

CULTURA PERFORMATIVA E PESQUISA EM EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA A AÇÃO POLÍTICA

ELIZABETH MACEDO

RESUMO

Este texto é uma reflexão sobre a cultura da performatividade na área de educação no Brasil, motivada pelo artigo de Kuhlmann Jr. (2014), em que o autor elenca argumentos contra a pressão por publicação que têm circulado na academia. Ele é produzido a partir da experiência da autora em comissões de avaliação, nomeadamente a de programas de pós-graduação no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Argumenta que a performatividade tem modificado a cultura de pesquisa e pós-graduação no país, mas discorda de que haja uma corrida produtivista na área de educação. Em diálogo com teóricos que, segundo Butler (2000), apostam na irrealizabilidade, a autora defende uma ação política agonística no sentido de operar nas fraturas da lógica performativa, opondo-se a uma ética humanista que assume como liberal.

Este artigo vincula-se, teoricamente, a projeto de pesquisa financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – Faperj.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS • INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR •
PESQUISA DA EDUCAÇÃO • PERFORMATIVIDADE

PERFORMATIVITY CULTURE AND EDUCATIONAL RESEARCH: CHALLENGES FOR POLITICAL ACTION

ABSTRACT

This paper reflects on the performativity culture in education in Brazil, driven by Kuhlmann Jr.'s article (2014), in which the author presents arguments against the pressure for publication circulating in academia. The paper relies on the author's experience on evaluation committees, namely evaluation of graduate programs held by Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. It is argued that performativity has changed the culture of research and graduate studies in the country; however, the author disagrees that there is a race for production in education. In a dialogue with theorists who, according to Butler (2000), bet on irrealizability, the author supports an agonistic political action in order to act in the fractures of performativity logic, as opposed to a humanistic ethic, liberal in itself.

EDUCATIONAL POLICIES • GRADUATE EDUCATION • EDUCATIONAL
RESEARCH • PERFORMATIVITY

CULTURA PERFORMATIVA E INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN: DESAFÍOS PARA LA ACCIÓN POLÍTICA

RESUMEN

Este texto es una reflexión sobre la cultura de la performatividad en el área de la educación en Brasil, motivada por el artículo de Kuhlmann Jr. (2014), en que el autor presenta argumentos contra la presión por publicación que han circulado por la academia. El artículo se elaboró a partir de la experiencia de la autora en comisiones de evaluación, más específicamente en la de programas de postgrado en el ámbito de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Argumenta que la performatividad ha modificado la cultura de la investigación y el postgrado en el país, pero no cree que haya una carrera productivista en el área de la educación. En diálogo con teóricos que, según Butler (2000), apuestan en la irrealizabilidad, la autora defiende una acción política agonística en el sentido de operar en las fracturas de la lógica performativa, oponiéndose a una ética humanista que asume como liberal.

POLÍTICA EDUCATIVA • INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR •
INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN • PERFORMATIVIDAD

Eu apenas [diria], no espírito das formas mais recentes de desconstrução afirmativas, que um conceito pode ser posto sob rasura e posto em uso [*played*, no original] ao mesmo tempo, que não há nenhuma razão para não continuar a interrogar e a usar o conceito [...]. Há, no entanto, uma esperança de que a interrogação crítica do termo condicione um uso mais efetivo do mesmo. (BUTLER, 2000, p. 264)

ESTE TEXTO SURGE MOTIVADO PELO ARTIGO DE KUHLMANN JR. (2014), EM QUE O AUTOR elenca argumentos contra a pressão por publicação que têm circulado na academia, valendo-se de sua experiência como pesquisador, editor e avaliador. O presente texto é, portanto, uma reflexão sobre a cultura do produtivismo ou, como nomeia Ball (2013), da performatividade, em muito baseada nas sensações que surgiram de minha participação em diferentes esferas acadêmicas. Ao longo de 12 anos, atuei como membro da comissão de área da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – (dos quais três anos como coordenadora adjunta), e atualmente sou representante da Educação na Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – Faperj – e diretora de pós-graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Trata-se de um texto sustentado na interpretação da experiência vivida nessas arenas, o que explica a reduzida referência à expressiva literatura internacional sobre a temática do produtivismo. Tento superar tal deficiência trazendo, de minha área de estudo, o campo do currículo, os sentidos de política e agência com os quais pretendo entender como as histórias que narrarei se tornaram aceitáveis. Ao mesmo tempo, intercalarei no texto, à moda da literatura, pequenas vinhetas que prometem – e não cumprem, posto que essa tarefa é impossível (SCOTT, 1991) – trazer um pouco da experiência que vivi. Não pretendo, no entanto, que essa experiência seja tomada como o “dado”, mas como “aquilo sobre o qual

o conhecimento é produzido” (SCOTT, 1991). Não sei se isso é suficiente, mas é o que posso fazer com responsabilidade.

Os argumentos que pretendo defender podem, à primeira vista, parecer contraditórios. Talvez não coubessem todos aqui, mas vou me permitir inseri-los porque julgo que a discussão atual sobre o produtivismo (na área de educação e no Brasil) é multifacetada. Para explicitá-los, descrevo produtivismo como a indução para publicação com vistas a atender às expectativas das agências de fomento e, com isso, garantir financiamento. Há, nessa afirmativa, a assunção de que o que está sendo publicado tem menos relevância e/ou qualidade e a denúncia, mais ou menos velada, de que estão sendo criadas estratégias para ampliação dos produtos originados da pesquisa ou mesmo fraudes diversas (SGUISSARD, 2010; MOREIRA, 2002, 2009; TREIN; RODRIGUES, 2011). Nesse sentido, a tentativa de controle da qualidade da pesquisa, posta em prática pelos financiadores, estaria produzindo efeito contrário, aligeirando-a como forma de responder às demandas do “mercado” de produtos científicos.

Ainda que eu trabalhe com a tese geral de que vivemos uma cultura performativa na academia, buscarei situá-la no Brasil e na área de Educação. Nesse processo, discordarei de uma certa leitura de que a área da Educação vive uma corrida exacerbada em direção à produção (com exceção de uns poucos iluminados que a denunciam) e de que isso tem implicado a diminuição da qualidade da produção acadêmica e da formação de recursos humanos para a pesquisa. Entendo e defenderei que a consideração das formas específicas como viemos produzindo nossa existência no interior de uma cultura (hegemônica) performativa é fundamental para a agência política. Com isso, estarei também estabelecendo os limites dentro dos quais aceito a ideia de produtivismo.

CULTURA PERFORMATIVA: O PRODUTIVISMO OU O IMPÉRIO DO LATTES

Em vez dos termos produtivismo ou império do Lattes, numa alusão à plataforma *on-line* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq –, vou utilizar o conceito de cultura performativa, visando a evitar o tom pejorativo que pouco ajuda na análise política do momento atual. Para Ball (2013, p. 137), a performatividade vem se constituindo em parte da cultura (acadêmica) e da estrutura da universidade, uma cultura que “usa comparações e julgamentos, e autogerenciamento [*self-management*, no original], no lugar de intervenções e direção”. Trata-se, para o autor, do mecanismo-chave do neoliberalismo, no qual “estruturas sociais interpessoais e relações sociais são substituídas por estruturas informacionais e indicadores de desempenho [*performance*, no original] se tornam o ‘princípio de inteligibilidade das relações sociais’”

(BALL, 2013, p. 138). Numa sinédoque, o desempenho substitui o sujeito, representa sua medida, seu valor. O sujeito se torna *accountable* e é, nesse sentido, que Ball (2013) advoga que a cultura da performatividade influencia a forma como pensamos nós mesmos nosso trabalho e mesmo nosso corpo.

No campo acadêmico, essa cultura tem redundado em uma pressão por produção contabilizável – publicação, patente, formação de recursos humanos – e, ao mesmo tempo, por instrumentos que permitam aferir a produção e por tecnologias que transformem o resultado da aferição em algo utilizável, em decisão. Se essas tecnologias são sentidas pelos sujeitos como pressão, certamente não se esgotam na pressão. Ball (2012, p. 140) destaca que a performatividade é também sedutora, trabalhando “melhor quando começamos a desejar para nós o que é desejado de nós, quando nosso senso moral de nossos desejos e nós mesmos somos alinhados com seus prazeres”.

Na cultura acadêmica americana, a demanda por produção contabilizável foi celebrizada pelo trocadilho “publicar ou perecer”. No nível internacional, o movimento inclui *rankings* internacionais de universidades, segundo os quais se valorizam, por exemplo,¹ os números: de ex-alunos e docentes vencedores de prêmio Nobel e medalha Field; de artigos em apenas dois periódicos (*Nature* e *Science*); de pesquisadores com altos índices de citação; de artigos indexados no *Science Citation Index* – SCI. Nos Estados Unidos, a pressão por publicação já cede espaço para um indicador mais direto, qual seja a capacidade de conseguir financiamento. É comum, mesmo em áreas humanas e sociais, em que os financiamentos são quase inexistentes, que os anúncios de emprego nas universidades solicitem que os candidatos (mesmo iniciantes) demonstrem capacidade de captar recursos externos. Esses são exemplos de um conjunto de ocorrências que Waters (2006, p. 12) chama de demanda corporativa pelo aumento da produtividade.

Quero me fixar no Brasil e, em seguida, na área de Educação, defendendo que vivemos uma realidade ainda muito diferente e que analogias simples com o “publicar ou perecer” e referências diretas à literatura internacional não são politicamente produtivas. Parte de nossas especificidades é, possivelmente, produto das fragilidades de nosso sistema de ciência, tecnologia e inovação. Outras, avalio como positivas, dentre as quais destaco o caráter público de nossas melhores universidades, assim como do financiamento da pesquisa via CNPq, Capes e Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa, e as formas de definição dos principais gestores do sistema, o que torna o controle por parte da comunidade acadêmica muito mais efetivo. Podemos discordar das decisões tomadas nessas instâncias, mas elas não estão controladas por conglomerados internacionais ou estritamente pelo mercado (talvez até porque eles ainda não se interessem pela ciência que produzimos no

¹ Esse exemplo refere-se ao *ranking* Shanghai. Disponível em: <www.shanghairanking.com/pt/>. Acesso em: 3 fev. 2015.

Brasil). Não quero, com isso, dizer que não haja pressões desses conglomerados e do mercado, criando estranhas formas de articulação entre público e privado (BALL, 2012). Apenas destacar a especificidade desse espaço político. É, portanto, em tal espaço que localizo as memórias (por certo, traiçoeiras) de minha experiência que passo a narrar.

Ano 2000 e poucos. Numa sala da Capes, com alguns colegas, ouvi, pela primeira vez, a sigla JCR. Acho mesmo que já a havia ouvido antes da boca de colegas da Biologia, mas ainda como algo surreal. Agora era real também para a Educação; Célia² trazia a novidade. Para que pudéssemos contabilizar, na avaliação dos programas de pós-graduação, os artigos de seus docentes (e, algum dia, dos discentes), teríamos que “qualificar” os periódicos em que haviam sido publicados. Nossa lista de uns 4000 títulos foi reduzida a pouco menos de 1000 depois de dias de trabalho “de limpeza” de duplicidades e registros equivocados.³ Como, nesse conjunto, definir o que era melhor? Qual o significado de termos como internacional, nacional e local que, então, vigoravam nos estratos? Como valorizaríamos o que entrasse em cada estrato? Trabalhávamos incessantemente, mas ainda perplexas, sem saber o que estava por vir.

De algum lugar, Célia tirou as tais letrinhas JCR, está aí nos computadores.⁴ Nele se encontra o fator de impacto dos periódicos, ou seja, o quanto seus artigos são citados. As áreas da saúde e exatas usam esse número para avaliar os periódicos e contabilizar a produção. Alívio! Mas as primeiras 100 revistas que procuramos não estavam lá. Nada em português (e pouco em espanhol) aparecia no computador e eram as línguas majoritárias de nosso rol de periódicos. Pânico! Na cultura da produção, a Educação do Brasil não existia como área de pesquisa. Mas não éramos só nós...

Esses meus (nossos) dias de pânico ocorreram num momento em que termos bibliométricos, com os quais os pesquisadores no Brasil estavam pouco familiarizados, passaram a fazer parte do cotidiano da universidade. Entrávamos na cultura da performatividade, como descrita por Ball (2013), e éramos apresentados aos instrumentos de contabilização do quanto valia nosso trabalho acadêmico. Num plano mais geral, as verbas para o setor público diminuía, numa política nacional (e internacional) que assumia contornos neoliberais com vistas ao controle da inflação que atingira valores inimagináveis. Ao mesmo tempo, a maior institucionalização do sistema de pós-graduação no interior das universidades ampliava a luta por recursos que não haviam crescido na mesma proporção da demanda e que, então, minguavam. A medida da *performance* surgia como a forma mais justa de distribuição dos recursos

2

Maria Célia Marcondes Moraes, coordenadora da área de Educação na Capes de 2000 a 2003, primeira comissão de área da qual eu participei.

3

Não entrarei aqui nos detalhes desse processo, que descrevo em outro lugar (MACEDO; SOUSA, 2009).

4

O que não era bem verdade para todos os computadores, na medida em que o acesso à base era pago. Dou destaque para essa informação, porque ela indica que a cultura não parecia nova apenas para a Educação.

escassos, hegemonizando a lógica da performatividade neoliberal de que fala Ball (2013).

Demandas distintas foram (e são) articuladas nessa hegemonização, sem que suas distinções tenham sido (sejam) apagadas (LACLAU, 2011). As áreas exatas e, especialmente, biomédicas, com muito mais tradição na utilização de indicadores bibliométricos – e, portanto, com índices mais elevados – defenderam (defendem) tais indicadores, mas não sem criticá-los (OGDEN; BARTLEY, 2008; HOVLAND, 2007; VAN DIEST et al., 2001). Altos índices de impacto dos periódicos significam, normalmente, elevado índice de citação de poucos artigos; a comparação entre periódicos de áreas genéricas e mais específicas produz distorções; os índices de impacto dependem dos periódicos cadastrados na base, visto que só as citações nesses periódicos são contabilizadas; o tempo sob avaliação é reduzido, o que prejudica áreas em que a meia-vida dos artigos é mais longa, são algumas das críticas que produzem outras práticas. A maioria dessas práticas – consideração do *Scopus* (base mais abrangente), substituição do fator de impacto pelo índice *h* dos pesquisadores, tentativa de qualificação de patentes, entre outras – mantém-se no horizonte da mensuração da produção.

Dada a força das áreas biomédicas e exatas no jogo político de ciência, tecnologia e inovação, as estratégias políticas privilegiadas têm sido aquelas que maximizem indicadores contabilizáveis. Algumas dessas estratégias, ainda carecendo de avaliação a médio prazo, têm focado a inserção internacional, na medida em que o Brasil ocupa uma posição inegavelmente periférica no mapa científico e tecnológico mundial. Mesmo na América Latina, indicadores – embora possam ser questionáveis – vêm demonstrando que o país não detém liderança científica e tecnológica, apesar de investir mais do que os demais países. Nossos índices de citação, por exemplo, vêm caindo ano a ano comparativamente a outros países do continente (WAINER, 2012).

Embora um fenômeno dessa natureza não tenha causas simples, talvez o maior desenvolvimento e institucionalização de nossa pós-graduação possa, estranhamente, explicar uma pequena parte dessa realidade. O investimento em sistemas de gerenciamento da pesquisa por parte, sobretudo, do CNPq teria contribuído para afastar os pesquisadores de redes internacionais como as controladas por conglomerados como Thomson Reuters. Talvez se possa creditar a opção pelo acesso aberto ao conhecimento produzido, com o investimento na Scientific Electronic Library Online – SciELO –, elogiada internacionalmente, por nossa menor presença em outros periódicos “mais internacionais”. Imagino que esta tenha sido, por exemplo, a motivação da Capes ao se propor a financiar a inserção de periódicos em plataformas pagas gerenciadas por grandes grupos editoriais, fortemente questionada por agências, como a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de

São Paulo – Fapesp –, que investiram no acesso aberto. Também a decisão de formar os pesquisadores no país, num sistema de pós-graduação robusto, teria reduzido a inserção de nossos pesquisadores em universidades estrangeiras. A solução tem sido ampliar a formação no exterior, uma das pedras basilares da atual política que consome parte significativa de recursos para financiamento da pesquisa. O impacto negativo dessas e de outras ações sobre o sistema de pós-graduação e produção de conhecimento precisa ser cautelosamente mitigado, assim como é importante acompanhar o possível ganho no que tange à efetiva ampliação do lugar do Brasil no cenário internacional de ciência e tecnologia.

Associada ao aumento da produção (em veículos internacionais de alto impacto), uma antiga demanda ressurgiu no espaço disputado da política de ciência e tecnologia marcada, agora, também pela contabilização. O retorno social dos investimentos em pesquisa é cobrado por financiadores, em sua maioria públicos, ainda que os sentidos de retorno social sejam outro complexo campo de disputas. Trata-se de uma demanda legítima que, no entanto, inserida na lógica da performatividade imperante tem responsabilizado o pesquisador, especialmente o pesquisador das áreas sociais, por problemas nos quais ele não pode intervir. O termo *accountable*, utilizado na literatura internacional, traz o duplo sentido de contabilizável e responsável, mas este último tem, na lógica do performativo, sido transformado em responsabilização. A esfera de negociação política tem-se ampliado para além da comunidade acadêmica e jogado sobre os ombros do pesquisador um conjunto infundável de demandas sociais incompatíveis com a atividade de pesquisa. O perigo à espreita, e cada vez mais presente, é o descrédito dos investimentos na política de ciência, tecnologia e inovação com base em resultados contabilizáveis negativos. Praticamente todas as semanas os jornais de grande circulação trazem alguma notícia em que esse investimento é criticado com base no retorno insuficiente, seja social, seja mesmo acadêmico. Novamente aqui a distribuição desse descrédito é irregular, pesando mais sobre as áreas sociais e humanas, que atuam em temas mais facilmente identificáveis pela sociedade em geral. Estranhamente, recai sobre tais áreas, que sempre intervieram mais na sociedade, com isso perdendo, inclusive, *status* na política de ciência e tecnologia, a maior responsabilização.

Por mais perverso que o jogo da performatividade pareça, ele também fornece “satisfação e recompensa, ao menos, para alguns” (BALL, 2012, p. 240), de modo que não é difícil entender como ele se hegemoniza. A competição por recursos mostrou uma “saudável vitalidade da comunidade” (VELHO, 1997, p. 5) científica para aqueles que estão de fora e se tornou “absolutamente crucial para que a pesquisa propriamente dita desse um salto” e se legitimasse. Dentro do próprio sistema, além de valorizar determinadas áreas em detrimento de outras,

esse jogo contribui para libertar o pesquisador *accountable* do patrimonialismo, facilitando-lhe o acesso aos recursos e tornando menos difícil a relação do pesquisador com as instituições. Como destaca Taubman (2009) em relação à *accountability* que impera na realidade americana, o discurso performativo fornece uma fantasia de onipotência, fortalecida por narrativas de sucesso internacionais que, para pesquisadores responsabilizados, pode surgir como uma esperança de demonstrar a relevância de seu trabalho.

No entanto, para áreas menos estruturadas como campos acadêmicos, em que o foco na pesquisa ainda é recente, a guinada da política de ciência e tecnologia no sentido da performatividade vem trazendo muitos desafios. Por um lado, torna-se necessário aprender a (sobre)viver nessa cultura, na medida em que os recursos, incluindo aí as bolsas para os pós-graduandos, fundamentais para a formação de novos pesquisadores, dependem de um bom desempenho em relação a tais indicadores. Por outro, o movimento ainda tímido rumo à pesquisa é ameaçado pela demanda por ação social contabilizável. Na área de Educação, no início dos anos 2000, a pós-graduação começava a se fortalecer como espaço de pesquisa, superando a custo tanto o caráter extensionista e assistencial quanto a tradição de apenas formar professores para o ensino superior e técnicos para o sistema (MACEDO, 1997), e tornou-se necessário entrar numa cultura que não dominávamos.

Esquecer o JCR era a solução factível. Tornar esse esquecimento possível era o desafio, conquistado a custo e pela articulação com as áreas humanas e sociais. Inventar formas de fazer o que não sabíamos era necessário. Com a ajuda da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd -, numa ação coletiva, por certo, conflituosa, produzimos nossos próprios critérios de qualificação. Classificávamos e nos esforçávamos, como área, para melhorar os periódicos para atender às demandas hegemônicas. Melhoramos a gestão editorial, criamos acesso on-line à maioria das revistas, pusemos a funcionar fóruns de editores, ampliamos as indexações e, mais recentemente, investimos numa biblioteca da SciELO (Educ@). Ao mesmo tempo que inventávamos formas de fazer, lutávamos para torná-las aceitáveis num fórum de ciência e tecnologia que, muitas vezes, nos era adverso. Com mais ou menos consenso entre (e apoio de) nós mesmos. Aprendemos também a nos movimentar em direção aos periódicos internacionais, mesmo que ainda timidamente.

Isso ainda era muito pouco. Metade de tudo o que escrevamos estava publicada em livros, coletâneas, como aliás ocorre em toda parte na Educação. Essa é e sempre foi a tradição das humanidades. Como fazer isso valer na cultura da performatividade em que

não é preciso apenas publicar, mas fazê-lo bem? Nova frente de luta, ainda mais difícil. Classificar livros, outra loucura em que nos aventuramos. Primeira solução, fácil (e talvez ruim): uma lista de editoras. Disputas e desacordos internos. Pressão contrária externa, porque não se tratava mesmo de uma boa solução ou porque se tratava de uma solução. Segunda solução, difícil: classificar livro a livro.⁵ Parceria com as humanas e sociais, critérios formais e sempre a pergunta: será que uma obra que tem isso é melhor do que uma que não tem? Livro a livro, todo ano, numa semana longa, de muito trabalho, debates, discordâncias. Resultado positivo, julgo, difícil de usar. Limites técnicos, bases de dados pouco confiáveis. Conflitos internos, pressões externas. Divergências entre “os pares” das humanidades e sociais. Desejos de se autorizar como ciência na cultura performativa. Luta que continua.

Com um pouco mais de distância, acompanhei colegas no CNPq, nas FAPs, nas universidades se reinventando. Fazendo uso da qualificação de revistas, subvalorizando os livros por impossibilidade de avaliá-los. Assumindo mais riscos, porque incapazes de diluir os erros. Decidindo sobre nossa própria vida acadêmica com insegurança. Mas lutando.

Cedemos e resistimos. Contra e dentro da cultura performativa. Fortalecemo-nos no jogo político externo. Mas, principalmente, passamos a nos conhecer melhor.

Entramos na cultura da performatividade, não há dúvida, na luta por verbas e por prestígio acadêmico, precisando inventar formas de sobreviver. Avalio que o fizemos com responsabilidade, dando consequência, dentro de tal política, às decisões que vínhamos amadurecendo como área desde as reformas dos anos 1990. Naquele momento, discutíamos a possibilidade de tornar a pesquisa o núcleo duro dos programas de pós-graduação (FÁVERO, 1996, 2009; MACEDO, 1997) e o fizemos. Lutávamos por ampliar o acesso à pós-graduação e o fizemos. Como destacava Goodson (1988) em seus estudos ainda dos anos 1980, a consolidação de campos disciplinares é em muito influenciada por sua competência na captação de recursos, não apenas pela performatividade neoliberal, mas também pelo poder simbólico que tais campos amealham. O autor, no entanto, também destaca que um campo que consegue se apresentar como mais acadêmico e menos utilitário tende a manter sua vitalidade na luta por espaço. Julgo que, mesmo que nossa agenda dos anos 1990 tenha sido atravessada pelo discurso performativo (neoliberal) que tem marcado as políticas de ciência, tecnologia e inovação, constituímos uma área mais robusta internamente e na luta externa por recursos e prestígio.

5
Sousa e Werle (2014) apresentam uma narrativa desse processo na área de Educação.

ERA UMA VEZ... ...UM MUNDO MELHOR

Tendo explicitado minha aceitação da avaliação corrente de que demandas performativas têm tensionado a política científica e tecnológica e se hegemonizado, quero agora discordar de algumas das conclusões que temos derivado dessa afirmativa para a área de Educação. Refiro-me, especialmente, à conclusão de que tais demandas têm gerado um excesso de produção na área e, principalmente, de que isso implica uma diminuição de sua qualidade ou mesmo o uso de “más práticas” para ampliar a produção. Essa é uma formulação sintética que, obviamente, simplifica (e distorce) os argumentos do debate. Como discordo dessas posições, substituo minha narrativa por algumas passagens (relativamente longas para fazer jus aos argumentos) de outros colegas que assim percebem a produção na área. Pretendo que elas tenham o mesmo efeito textual de minhas “lembranças”.

Por outro lado, as exigências relativas à produção acadêmica geraram 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 meta. Deste modo, formas legítimas de produção, como co-autorias e organizações 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)

O problema é que, em muitos casos, tudo se passa muito rápida e apressadamente. Paralelamente à multiplicação das oportunidades de divulgação dos estudos, diminui o tempo necessário para maturação, reflexão e discussão das ideias difundidas. Com alguns eventos acontecendo, de forma exaustiva, [...] acaba-se suspeitando que certas tendências estejam se delineando com clareza: a repetição de ideias nem sempre bem-digeridas; o uso frequente do mecanismo de “recortar e colar”; a apresentação da mesma temática, em todo e qualquer encontro, independentemente de seu foco ou do objeto de discussão da mesa-redonda; ou, então, o desenvolvimento de uma inacreditável capacidade de se “falar sobre tudo” (MOREIRA, 2002). Ou seja, talvez a profusão de encontros, palestras e publicações não esteja propiciando, como seria de desejar, a discussão, o aprofundamento e a renovação, de fato, do conhecimento educacional. Simultaneamente à ênfase na quantidade pode-se estar negligenciando a importância da qualidade, da relevância e da originalidade do conhecimento produzido e apresentado. (MOREIRA, 2009, p. 31)

O que trabalhamos para explicitar é que o mal-estar que permeia a Academia brasileira (e quiçá a mundial) é resultado de dois movimentos opostos e, nesse sentido, inconciliáveis. De um lado, o desejo de produzir um conhecimento vivo, consistente e transformador da realidade, um conhecimento que necessariamente seria desvelador das relações estabelecidas e, portanto, transformador e até mesmo subversivo. De outro lado, a busca pelo reconhecimento da sociedade (burguesa), da comunidade científica, inclusive das entidades estatais de fomento à pesquisa, nos conduz a práticas cada vez mais condizentes, conformados às formas, aos objetivos e às finalidades postos pela força social hegemônica. (TREIN; RODRIGUES, 2011, p. 787)

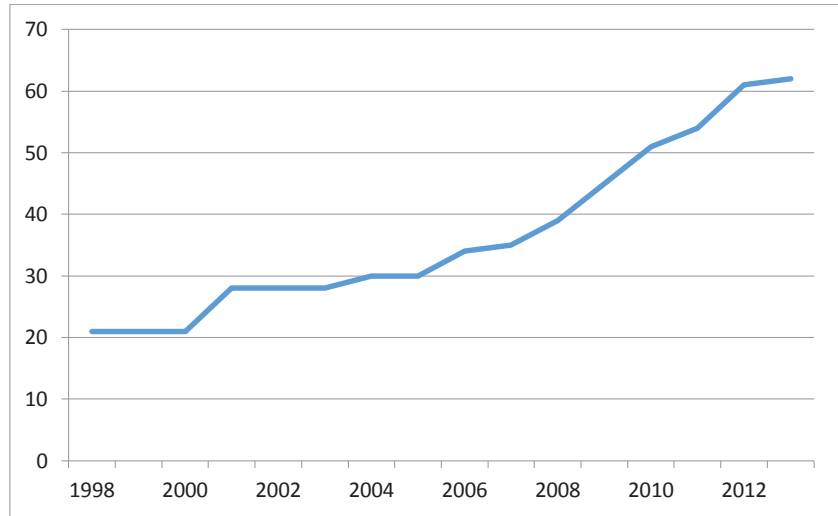
Início pelo que chamei de “más práticas”, porque quero tirá-las do caminho. São denúncias que vão da estratégia de “fatiar” os resultados de um estudo em tantos artigos quanto possível às autorias fantasmas e aos plágios (dentre os quais o autoplágio). Recuso-me a tomar esses casos de “más práticas” – que certamente existem, como existem em todas as áreas – como práticas disseminadas. Divulgam-se, no entanto, os poucos casos confirmados e generaliza-se a falta de ética, comprometendo todo o esforço de constituição do sistema de ciência e tecnologia, infelizmente não apenas na mídia, mas também entre nossos pares. Nostálgicos de um outro tempo (que talvez nunca tenha existido), os arautos da ética nos acusam e nos desculpam porque agimos impelidos pela pressão do produtivismo a que estaríamos submetidos. Não aceito que pudéssemos ser perdoados pela falta de ética, mas defendo que tais comportamentos são minoritários e que a comunidade está vigilante.

Sigo com as críticas, cuja discussão me parece mais produtiva. É inegável, como descreve Moreira (2009), que lidamos, nas últimas décadas, com uma ampliação da pesquisa em Educação, assim como de suas formas de divulgação. Também é razoável supor que tal ampliação tem relação com a hegemonia da cultura performativa no sistema de ciência e tecnologia, afirmativa que implica também aceitar uma maior participação da educação em tal sistema. Dessa observação derivo a primeira parte de meu argumento, defendendo que a ampliação da produção na área não é apenas uma resposta a demandas da cultura performativa, mas indica um amadurecimento e uma consolidação da área como campo de pesquisa, argumento já sustentado por Velho (1997) há quase duas décadas.

Como campo de conhecimento, a área de Educação mudou muito ao longo dos últimos 20 e poucos anos, passando a participar mais ativamente do sistema de ciência e tecnologia, embora essa participação ainda esteja aquém de outras áreas, especialmente exatas e biomédicas. Tais mudanças têm acarretado, como mencionado, a alteração do perfil da pós-graduação, que vem intensificando as atividades de pesquisa

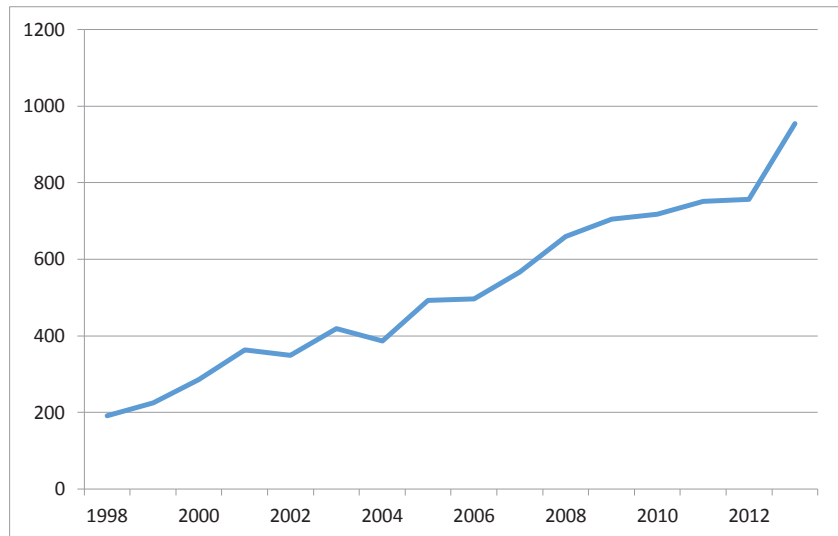
e por elas nucleando a formação (MACEDO, 1997, MACEDO; SOUSA, 2010), mas também sua ampliação e uma menor concentração geográfica.⁶ No que tange à ampliação dos cursos de doutorado, em que a produção de conhecimento é levada a cabo de forma mais consistente, o perfil dos últimos quase 20 anos é descrito nas Figuras 1, 2 e 3. A Figura 4 mostra a evolução do número de doutores formados que atua em programas de pós-graduação.

FIGURA 1
EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE CURSOS DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO



Fonte: Dados compilados no Geocapes (BRASIL, 2004), em 10 mar. 2015.

FIGURA 2
EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE TITULADOS EM DOUTORADO

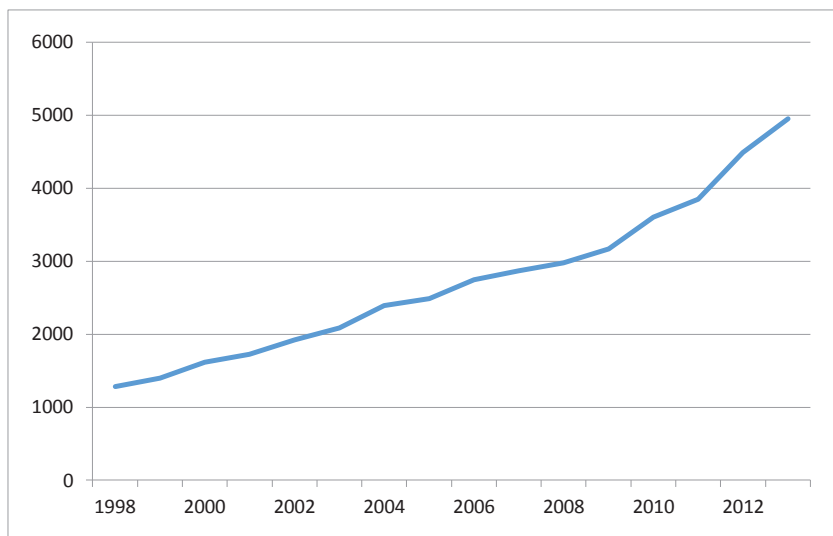


Fonte: Dados compilados no Geocapes (BRASIL, 2004), em 10 mar. 2015.

6

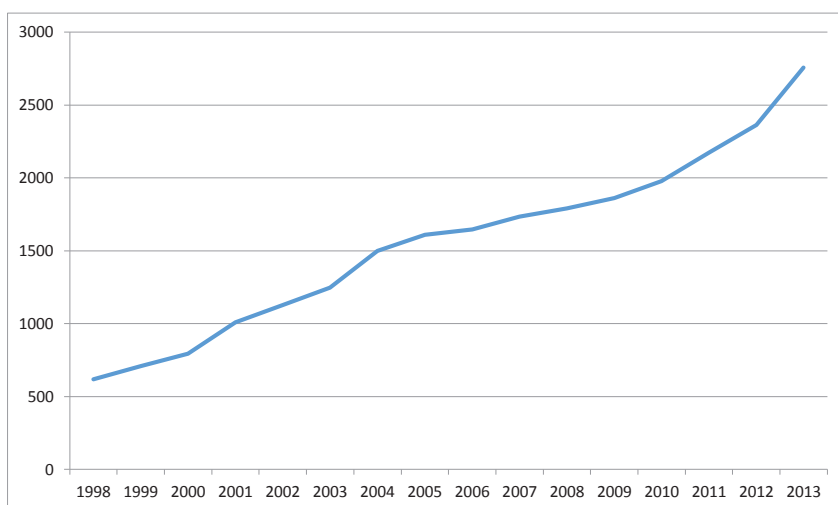
Ainda que haja uma enorme concentração no Sudeste, especialmente se considerarmos os doutores formados, nos últimos anos, conseguimos, como área, ampliar a participação de outras regiões, mas principalmente de cidades menores no interior de alguns estados da federação (para detalhes, ver Geocapes, disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2015).

FIGURA 3
EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRICULADOS EM DOUTORADO



Fonte: Dados compilados no Geocapes (BRASIL, 2004), em 10 mar. 2015.

FIGURA 4
EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE DOCENTES PERMANENTES EM CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Fonte: Dados compilados no Geocapes (BRASIL, 2004), em 10 mar. 2015.

Em menos de 20 anos, triplicamos o número de programas de pós-graduação e ampliamos não apenas o número de doutorados, mas também o número de alunos atendidos. Em 2013 (últimos dados disponíveis na plataforma), tínhamos 143 programas de pós-graduação em funcionamento, sendo que 62 deles ofereciam formação em nível de doutorado. Segundo relatório da avaliação trienal, relatórios de avaliação de propostas novas e documento de área,⁷ todos os programas, sem

⁷

Documentos disponíveis em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2015.

exceção sequer dos 23 profissionais, assumiam a nucleação pela pesquisa na qual a área havia apostado.

Tendo em vista esse perfil de crescimento, é de se esperar que a produção bibliográfica e as formas possíveis de sua veiculação venham se ampliando exponencialmente nos últimos anos. Cresceu o número de eventos em que essa produção é discutida, assim como o quantitativo de periódicos e livros, especialmente coletâneas, em que pode ser publicada. Entendo que se trata de um desdobramento natural de um sistema de pós-graduação que se ampliou e que ainda precisa ser ampliado para fazer face ao tamanho da demanda no país.⁸ Na região Norte, por exemplo, quando da avaliação de 2012,⁹ havia apenas oito programas em funcionamento, concentrados nas capitais dos estados. Ainda assim, apenas dois deles tinham doutorado, iniciados em 2008 e 2010. Três desses programas eram novos e dois tinham dois anos ou menos de funcionamento. Nas regiões Nordeste e Centro-Oeste, embora o número de programas seja maior e a distribuição geográfica nos estados melhor, a ampla maioria dos programas fora das capitais é recente. Na região Sul, a interiorização se iniciou nos anos 2000, mas a ampliação dos doutorados ocorreu apenas nos últimos oito anos. Mesmo no Sudeste, onde se concentram os programas mais consolidados, o número de vagas ainda é muito aquém da demanda e das necessidades do sistema universitário em expansão.^{10, 11}

Para alguns, o quantitativo de produção advindo do conjunto de programas tem parecido desenfreado, mas os dados das avaliações não sustentam tal interpretação. Em texto anterior, em coautoria com Sousa (MACEDO; SOUSA, 2010), utilizando-nos dos resultados da avaliação dos programas de pós-graduação entre 2004 e 2006, argumentamos que, ao contrário, a maioria dos docentes de pós-graduação publica menos de um texto por ano, sendo reduzido o número de docentes com dois ou mais produtos bibliográficos. Esses números vêm se alterando positivamente, mas, em 2012, menos de 50% dos docentes da área registraram dois produtos bibliográficos em periódicos e livros qualificados por ano. A menos que aceitemos que a ampla maioria dos textos está parada (ou é barrada) na editoria dos periódicos e nas editoras, o que entendo não ser o caso,¹² temos aí um bom indicador de que não há uma corrida (generalizada) à produção em Educação. Ou de que ela não chega a termo, se não aceitarmos minhas premissas. Num sistema em que a cultura performativa é hegemônica – ou mesmo que fosse possível abstrair esse fato –, tal perfil é ainda preocupante para uma área que se nucleia pela pesquisa.

Assim, aceito (e celebro) que há um aumento de produção bibliográfica na área e rechaço a ideia de que ele seja exagerado. Ao contrário, defendo que ele é insuficiente e que devemos trabalhar para ampliá-lo. Preocupa-me que estejamos repetindo aos quatro cantos que estamos,

8

Nos Estados Unidos, por exemplo, são 375 universidades com pós-graduação em Educação, sendo que, pela forma de organização dos programas, em geral mais temáticos e menores, o número médio de programas por universidade é 5.

9

Últimos dados constantes da lista de programas em funcionamento no site <www.capes.gov.br>, acesso em: 10 mar. 2015.

10

Tem sido comum os concursos para doutores nas universidades, mesmo de capitais, não terem candidatos suficientes para preenchimento das vagas abertas.

11

Para mais detalhes, ver relatório da área de Educação na avaliação do triênio 2010-2012, disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 10 mar. 2015.

12

Não tenho nenhuma base empírica para essa afirmativa, trata-se de uma sensação produzida por dados dispersos que fui amealhando no contato com os programas de pós-graduação. Se as revistas mais bem qualificadas têm um elevado fluxo de textos – ou maior do que o de anos atrás, mas ainda muito abaixo de padrões internacionais de grandes periódicos –, essa situação não se repete para a maioria dos periódicos existentes.

como área, produzindo demais, apenas porque acho que esse discurso tem um potencial ainda mais desmobilizador em uma área que precisa avançar no sentido da divulgação e do debate da pesquisa realizada. Preocupa-me também, e por isso não pretendo fazê-lo, o discurso de que produzimos pouco e/ou mal, menos porque ele é fatal na cultura performativa e mais porque ele não faz jus ao esforço que, como área, viemos fazendo nesses últimos 20 anos para reinventar a pós-graduação.

A segunda parte de meu argumento vai, portanto, no sentido de entender as razões da baixa produção, mesmo quando estamos pressionados pela cultura performativa. Pretendo, com isso, potencializar ações a fim de que possamos continuar a superar nossas dificuldades. De alguma forma, meu argumento irá tangenciar a questão da qualidade do que tem sido recebido para avaliação pelos periódicos, sem aceitar, como hipotetiza Moreira (2009), que estamos “negligenciando a importância da qualidade, da relevância e da originalidade”.¹³

Dois elementos que já destaquei dão corpo a minha tentativa de entender por que produzimos tão pouco e por que nem sempre essa produção tem a qualidade desejada. Por um lado, o crescimento da pós-graduação, como mostram os dados acima, é muito recente, mais de 50% dos cursos de doutorado têm menos de oito anos de existência. Isso implica um conjunto de pesquisadores muito jovem, na grande maioria das vezes constituindo programas de pós-graduação com poucos ou nenhum pesquisador mais experiente. Por outro lado, a guinada da área para a pesquisa, iniciada nos anos 1990, só se implementou mais efetivamente nos últimos dez anos. Ainda são muitos os projetos de pesquisa que se caracterizariam melhor como de extensão, como demonstram os resumos apresentados nos relatórios dos programas de pós-graduação.¹⁴ O relatório da avaliação dos programas de pós-graduação de 2004 (BRASIL, 2004, p. 3), por exemplo, criticava a excessiva abrangência das linhas de pesquisa, indicando que isso visava a facilitar, artificialmente, a inclusão dos projetos de pesquisa, o que, “de forma alguma, assegura[va] a organicidade da proposta”. Prosseguia avaliando que “as temáticas de teses e, sobretudo, dissertações, guarda[va]m pouca ou nenhuma relação com os projetos e mesmo com as linhas”.

Essa é a área que temos – nova e em que a pesquisa lentamente vai se instituindo. Estamos na segunda – quando muito, na terceira – geração formada na cultura da escrita acadêmica para todos. Talvez esse seja o preço de ampliar a pós-graduação e torná-la menos excludente, o que sempre desejamos para todos os níveis. Não quero ir por esse caminho, porque a polarização qualidade vs. democratização de acesso tem-se mostrado, historicamente, conservadora dos privilégios de poucos em detrimento da maioria. Em outra direção, quero defender que precisamos assumir que, como todas as áreas, temos limites definidos por nossa história, que interceptam o contexto neoliberal de demandas

13

Aqui, talvez, valha destacar que não acredito que a produção acadêmica que temos hoje seja inferior à que tínhamos anos atrás. Claro que há textos sem qualidade, como sempre haverá, mas a qualidade média da produção atual é muito superior. Não estou seguindo essa linha de argumentação porque não quero deixar de enxergar os impasses que se colocam para a área, mas não os definiria como negligência.

14

Disponíveis em: <<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet>>. Acesso em: 5 fev. 2015.

performativas, mas não podem ser a ele reduzidos. Se temos deficiências na produção que chega a nossos periódicos e se temos, como defendo, um quantitativo de produção aquém do desejável, precisamos buscar formas de trabalho conjunto com as pós-graduações menos consolidadas a fim de diminuir o fosso num sistema que ainda é muito excludente e não precisa de mais exclusão para ser bom. Essa é, a meu ver, a ação política responsável na cultura performativa. No lugar da luta romântica por restaurar um tempo fantasioso dos contos de fadas, precisamos construir nossa ação política nas possibilidades abertas pelo caráter ambivalente dos discursos hegemônicos que buscam nos constituir. Essa ação não se localiza num sujeito autoconstituído que habita fora da política e consegue perceber (sagaz que é!) *o quão ruim ela é*.

E AGORA, JOSÉ?

Foucault disse em uma entrevista “Meu papel – e essa é uma palavra bem enfática – é mostrar às pessoas que elas são mais livres do que pensam”. (MARTIN et al., 1988, p. 10-11)¹⁵. (BALL, 2013, p. 147)

Vou definir a questão que anima esta seção (e este texto) pela indagação de Drummond – “Você marcha, José! / José, para onde?” (ANDRADE, 1983) – com o intuito de entender a agência no ambiente controlado da cultura performativa. Vim, para isso, tentando, por meio das experiências que vivo e vivi no espaço acadêmico, perceber formas específicas de como essa cultura é produzida no Brasil e na área de Educação. Em outras palavras, como ela é produzida politicamente por sujeitos que se constituem nesse processo (LACLAU, 2011) em vez de serem passivamente (mesmo que reclamando) por ele constituídos.

É verdade, como definem Butler e Anastasiou (2013), que a governabilidade neoliberal – na qual se insere a cultura performativa – é uma das formas pelas quais o sujeito é expropriado. Ser expropriado “se refere aos processos e ideologias pelos quais as pessoas são renegadas e tornadas abjetas pelos poderes normativos e normalizantes que definem a inteligibilidade cultural e que regulam a distribuição de vulnerabilidade” (BUTLER; ANASTASIOU, 2013, Loc. 137). No entanto, a expropriação (que cria os abjetos) também nos constitui como sujeitos, é a sujeição inaugural às normas de inteligibilidade que torna possível a subjetivação. Os sujeitos são interdependentes, isso é uma condição para a constituição da subjetividade e também uma forma de expropriação. Apenas porque somos expropriados, na origem, podemos nos tornar pessoas na relação com o outro. Nas palavras de Butler e Anastasiou (2013, Loc. 172), “só podemos ser expropriados porque já estamos expropriados. Nossa interdependência estabelece nossa vulnerabilidade para formas sociais de [de]privação”.

15

MARTIN, L.H. et al. (Ed.). *Technologies of the self: a seminar with Michel Foucault*. London: Tavistock, 1988.

Mesmo sabendo que a expropriação coercitiva (privativa) ameaça a outra, relacional, que constitui nossa subjetividade, temos que lidar com a aporia entre elas. Isso não significa, no entanto, que a reação à expropriação forçada e coercitiva (privativa) seja desnecessária. Ao contrário, a questão política que se apresenta é como fazê-lo de uma forma “que não dependa da valorização do individualismo possessivo” (BUTLER; ANASTASIOU, 2013, Loc. 140), ou da valorização da posse que está na base da ideia mesma de expropriação no sentido privativo. Em outras palavras, uma ação política que não se alicerce sobre um sujeito humanista autoconstituído que possui uma autonomia e uma liberdade (mesmo na forma de utopia) de que tentam expropriá-lo.

Nesse sentido, defendo que as estratégias políticas (e éticas) para viver na cultura performativa que se alicerçam na ideia de um sujeito autônomo, cuja liberdade está sendo expropriada, são apenas uma nostalgia restaurativa (BOYM, 2001) que celebra um passado como fantasia. Trata-se de uma ilusão romântica que estranhamente se assenta na mesma lógica liberal a que se propõe a resistir (BUTLER; ANASTASIOU, 2013). Em outra direção, como propõe Miller (2010), baseando-se na ideia de nostalgia reflexiva de Boym (2001), precisamos de uma “nostalgia para o futuro”, já que “considerações sobre o futuro nos forçam a assumir responsabilidade por qualquer narrativa nostálgica que posamos tecer na saudade de um tempo frequentemente idealizado ou de um lugar que não mais existe – ou, mais comumente, nunca existiu em plenitude” (MILLER, 2010, p. 10). É essa responsabilidade que me impele à ação política.

Ao descrever as formas como o neoliberalismo se torna evidente através de “métodos da performatividade” (p. 136), Ball (2013, p. 142) é um dos autores que argumenta em favor da possibilidade de subversão dos “novos jogos de verdade nos quais somos retrabalhados”. Define sua proposta como:

[...] marcar um espaço ético (Burchell, 1996, p. 34) no qual eu posso fazer minha prática intelectual diferentemente e explorar as possibilidades e impossibilidades de transgressão e ter um tipo diferente de relação comigo enquanto eu pondero os riscos e custos de falar verdades contra as consequências e custos de fazer não fazendo isso, no que parece cada vez mais um jogo parrésico unilateral. (BALL, 2012, p. 152)

Para tanto, o autor dialoga com a (última fase da) obra de Foucault, dando destaque às práticas de autoformação do sujeito e recusando a ideia de que os jogos de poder nos colocam num beco sem saída paralisante. Assim, Ball (2013) defende que o sujeito vai ser constituído na relação entre práticas discursivas, relações de poder e ética e recusa

a interpretação simplista de que tal sujeito está enredado em relações de poder das quais não pode se libertar. Dando destaque para a ética, definida como “as práticas do self pelas quais um indivíduo se constitui como sujeito” (BALL, 2013, p. 143), o autor vai se aproximar de Butler e Anastasiou (2013) ao defender que o sujeito é produzido por práticas discursivas de sujeição, mas pode, dentro dos limites de sua subjetivação, se produzir de formas distintas. Nesse quadro, reconhecendo que o poder constrange, a ética seria “um tipo de relação que o sujeito tem consigo mesmo e indica uma forma diferente de auto-governo, estruturando e formatando o campo das ações possíveis dos sujeitos, o outro lado do paradoxo da subjetividade e um movimento em direção oposta à de corpos dóceis” (BALL, 2013, p. 143).

Com Foucault, Ball (2013, p. 145) dá um passo importante no reconhecimento de que a ação política em tempos neoliberais e de cultura performativa precisa se dar “buscando representar certos exercícios presumidos de poder como ‘intoleráveis’”. A ideia de liberdade (autonomia), que tem sustentado nossa nostalgia do passado, é, assim, relida como algo “nunca estável, que tem sempre que ser praticada, sustentada e garantida com luta” (BALL, 2013, p. 147). Não é um algo a se conquistar, porque não é “um estado de ser, mas uma relação conosco” (TAYLOR, 2011, p. 112) em condições de incerteza e de instabilidade ontológica” (BALL, 2013, p. 147). Como venho destacando, não se trata de desvalorizar a liberdade/autonomia, mas de recusar-se a entendê-la como algo (externo) que o sujeito autoconstituído possui, em prol de um entendimento de liberdade “formatada dentro dos limites da história” (BALL, 2013, p. 148).

Esse é o caminho traçado, por exemplo, por Scott (2009) em estudo em que se dedica a entender como a liberdade acadêmica foi representada nos Estados Unidos desde o início do século XX. Argumenta a autora que, apesar da utilidade do conceito como forma de a universidade se autorregular e resistir à pressão externa, ele é tensionado e limitado. Em sua retrospectiva, Scott (2009) apresenta inúmeros exemplos em que a liberdade acadêmica foi posta em xeque, exatamente por ter estado marcada pela tentativa de “resolver os conflitos entre poder e conhecimento, política e verdade, ação e pensamento por meio da criação de uma distinção clara entre eles, distinção esta difícil de manter” (SCOTT, 2009, p. 481). A formulação inicial dos progressivistas [ou progressistas?], nos anos 1910, em defesa da não intervenção de financiadores na universidade por razões morais, mas também em virtude de sua incompetência para tal, mostrou-se de difícil aplicação, como até hoje é o caso quando nos deparamos com demandas neoliberais como as que viemos destacando. De acordo com Scott (2009), uma das melhores tentativas para solucionar os conflitos a que se refere foi o estabelecimento do poder disciplinar, que, ao certificar os membros dessa comunidade e

estabelecer princípios e normas, tentou legitimizar a liberdade acadêmica. Não são poucas, no entanto, as ameaças à liberdade acadêmica que advêm do poder disciplinar e não seria sem sentido argumentar que, especialmente no caso do Brasil, o que vivemos hoje na cultura performática tem sido em muito sustentado pelo poder disciplinar. A posição defendida por Scott, semelhante à que viemos discutindo, é de que tais conflitos não são passíveis de resolução; somente na tensão entre eles reside a liberdade acadêmica como algo irrealizável.

Em bases teóricas ligeiramente distintas, Ball (2013) argumenta que a liberdade acadêmica só existe como possibilidade na história e, referindo-se a sua própria obra, avalia que tem buscado resistir a ser governado pela racionalidade neoliberal. Ainda que se possa, como Knight (2014, p. 698), observar que “Ball [...] não finalizou suficientemente seja de forma autobiográfica seja imaginando ‘como não ser governado dessa maneira’”, há, em sua avaliação de sua própria trajetória, um indicativo de resistência importante. Esse indicativo é, em seguida, ampliado pela referência a dois estudos cujo foco é “fazer sentido das relações de poder a partir das margens” (BALL, 2013, p. 150). Citando um dos estudos (ALLAN, 1999,¹⁶ apud BALL, 2013, p. 150), o autor advoga que “o trabalho ético do pesquisador incluiria ‘examinar seu próprio papel na pesquisa e os efeitos dos tipos de conhecimento sobre [...] educação que ele produz’ (p. 124)”. Menciono tais indicativos de resistência na obra de Ball (2013), mesmo concordando com Knight, porque se trata de um autor fortemente citado em pesquisas que tratam o neoliberalismo como capaz de saturar tudo a sua volta.

Em um texto que descreve o sujeito neoliberal, Davies (2005, p. 5) assume posições muito semelhantes à de Ball e conclui que “o possível está enredado no (im)possível”. Trata-se de um sujeito “apropriadamente sujeitado aos discursos neoliberais” (DAVIES, 2005, p. 8), descritos, à moda de Ball, por características como consumo, responsabilidade individual, controle, ilusão de autonomia, entre outras. Mas, ainda assim,

[...] recusar essas novas condições de nossa existência é estar consciente dos discursos a partir dos quais somos falados e que falamos de nós na existência. Precisamos achar as linhas de fuga e as fraturas desses discursos. E, então, nesses espaços de fratura, falar novos discursos, novas posições de sujeitos, na existência. (DAVIES, 2005, p. 1)

Embora fornecendo poucas referências de como isso pode ser feito, a autora destaca a importância de se atentar para a formação das novas gerações de pesquisadores (estudantes), não apenas no nível da produção intelectual, mas também no que respeita a seus desejos. Defende que a questão que se apresenta não é ceder ou resistir, mas “decompor esses

16

ALLAN, J. *Actively seeking inclusion: pupils with special needs in mainstream schools*. London: Falmer Press, 1999.

elementos do nosso mundo que nos faz, e a nossos alunos, vulneráveis ao último discurso” (DAVIES, 2005, p. 13).

Muitos outros autores têm buscado formular uma ação política na aporia de que nos falam Butler e Anastasiou (2013), uma ação de sujeitos constituídos na relação com o outro, também em tempos neoliberais. Cito apenas estes como a companhia com a qual quero defender que sigamos lutando para produzir a universidade na qual acreditamos, mas, mais do que isso, para dizer o que eu entendo por luta política. Recuso-me a enxergar a luta por meio de dicotomias do tipo nós e eles, como se fôssemos todos sujeitos autoconstituídos, alguns dotados de clareza, outros condicionados, ambos assumindo posições num contexto político que, como cenário, lhes é externo, lutando por liberdade acadêmica e autonomia. Recuso-me a lutar essa luta porque ela mantém intocada a linguagem do prêmio (se houvesse a chance de vitória) e é, portanto, produzida no terreno do liberalismo a que supostamente se opõe. A luta política que me move é aquela em que a liberdade e a autonomia só existem como horizonte inalcançável, o *por vir* de que falam Derrida, Bhabha, Laclau, autores que Butler (2000) vai definir como operando no quadro da irrealizabilidade. Uma luta política operada no nível da linguagem e que, por isso, pode ser sempre reinscrita e é vulnerável à recontextualização afirmativa.

Essa é a razão pela qual este texto está sendo escrito. Essa é a razão pela qual eu sigo debatendo com os colegas, seja presencialmente seja em textos, quase sempre vigorosamente (como é do meu feitio), mas sempre motivada pela crença de que a política se faz pela negociação agonística, em que não há vitória (por mais que o liberalismo sonhe com o fim da história).

Mas você não morre,
você é duro, José!
(ANDRADE, 1983)

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia e prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1983.
- BALL, Stephen J. *Foucault, power and education*. New York: Routledge, 2013.
- _____. *Global education Inc.: new policy networks and the neoliberal imaginary*. New York: Routledge, 2012.
- BOYM, Svetlana. *The future of nostalgia*. New York: Basic, 2001.
- BRASIL. *Documento da área de educação*. Brasília: Capes, 2004. Disponível em: <www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/2003_038_Doc_Area.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. *GEOCAPES – Sistema de Informações Georreferenciadas – CAPES*. Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2015

- BUTLER, Judith. *Dynamic Conclusions*. In: BUTLER, Judith; LACLAU, Ernesto; ŽIŽEK, Slavoj. *Contingency, Hegemony, Universality: Contemporary dialogues on the left*. London/New York: Verso, 2000.
- BUTLER, Judith; ANASTASIOU, Athena. *Dispossession: the performative in the political*. Cambridge: Polity, 2013.
- DAVIES, Bronwyn. The (im)possibility of intellectual work in neoliberal times. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v. 16, n. 1, p. 1-14, mar. 2005.
- FÁVERO, Osmar. Pós-graduação em educação: avaliação e perspectivas. *Revista de Educação Pública*, v. 18, n. 37, p. 311-327, maio/ago. 2009.
- _____. Situação atual e tendências de reestruturação dos programas de pós-graduação em educação. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, v. 22, n. 1, p. 51-88, jan./jun. 1996.
- GOODSON, Ivor. *The making of curriculum: collected essays*. London: The Falmer Press, 1988.
- HOVLAND, Ingie. *Making a difference: M&E of Policy Research*. London: Overseas Development Institute, 2007.
- KNIGHT, Ben. Foucault, Power and Education. *International Journal of Lifelong Education*, v. 33, n. 5, p. 696-698, 2014.
- KUENZER, Acacia Z.; MORAES, Maria Célia M. de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, dez. 2005. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 8 mar. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000400015>.
- KUHLMANN JR., Moisés. Publicação em periódicos científicos: ética, qualidade e avaliação da pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 16-32, jan./mar. 2014.
- LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- MACEDO, Elizabeth. *História do currículo da pós-graduação em educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- MACEDO, Elizabeth; SOUSA, Clarilza P. A pesquisa em educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 43, p. 166-176, 2010. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: mar. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782010000100012>.
- _____. Avaliação da pesquisa em Educação e indicadores de produção bibliográfica: um relato sobre o Qualis Periódicos. *Revista de Educação Pública*, v. 18, n. 37, p. 255-272, maio/ago. 2009.
- MILLER, Janet. Nostalgia for the Future: Imagining Histories of JCT and the Bergamo Conferences. *Journal of Curriculum Theorizing*, v. 26, n. 2, p. 7-23, 2010.
- MOREIRA, Antonio Flavio. A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em Educação no Brasil. *Educação em Revista*, v. 25, n. 3, p. 23-42, dez. 2009. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 8 maio 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982009000300003>.
- _____. Avaliação e rumos da pós-graduação em educação no Brasil. In: SOUZA, D. B.; GAMA, Z. J. (Org.) *Pesquisador ou professor?: o processo de reestruturação dos cursos de pós-graduação em educação no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Quarter, 2002. p. 83-107.
- OGDEN, Trevor L.; BARTLEY, David L. The Ups and Downs of Journal Impact Factors. *Annals of Occupational Hygiene*, n. 52, p. 73-82, 2008.
- SCOTT, Joan. Knowledge, power and academic freedom author(s). *Social Research*, v. 76, n. 2, p. 451-480, 2009.
- _____. The evidence of experience. *Critical Inquiry*, v. 17, n. 4, p. 773-797, 1991.
- SGUISSARD, Waldemar. Produtivismo acadêmico. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Livia M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

SOUSA, Clarilza P.; WERLE, Flavia. Avaliação de livros na área de Educação. *Revista Diálogo Educacional*, v. 14, n. 41, p. 289-308, jan./abr. 2014.

TAUBMAN, Peter. *Teaching by numbers: deconstructing the discourse of standards and accountability in Education*. New York, Routledge, 2009.

TREIN, Eunice; RODRIGUES, José. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 769-792, dez. 2011. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782011000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 8 maio 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782011000300012>.

VAN DIEST, P. J. et al. Impactitis: new cures for an old disease. *Journal of Clinical Pathology*, n. 54, p. 817-819, 2001.

VELHO, Gilberto. As ciências sociais nos últimos 20 anos: três perspectivas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 12, n. 35, p. 1-18, fev. 1997.

WAINER, Jacques. A crescente irrelevância da ciência brasileira? *Portal Unicamp*, 5 set. 2012. Disponível em: <www.unicamp.br/unicamp/noticias/2012/09/05/crescente-irrelevancia-da-ciencia-brasileira-artigo-de-jacques-wainer>. Acesso em: 10 mar. 2015.

WATERS, Lindsay. *Os inimigos da esperança: publicar, perecer e o eclipse da erudição*. São Paulo: Editora da Unesp, 2006.

ELIZABETH MACEDO

Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ –, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
elizabethmacedo@gmail.com