos, da delimitação do *objeto*, favorecendo adoção acrítica de concepções epistemológicas e ontológicas.

Além disso, na atividade de conhecimento do real, a condição de processo é sustentada não só pela historicidade do real e do próprio conhecimento, mas, também, pela relação *sujeito-objeto*. Considerar essa relação significa reconhecer que, para existir como *objeto de conhecimento*, a



realidade física ou social precisa de um *sujeito*, ou seja, de um *conhecimento que a conheça*. Miriam Limoeiro Cardoso (1978) afirma que o conhecimento “se põe em relação com o desconhecido, reformulando as suas ideias acerca do mundo de que faz parte, sobre ele construindo e reconstruindo o seu objeto” (p. 26). Ainda segundo a autora, é o conhecimento que coloca o mundo real como seu objeto, e, a partir disso, é uma construção, uma formulação, que sempre apresenta essa realidade concreta, como uma questão:

Quanto mais o conhecemos, todavia, e quanto mais conhecemos que o conhecemos – pela ciência e sua história – mais claro se torna, embora não seja evidente, que não é o mundo como tal que se constitui no objeto do nosso conhecimento, que ele não se mostra, que as evidências são sistematicamente enganadoras. E que, como consequência, o conhecimento não é absoluto e que a verdade que ele nos dá é sempre uma verdade aproximada (CARDOSO, 1978, p. 25).

Ainda discutindo a problemática do conhecimento e a forma como coloca o mundo real como seu objeto, através das aproximações com esse real, Leite et al (2004) sugerem que, apesar de existir um esforço epistemológico que surge em meio às disputas dentro do processo de produção do conhecimento, a prática investigativa contemporânea, nas ciências humanas e, principalmente na educação, ainda coloca as diferentes formas e, até mesmo, formas contraditórias de entendimento do mundo como alternativa para se chegar ao conhecimento. Contudo, se a história das relações do homem entre si e a história da relação dos homens com o mundo não forem consideradas, a história e a relação *sujeito-objeto* perdem sentido no processo de construção do conhecimento.

A partir da discussão sobre a natureza histórica do processo de conhecimento da realidade e a relação *sujeito-objeto*, que caracteriza a atividade investigativa, recorreremos ao materialismo histórico, uma vez que este nos permite entender a forma como se constitui a produção do conhecimento na sociedade contemporânea e a maneira como esse modelo se estabelece na área do conhecimento em educação através do trabalho científico desenvolvido na pós-graduação.



## **A produção do conhecimento e a pós-graduação como espaço dessa produção**

A pós-graduação em educação aparece como o espaço privilegiado para a pesquisa sobre o processo educativo. Contudo, um problema, que se constitui em nossa questão de investigação, diz respeito à forma como essa produção vem se consolidando ao longo dos anos e à forma como os objetivos da pós-graduação vêm direcionando suas pesquisas acadêmicas.

Se pensarmos a pós-graduação e sua trajetória, desde o momento de sua organização, talvez tenhamos uma ideia da forma como o conhecimento vem sendo definido para atender as demandas acadêmicas e, principalmente, as orientações da sociedade capitalista. Entretanto, é importante ressaltar que são considerados, aqui, apenas alguns aspectos sobre a trajetória da pós-graduação, uma vez que nosso interesse não é discutir a história da pós-graduação em si, e sim pensar, mais pontualmente, a pesquisa em educação nesse espaço, voltando-nos para algumas questões da produção acadêmica.

Em seus mais de cinquenta anos, a pós-graduação brasileira expandiu-se alcançando padrões de qualidade, e, em algumas áreas do conhecimento, alcançou credibilidade nacional e internacional (KUENZER; MORAES, 2005). Contudo, foi na década de 1960, que ela atingiu, de forma crucial, a organização de sua existência, contribuindo significativamente para o desenvolvimento do país (SAVIANI, 1999). Ainda segundo Saviani (1999), os anos entre as décadas de 1960 e 1980 foram os anos de consolidação e expansão mais fortes da pós-graduação, já que, no início dos anos 80, visualizava-se uma queda no ritmo de abertura de novos programas de pós-graduação.

A partir da década de 1970, isto é, a partir da expansão do número dos cursos de pós-graduação, a produção acadêmica foi ampliada. Esses cursos que, em um primeiro momento, deveriam visar à formação de recursos humanos para a docência, passaram, a partir de várias discussões sobre a política científica nacional, a valorizar a investigação qualificada, apresentando seus resultados, no campo das ciências e no campo da educação, em dissertações e teses.

Maria Célia Moraes (2001) chama a atenção para essa mudança de objetivos da pós-graduação brasileira, significando, objetivamente, um deslocamento da centralidade na docência para a centralidade na pesquisa. Ao serem criados, o objetivo dos cursos de pós-graduação, nas modalidades Mestrado e Doutorado, era formar um professorado competente para atender, com qualidade, à expansão do ensino superior e preparar o caminho para o desenvolvimento da pesquisa científica. Contudo, ao longo dos anos, esse objetivo foi sofrendo alterações, até chegar à situação que se tem hoje, que é valorizar, prioritariamente, a produção científica.

A partir desse deslocamento, colocando o enfoque central na pesquisa, Kuenzer e Moraes (2005) ressaltam alguns aspectos que passam a caracterizar a pós-graduação:

Introduz-se a ideia de Programa, e não mais de cursos de mestrado e doutorado avaliados isoladamente; atenção especial voltou-se às linhas de pesquisa e à sua organicidade com as disciplinas, projetos e produtos de pesquisa, teses e dissertações; as linhas, e não mais as preferências docentes, passaram a definir: a) os percursos curriculares, organizados a partir da pesquisa e não mais das disciplinas; b) os seminários de pesquisa e de dissertação; c) a definição dos orientadores já no início dos cursos; d) os objetivos de investigação como determinantes do percurso curricular, agora flexibilizado (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1347).

Da mesma forma, as autoras chamam a atenção para outros aspectos que, também, resultantes da política nacional de ciência consubstanciada nas ações e nos discursos das agências reguladoras, caracterizam o sistema nacional de pós-graduação:

Por um lado, a exacerbação quantitativista que, como de resto ocorre com os modelos econométricos, só avalia o que pode ser mensurado [...] no entanto, a qualidade da produção – o verdadeiro relevante – dificilmente pode ser mensurada, porquanto ainda não se descobriu uma fórmula razoável e rápida de se avaliar a qualidade em termos de impacto social e científico [...] Por outro lado, as exigências relativas à produção acadêmica geram o seu contrário: um verdadeiro surto produtivista em que o que conta é publicar, não importa qual versão requentada de um produto, ou várias versões maquiadas de um produto novo. A quantidade institui-se em



metas. Deste modo, formas legítimas de produção, como co-autorias e organização de coletâneas – em inúmeros casos produtos de sólidas pesquisas integradas –, banalizaram-se no âmbito de algumas áreas de conhecimento, entre elas a educação” (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1348).

A partir da consideração das mudanças de objetivos no sistema nacional de pós-graduação, mudanças promovidas por sua agência reguladora, entendemos que essas transformações ocorreram e poderão continuar a ocorrer, uma vez que seu compromisso é atender as demandas da sociedade. Em outras palavras, se a sociedade transforma as suas relações de produção, se ela muda a direção de seus interesses, conseqüentemente, a educação e suas instituições, também, acompanharão essas mudanças.

Do ponto de vista da produção acadêmica, no campo do conhecimento em educação, alguns aspectos merecem destaque. A pesquisa em educação, por ser uma investigação sobre uma ação cotidiana, sobre uma prática, pode recorrer a um trabalho empírico. Embora não se possa negar a importância da empiria para o conhecimento da realidade e não se possa criticar a prática da pesquisa em educação por recorrer à empiria, os trabalhos empíricos correm o risco de tratar a discussão do real *dado* como sendo a discussão sobre o real. Nessa perspectiva, a experiência é fonte legítima para o conhecimento da *verdade*, pois os conceitos, mesmo os mais gerais e abstratos, procedem da experiência (LEITE *et al*, 2004). Nessa análise, o objeto a ser conhecido é “naturalizado, reconhecido como aquele que se dá ao sujeito, aquele que aparece aos sentidos uma vez que a realidade é dada, é o que vivenciamos através da nossa experiência” (LEITE, 2009, p. 194).

Um segundo aspecto que diz respeito à prática da pesquisa em educação é a preocupação com a proposição, ao final da pesquisa, de ações transformadoras da realidade educacional e pedagógica. Para essas pesquisas, o conhecimento baseia-se no saber-fazer e no saber-sentir, buscando compreender a dinâmica da vida dos sujeitos, pensando sua prática. Elas tendem a assumir múltiplas referências, nas quais a centralidade do sujeito-praticante, caracterizando-se por sua voz e seus atos, garante o que é



chamado, nessa concepção, de oportunizar a diversidade e a diferença, compreendendo as ações cotidianas.

Ao destacar a centralidade da empiria e da prática para a pesquisa em educação, nossa intenção não é apontar qual concepção de pesquisa é mais apropriada para o campo da educação ou qual concepção responde de forma crítica às problemáticas na área. Nossa análise caminha na direção do que Moraes (2001) identifica como um *recuo da teoria* na produção em educação e tem como objetivo discutir, principalmente como a pós-graduação *stricto sensu* vem se colocando frente a essa produção.

É nesse debate sobre o papel do conhecimento e a forma como a pesquisa vem sendo desenvolvida na pós-graduação, que trabalharemos mais especificamente a produção acadêmica na pós-graduação na sociedade atual.

### **O contexto mercantil na/da pós-graduação**

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

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

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





próprios da educação. Contudo, não é de se espantar tais características, visto que a pós-graduação, assim como a universidade, as instituições educacionais de maneira geral e as demais instituições que constituem o sistema assumem características próprias da sociedade capitalista.

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

Seria também considerado um enorme equívoco de nossa parte, generalizar todos os acadêmicos inseridos nesse espaço legítimo e institucionalizado, pois nem todos se deixam vislumbrar pelo poder acadêmico e pelas disputas políticas, internas e externas à universidade. Ainda neste cenário de mercantilização quase que total da pós-graduação, existem indivíduos que pensam a produção do conhecimento de forma séria e comprometida, realizando pesquisas verdadeiramente críticas, de forma a repensar a sociedade contemporânea, seus reflexos e consequências na educação.

Outro tipo de produção que está articulada à pós-graduação e sua vinculação com as necessidades do capital é a superprodução estrutural de intelectuais, que segundo Mészáros (2006), é fundamental como parte indispensável para o crescimento da máquina econômica, produzindo não só um número crescente de graduandos e pós-graduandos, como também uma rede de companhias diretamente interessadas na expansão da *cultura*:

O fato de que na produção de intelectuais – ao contrário da produção de automóveis – o limite não é o céu, mas a disponibilidade de oportunidades significativas de emprego (o que depende, é claro, da estrutura da sociedade como um todo), é algo que não pode ser inserido no sistema de cálculos de produção de mercadorias. A expansão econômica exige

uma produção intelectual em expansão (quaisquer que sejam sua qualidade e seus efeitos gerais) e isso é o bastante para manter as rodas em movimento (MÉSZÁROS, 2006, p. 278).

O processo de mercantilização, que está presente na pós-graduação, não só no que diz respeito à *produção* de intelectuais, mas também às produções acadêmicas e a qualquer tipo de produção e reprodução que atenda os interesses pautados nos valores mercantis, pode ser, segundo José Paulino Orso (2008), caracterizado como política de governo que, embora devesse tratar de um bem público necessário para o País, “é dada de forma pontual e ‘homeopática’, para que não cause transformações significativas nas relações de classes. Não podemos nos esquecer que a desigualdade é princípio do liberalismo” (p. 125).

Como o intuito da pós-graduação não está, unicamente, centrado e preocupado com a produção do conhecimento em si, acaba-se flexibilizando esse conhecimento com o interesse em atender as demandas de mercado, o que tende a desqualificar o ensino e a produção. Com isso, a educação superior, e mais pontualmente, a pós-graduação aparecem sempre como mecanismo de reprodução da sociedade que, segundo Orso (2008), dentro do princípio de equidade, fundamental nos discursos dos organismos internacionais e nacionais, servem para manter, sem quaisquer alterações significativas, as estruturas de classes ou qualquer possibilidade de deter a lógica do capital.

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



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

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

Muitos são os pontos e as polêmicas que cercam essa discussão, principalmente no campo da educação, em que muitos são os pesquisadores que vivem a *ditadura dos Lattes*. Ainda segundo Tagliavini (2008), o Lattes para o acadêmico, ou para o *homo academicus*, como ele mesmo aponta, seria o DNA do pesquisador, pois “atualmente é possível reconhecer um indivíduo pela arcada dentária, pelo DNA ou pelo Lattes” (p. 147).

Seguindo com a análise sobre a produtividade acadêmica e a *ditadura dos Lattes* na pós-graduação, João Fábio Bertonha (2009) afirma que, hoje em dia, na sociedade onde a mercantilização dita as regras dentro da academia, “o Lattes serve como uma espécie de Orkut dos intelectuais, permitindo que todo mundo conheça a vida acadêmica dos outros e, portanto, é ela uma vitrine que todos querem embelezar e aumentar” (p. 6). Nesse sentido, a pressão pelos números tem sido tão intensa que é possível identificar a utilização de estratégias de publicação.

Para Bertonha (2009), no que se refere à existência de determinadas estratégias de publicação, o *Curriculum Lattes* deixa margem para muitas interpretações. Entretanto, mesmo nessas condições, a pressão pelos números leva os programas de pós-graduação a uma determinada forma de organizar o seu cotidiano: publicar em veículos qualificados no campo do conhecimento da área torna-se o meio de promoção, o meio para obter mais financiamentos, mais bolsas, mais recursos e melhores conceitos no sistema de avaliação da CAPES. Assim, o aumento das disputas por financiamentos e por recursos para a pesquisa tem ocasionado a busca pela produtividade acadêmica.

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

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

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

Como os programas de pós-graduação são organizados em torno dos resultados das avaliações do sistema nacional de pós-graduação, parece importante a avaliação qualitativa da produção científica, mesmo que tal avaliação demande mais tempo e trabalho. As dificuldades de avaliar com base no quesito qualidade favorecem estratégias quantitativas que têm originado insatisfação no meio acadêmico, não apenas por sua fragilidade, como também pelo alto grau de competitividade que esses padrões criam no âmbito da pesquisa.

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

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

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

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

### **A produção acadêmica e os problemas relacionados à pesquisa em educação**

Frente à atual condição na qual se estabelece o cenário da sociedade contemporânea, pode-se entender a conjuntura na qual se apresenta a produção do conhecimento nas últimas décadas no campo das ciências humanas e sociais, e, como não poderia ser diferente, nas pesquisas em educação.

A análise dos problemas relacionados à produção acadêmica compreende os problemas da pesquisa no campo da educação. Essa análise precisa considerar a conjuntura econômico-sócio-política da sociedade capitalista atual e a organização dos cursos de pós-graduação definida pelas demandas da sociedade de mercado. A partir então, das condições de organização e desenvolvimento da sociedade contemporânea, é possível entender as condições da produção do conhecimento no campo das ciências humanas e sociais e, como não poderia ser diferente, no campo do conhecimento em educação.

Segundo Regina Célia Linhares Hostins (2006), no atual momento em que a pesquisa está inserida, quando o que prevalece é um pragmatismo disseminado por um ceticismo ontológico e epistemológico, o pesquisador vê-se instruído a produzir conhecimentos próprios para o consumo, dentro de uma lógica mercantil, indispensável ao desenvolvimento alienado da sociedade.

Nesse contexto, a pós-graduação e os pesquisadores dessa área do conhecimento, ao não reconhecerem e ao não aplicarem os esforços teórico-metodológicos necessários, assim como ao não assumirem a vigilância





ontológica e epistemológica também indispensável para o processo de construção do conhecimento, estarão, segundo Thompson (1981), contribuindo para um apego espontâneo e instrumental às aparências e às tecnicidades da pesquisa, ou ainda, estarão contribuindo para a construção de genéricas hipóteses auto-confirmadoras.

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

- a) pobreza teórico-metodológica na abordagem dos temas de pesquisa, com um grande número de estudos puramente descritivos e/ou “exploratórios”; b) pulverização e irrelevância dos temas escolhidos; c) adoção acrítica de modismos na seleção de quadros teórico-metodológicos; d) preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados; e e) divulgação restrita dos resultados (p. 34).

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

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



Cabe ressaltar que essa concepção alienada e corrompida pelos valores mercantis da sociedade do capital está enraizada em todo o processo político educacional que investe em uma “concepção empobrecida de pesquisa e na formação de um docente pouco adepto ao exercício do pensamento” (MORAES, 2001, p. 11).

Desse modo, segundo Moraes e Muller (2003), pode-se identificar, no campo da educação, um movimento que parece hegemônico na pesquisa contemporânea: o abandono ou a desvalorização da teoria, através de uma produção acadêmica que, muitas vezes, nega essa teoria e o saber científico, negligenciando o rigor teórico e crítico que deveriam ser indispensáveis à pesquisa, baseando-se em manipulações empíricas e imediatas. Nessa perspectiva, as pesquisas da área são elaboradas e propostas:

a) como simples levantamento de dados fenomênicos, b) por restringir seu horizonte ao controle desses dados com vistas a descrever seu provável comportamento futuro, c) por pensá-las como mera estratégia de intervenção; d) ou ainda, em suas versões “pós” ou “neo”, por reduzi-las a “narrativas fragmentadas, descrições vulgares das múltiplas faces do cotidiano escolar” (MORAES; MULLER, 2003, p. 2).

Dentro da conjuntura atual em que as pesquisas em educação vêm se desenvolvendo, Moraes (2003), a partir de sua preocupação com o recuo da teoria, ainda aponta dois caminhos para explicar a forma como esse processo se constitui na contemporaneidade. O primeiro diz respeito ao ponto de vista epistemológico, onde prevalece a desconstrução de certa concepção de racionalidade, ou mais ainda, a falência de uma determinada concepção de razão, negando, assim, as bases epistemológicas que sustentavam a ciência moderna.

O segundo ponto indicado por Moraes (2001), para explicar as condições contemporâneas da pesquisa em educação, considera a conjuntura atual da pesquisa por um viés político-econômico. Ao considerar essa perspectiva, Moraes (2001) entende que a conjuntura político-econômica capitalista define as estruturas epistemológicas do processo de conhecimento no campo da educação. Esse processo de conhecimento, orientado por essa

conjuntura, indica que a educação submete-se às exigências das constantes reorganizações das estruturas capitalistas, transformando-a em mera mercadoria no complexo sistema de mercado.

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

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

Contudo, ao assegurar a produção do conhecimento no contexto da sociedade capitalista alienante, desvinculada de uma compreensão da dinâmica da dominação do capital, a pós-graduação, segundo nosso entendimento, corre o risco de não produzir um conhecimento que dê conta da complexidade e concreticidade da sociedade capitalista, distanciando-se, assim, dos seus objetivos de formação e produção de conhecimento.

As alterações de objetivos da pós-graduação, ao longo de sua trajetória, para atender as demandas da sociedade e, conseqüentemente as mudanças de valores no que se refere às produções acadêmicas, provocaram também



alteração na conceituação de ciência e método científico, dando origem a inúmeras influências teórico-metodológicas nas pesquisas da área da educação, resultando em muitos problemas no conhecimento da realidade educacional.

Essas mudanças e alterações no que diz respeito aos conceitos de ciência e método e às opções teórico-metodológicas permitiram que, em meio a tantas regras e normas de publicação, as produções acadêmicas fossem apresentadas mesmo com ausência de critérios, provocando certa desorientação uma vez que verdades e certezas traduzem um “narcisismo investigativo” que descambou para um “vale tudo” nas pesquisas (ALVES-MAZZOTTI, 2003, p. 36).

Para Kuenzer e Moraes (2005), também, a prática da pesquisa em educação tem compreendido qualquer empreendimento como trabalho investigativo: “Dito de outro modo, aparentemente, no universo da pesquisa em educação e, portanto, da produção de conhecimento no campo da educação, cabe praticamente tudo” (KUENZER e MORAES, 2005, p. 1354). Nesse mesmo sentido, Mirian Jorge Warde, já em 1990, ao analisar as teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação, afirmava que, no que se refere ao conceito de pesquisa, este “se ampliou tanto, que, hoje, nele tudo cabe: os folclore, os senso comuns, os relatos de experiências (de preferência as próprias), para não computar os desabafos emocionais e os cabotinismos” (WARDE, 1990, p. 70), produzindo, ainda segundo a autora, “uma desqualificação advertida ou inadvertida de toda produção teórica” (WARDE, 2002, p. 251).

Considerando o processo de conhecimento da realidade, no contexto dos parâmetros da sociedade de mercado, o pesquisador deve aprender a lidar com a descartabilidade e com a obsolescência, quase que imediata, da pesquisa, uma vez que o conhecimento se estabelece com bases no sensível, no fenômeno, no empírico, ou seja, no imediato. Entretanto, em oposição ao domínio dessa tendência, não é possível esquecer o empenho no sentido do desenvolvimento de pesquisas que, ao considerar o fenômeno educativo,



partem das determinações econômico-sócio-político-históricas da vida social e das ações do homem.

No que diz respeito à prática da pesquisa em educação, existe um ponto que merece ser apresentado, se refere ao esforço de publicação dos resultados da pesquisa. O trabalho de investigação exige, como uma de suas tarefas, a divulgação dos seus resultados, seja em congressos, seja em periódicos da área, dissertações e teses. No entanto, segundo Warde (2002), esses momentos de socialização dos resultados das pesquisas têm significado momentos de reconhecimento e valorização do pesquisador por seus pares. Para a autora, as pesquisas e as produções no campo da educação trabalham com base em uma visão empobrecida do ponto de vista conceitual e metodológico, não apenas devido à busca por *status* ou pelo peso dos números a serem alcançados de publicações, mas também pela “baixa resistência dos quadros acadêmicos que cordialmente cederam ao canto da sereia” (WARDE, 2002, p. 245).

O campo do conhecimento em educação, tanto no que diz respeito ao trabalho investigativo propriamente dito, quanto ao que diz respeito à tarefa de produção acadêmica, quanto às perspectivas epistemológicas e metodológicas e aos procedimentos investigativos, tem questões que merecem ser analisadas e debatidas. Por esse motivo, muitos são os cuidados que devem permear a pesquisa em educação, na tentativa de uma aproximação com o real. Segundo Cardoso (1976), o conhecimento científico se preocupa com o conhecimento da realidade, conhecimento possibilitado por determinados procedimentos investigativos significados pela perspectiva teórico-metodológica, que define todo o trabalho investigativo da pesquisa: “a ciência se volta para a realidade. As técnicas que ela utiliza não se servem dela, mas servem a ela, dentro de um esquema teórico e metodológico específico em relação a realidades específicas” (p. 92).

Essas considerações nos permitem concluir que a pesquisa em educação, ao se limitar às manifestações do fenômeno, do sensível, do imediato para entender a educação em todas as suas dimensões corre o risco de construir análises generalizadas, universais e abstratas que fazem da



complexidade do real, uma mera configuração do real *dado*, do real sensível, ou seja, análises que, partindo de percepções sensíveis do real, não consideram as determinações históricas.

### Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 33-47.

BERTONHA, J. F. Produção e produtividade no meio acadêmico: a “ditadura do Lattes” e a universidade contemporânea. **Revista Espaço Acadêmico**, São Paulo, v. 9, n. 100, p. 6-10, set. 2009.

CARDOSO, M. L. **Ideologia do desenvolvimento**: Brasil: JK-JQ. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

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

HESSSEN, J. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HOSTINS, R. C. L. **Formação de pesquisadores na pós-graduação em educação**: embates ontológicos e epistemológicos. 2006. Tese (Doutorado) - Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC/ SC, 2006.

JAPIASSU, H. **Nascimento e morte das ciências humanas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

KUENZER, A. Z. ; MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós- graduação em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005.

LEITE, S. B. A pesquisa em educação: a questão do objeto de conhecimento. In: Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste: Pesquisa em Educação no Brasil: Balanço do Século XX e Desafios para o Século XXI, 8 a 11 jul/2009. **Anais**. São Carlos, São Paulo: Cubo Multimídia, 2009.

LEITE, S. B. Refletindo sobre o significado do conhecimento científico. **Em aberto**, Brasília, ano 12, n. 58, abr/jun, 1993, p 23-29. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/pesquisa>. Acesso em: 13 jan. 2011.

LEITE, S. B. *et al.* Pesquisa em educação e conhecimento científico, o problema ainda atual da verdade no debate teórico. In: Encontro Nacional de





Didática e Prática de Ensino: Conhecimento universal e conhecimento local.  
**Anais.** Curitiba: Champagnat, v. 1, 2004, p. 1319-1331.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2006.

MORAES, M. C. M. Ceticismo epistemológico, ironia complacente: anotações a cerca do neopragmatismo rortyano. In: MORAES, Maria Célia Marcondes (Org.). **Iluminismo às avessas:** produção de conhecimento e formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

MORAES, M. C. M. **Reformas de ensino, modernização administrada:** a experiência de Francisco Campos – anos vinte e trinta. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.

MORAES, M. C. M. ; MÜLLER, R G. Histórias e experiências: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação. **Perspectiva:** Florianópolis, v. 21, n. 2, 2003.

ORSO, P. J. O ensino, a pesquisa e a extensão na universidade. In: ZANARDINI, Isaura Mônica Souza e ORSO, Paulino José. (Org.). **Estado, educação e sociedade capitalista.** Cascavel: Edunioeste, 2008.

SAVIANI, D. A pós-graduação em Educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. In: Seminário comemorativo dos 25 anos da pós-graduação em educação da UFSC, 1999, Florianópolis. **Anais.** Florianópolis: UFSC, 1999.

TAGLIAVINI, J. V. CAPES, Lattes, Qualis: o *homo academicus* – entre aforismo e desaforismos. In: ZANARDINI, Isaura Mônica Souza e ORSO, Paulino José. (Org.). **Estado, educação e sociedade capitalista.** Cascavel: Edunioeste, 2008.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

WARDE, M. J. Sobre orientar pesquisa em tempos de pesquisa administrada. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Neto. (Org.). **A bússola do escrever:** desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2002.

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