

O DILEMA PRODUTIVIDADE-QUALIDADE NA PÓS-GRADUAÇÃO¹

THE DILEMMA PRODUCTIVITY-QUALITY IN POSTGRADUATE PROGRAMS

Dermeval Saviani²

RESUMO: Este artigo, para discutir o dilema produtividade-qualidade na educação, aborda inicialmente o significado da pós-graduação e o modelo de pós-graduação implantado no Brasil. Em seguida, aponta-se, ao tematizar a questão da produtividade, que esta é ligada à concepção produtivista da educação, cuja origem remonta à Teoria do capital humano, e que se fortaleceu com a hegemonia do neo-liberalismo nas duas últimas décadas; e ao tematizar a questão da qualidade, aponta-se que o aumento da qualidade se revela compatível com o aumento da produtividade no âmbito da produção material, mas não no âmbito de atividades nas quais o produto não é separável do ato de produção. Tendo em vista estes pontos, ressignifica-se o dilema produtividade-qualidade e constroem-se estratégias que podem ser acionadas na luta por uma produção qualitativamente relevante na pesquisa e na pós-graduação em educação.

PALAVRAS-CHAVE: política educacional; pós-graduação; dilema produtividade-qualidade; neo-liberalismo.

ABSTRACT: This article, to discuss the dilemma productivity-quality in education, first addresses the meaning of post-graduation and postgraduate model implemented in Brazil. Then it's pointed out, on the issue of productivity, that this is linked to the productivist conception of education that has its origins in the theory of human capital, and it was strengthened by the hegemony of neo-liberalism in the last two decades; and to explore the question of quality, it is noted that increasing the quality proves to be consistent with the increase in productivity in the material production, but not in the scope of activities in which the product is not separable from the act of production. Considering these points, it is reframed the dilemma productivity-quality and it is built up strategies that can be triggered in the fight for a production qualitatively important in research and in postgraduate programs in education.

KEYWORDS: Educational policy; post graduation; dilemma productivity-quality; neo-liberalism.

¹ Este artigo se originou da Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, proferida em 6 de abril de 2005.

² Professor Emérito da UNICAMP e Coordenador Geral do HISTEDBR.

SIGNIFICADO DA PÓS-GRADUAÇÃO

Literalmente, a pós-graduação se refere a todos os estudos posteriores à graduação. Considerando que a regulamentação desse campo no Brasil se fixou nos cursos de mestrado e doutorado, surgiu a distinção entre a pós-graduação *lato sensu*, isto é, em sentido amplo e a pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, em sentido estrito. Assim, a pós-graduação *stricto sensu* abrange o mestrado e o doutorado, sendo considerada, portanto, a pós-graduação propriamente dita. A pós-graduação *lato sensu* abarca todos os demais cursos posteriores à graduação, particularmente aqueles de especialização e de aperfeiçoamento, constituindo uma espécie de prolongamento da graduação. De fato, esses cursos visam a um aprimoramento (aperfeiçoamento) ou aprofundamento (especialização) da formação profissional básica obtida no curso de graduação correspondente.

Em contrapartida, a pós-graduação *stricto sensu*, organizada sob as formas de mestrado e doutorado, possui um objetivo próprio, distinto daquele dos cursos de graduação sendo, por isso mesmo, considerada como a pós-graduação propriamente dita. Nessa condição, diferentemente dos cursos de graduação que estão voltados para a formação profissional, a pós-graduação *stricto sensu* se volta para a formação acadêmica traduzida especificamente no objetivo de formação de pesquisadores.

Como assinala em outro trabalho (SAVIANI, 2002), mesmo supondo-se a situação ideal em que o ensino e a pesquisa são indissociáveis, cabe considerar que a pós-graduação *lato sensu* tem como elemento definidor o ensino, já que é este que determina o objetivo a ser alcançado, entrando a pesquisa como mediação, certamente necessária, para se atingir o objetivo preconizado. Em contraposição, o elemento definidor da pós-graduação *stricto sensu* é a pesquisa, a qual determina o objetivo a ser alcançado para o qual o ensino concorre como uma mediação destinada a dispor e garantir os requisitos para o desenvolvimento da pesquisa que será a pedra de toque da formação pretendida.

Em razão do acima exposto é que se deu preferência ao termo *programa* em lugar de *curso* para a pós-graduação *stricto sensu*. Essa distinção já se incorporou à história da pós-graduação no Brasil onde, comumente, é utilizada a denominação *Programa de Pós-Graduação* ou *Programa de Estudos Pós-Graduados* quando se trata de Mestrado e Doutorado, isto é, da pós-graduação *stricto sensu* e se usa sempre a denominação *Curso de Especialização* ou *Curso de Aperfeiçoamento* quando se trata da pós-graduação *lato sensu*. A razão dessa distinção reside no fato de que o termo *curso* se liga diretamente ao ensino e seu centro é um elenco de disciplinas que os alunos devem *cursar*. Ora, essa é a característica

específica da pós-graduação *lato sensu*. Em contrapartida, a pós-graduação *stricto sensu*, além do ensino, envolve, como elemento central, a pesquisa. Daí, a adoção do termo *programa* para abarcar tanto as atividades de ensino como de pesquisa. Assim, um Programa de Pós-Graduação, seja ele de mestrado ou de doutorado ou ambos, tem como centro o programa de pesquisa que o aluno desenvolverá e que deverá resultar na dissertação de mestrado ou tese de doutorado; e, como apoio a essa atividade ele cursa, também, um elenco de disciplinas disposto em função da área e do tema de sua pesquisa.

A referida distinção, já incorporada à história de nossa pós-graduação, foi também consagrada no texto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei número 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996. Essa lei reserva o termo *programa* para a pós-graduação *stricto sensu*, utilizando o termo *curso* para a pós-graduação *lato sensu*, conforme estipulado no artigo 44:

A educação superior abrangerá os seguintes **cursos e programas**: I - **cursos** seqüenciais [...]; II - de graduação...; III - de pós-graduação, compreendendo **programas** de mestrado e doutorado, **cursos** de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em **cursos** de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino (grifo nosso).

Diante do exposto, entende-se que a proposta de um curso de aperfeiçoamento ou especialização justifica-se em consequência do avanço do conhecimento decorrente do desenvolvimento da pesquisa na área em questão, cujos resultados afetam o perfil da profissão correspondente. Nesse caso, o curso de pós-graduação *lato sensu* se propõe a garantir a assimilação dos procedimentos ou resultados do avanço da pesquisa, por parte dos profissionais da área em referência, ajustando o seu perfil às mudanças operadas no perfil da sua profissão. Os programas de pós-graduação *stricto sensu*, por sua vez, se justificam não apenas em razão da necessidade de assimilação dos procedimentos e resultados da pesquisa, mas tendo em vista o próprio avanço do conhecimento, isto é, o desenvolvimento das pesquisas numa área determinada, contribuindo diretamente para essa finalidade (SAVIANI, 2002).

O MODELO DE PÓS-GRADUAÇÃO IMPLANTADO NO BRASIL

A organização oficial da pós-graduação no Brasil remonta ao Parecer n. 977 do Conselho Federal de Educação, de autoria de Newton Sucupira, aprovado em 1965. Esse parecer não tratou, ainda, da regulamentação, mas apenas da conceituação dos estudos pós-

graduados, o que foi feito com base na experiência americana. Isto se evidencia de forma explícita no tópico denominado “Um exemplo de pós-graduação: a norte-americana” (BRASIL, MEC, CFE, 1965, p. 74-79). Cuidando apenas da pós-graduação *stricto sensu*, o Parecer previu uma estrutura organizacional centrada em dois níveis hierarquizados, o *mestrado* e o *doutorado*. O primeiro, porém, não foi considerado requisito indispensável para o segundo. Isto quer dizer que o mestrado poderia tanto ser considerado uma etapa preliminar para a obtenção do grau de doutor, como um grau terminal. De outro lado, admitia-se a possibilidade de inscrição direta no nível de doutorado. Do ponto de vista da organização curricular, cada um desses níveis compreendia um conjunto de matérias distribuídas em duas modalidades: a) *área de concentração*, isto é, o campo específico de conhecimento constitutivo do objeto de estudos escolhido pelo candidato; b) *domínio conexo*, ou seja, a área ou áreas de conhecimento correlatas e complementares àquela escolhida pelo aluno. O programa de estudos deveria se completar com a redação de um trabalho resultante de pesquisa, a dissertação, no caso do mestrado e a tese, no caso do doutorado. Assim, a organização dos estudos, embora procurasse se pautar por *grande flexibilidade*, era bastante clara, envolvendo tarefas bem especificadas e prevendo, inclusive, a figura de um diretor de estudos com a incumbência de assistir e orientar a cada um dos alunos.

Entretanto, se a estrutura organizacional se inspirou no modelo americano, o espírito com que se deu a implantação dos programas foi em grande parte influenciado pela experiência européia, particularmente da Europa continental.

É interessante observar que nos Estados Unidos prevalecia na educação básica, sob a influência do ideário da pedagogia nova, o objetivo de socialização das crianças e jovens justificado pelo discurso do incentivo à autonomia e iniciativa dos alunos, ficando em segundo plano o domínio dos conhecimentos sistematizados; em contrapartida, no nível superior, os alunos tendiam a ser postos diante de uma organização bastante definida que implicava tarefas de orientação e direção a serem exercidas pelos docentes.

Inversamente, na Europa, os sistemas de educação básica foram organizados ainda sob a égide da concepção tradicional herdada do iluminismo que colocava como objetivo principal o domínio dos conhecimentos sistematizados; em consequência, tendia-se a se esperar dos alunos que ingressavam na universidade um grau de maturidade e de autonomia intelectual que dispensava, por parte dos professores, uma direção ou mesmo uma orientação mais direta. E, especialmente na pós-graduação, que era constituída fundamentalmente pelo doutorado, esperava-se que os candidatos concebessem e realizassem

por si mesmos o próprio trabalho sendo o orientador mais um examinador e o presidente das bancas de exame do que alguém que dirigia e interferia diretamente na definição e desenvolvimento do tema de estudo do doutorando.

Assim, enquanto a experiência universitária norte-americana põe certa ênfase no aspecto técnico-operativo, na experiência européia a ênfase principal recai sobre o aspecto teórico.

Ora, nós sabemos do peso da influência europeia sobre os intelectuais brasileiros, em especial na área das chamadas ciências humanas. E esse dado é importante para entendermos a tendência que acabou por prevalecer na pós-graduação brasileira, cuja implantação se deu a partir do mestrado. Embora os alunos devessem cursar determinadas disciplinas, algumas delas até mesmo em caráter obrigatório, os professores, via de regra, supunham um razoável grau de autonomia do mestrando esperando que ele definisse o próprio objeto de investigação e, ato contínuo, escolhesse o orientador adequado para acompanhá-lo em sua pesquisa.

Este é um dos fatores explicativos do longo tempo destinado à realização do mestrado ligado à expectativa de que os alunos deveriam produzir um trabalho de fôlego, na prática equivalente a uma tese de doutorado. Isso não causou grandes problemas na fase inicial quando, diante da demanda reprimida e não existindo ainda o doutorado, acediam ao mestrado professores já com razoável maturidade intelectual e uma boa experiência no magistério superior. Passada, porém, essa primeira fase foi se constatando em escala cada vez mais generalizada que, enquanto o orientador esperava que o próprio aluno escolhesse de modo autônomo o tema de sua dissertação, formulasse o problema, definisse o enfoque teórico, delimitasse o objeto e estabelecesse a metodologia e respectivos procedimentos de análise, o mestrando se sentia sem rumo e despendia muito tempo sem corresponder a essas expectativas do orientador, o que o fazia buscar o socorro de outros professores, enveredar pelas mais descontraídas leituras ou observações de campo até conseguir encontrar, mas após muito dispêndio de energia e de tempo, o objeto de estudo que daria origem à sua dissertação de mestrado.

É diante desse quadro que surgiram as pressões pela redução do tempo com a tendência a secundarizar o mestrado, dispensar a exigência de dissertação ou, mesmo, eliminar essa etapa da pós-graduação *stricto sensu*.

A QUESTÃO DA PRODUTIVIDADE

As pressões referidas advindas do âmbito das políticas oficiais formuladas e implementadas pela CAPES e pelas agências de fomento tinham geralmente como justificativa a necessidade de aumentar a produtividade da pós-graduação.

Cabe notar que a noção de produtividade começa a frequentar o vocabulário pedagógico a partir da década de 1950 com a divulgação dos trabalhos de Theodore Schultz, conhecidos sob a denominação de “teoria do capital humano”. Define-se, a partir daí, uma tendência pedagógica que veio a se tornar dominante no Brasil nos últimos quarenta anos. Trata-se da tendência que poderíamos denominar de “concepção produtivista de educação”.

Essa concepção começou a se manifestar no Brasil na passagem dos anos de 1950 para 1960, estando presente nos debates que se travaram na tramitação da nossa primeira LDB quando Santiago Dantas, na sessão da Câmara dos Deputados realizada no dia 4 de junho de 1959, preconizou a organização do sistema de ensino em estreita vinculação com o desenvolvimento econômico do país. Nas duas leis subseqüentes, a Lei n. 5.540/68, referente à reforma universitária, e a Lei n. 5.692/71, relativa ao ensino de 1º e 2º graus, essa concepção já se manifestou com plena clareza, erigindo, como base de toda a reforma do ensino, os princípios de racionalidade e produtividade tendo como corolários a não duplicação de meios para fins idênticos e a busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndio.

Na década de 1960 a “teoria do capital humano” (SCHULTZ, 1973) foi desenvolvida e divulgada positivamente, sendo saudada como a cabal demonstração do “valor econômico da educação” (SCHULTZ, 1967). Em conseqüência, a educação passou a ser entendida como algo não meramente ornamental, um mero bem de consumo, mas como algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, um bem de produção, portanto.

A partir da reforma instituída pela lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, essa concepção produtivista pretendeu moldar todo o ensino brasileiro por meio da pedagogia tecnicista que, convertida em pedagogia oficial, foi encampada pelo aparelho de Estado que procurou difundir-la e implementá-la em todas as escolas do país. Na medida em que se processava a abertura “lenta, gradual e segura” que desembocou na Nova República, as orientações pedagógicas das escolas foram sendo flexibilizadas mantendo-se, porém, como diretriz básica da política educacional, a tendência produtivista.

Conseqüentemente, a concepção produtivista de educação resistiu a todos os embates de que foi alvo por parte das tendências críticas ao longo da década de 1980, recobrando um novo vigor no contexto do denominado neoliberalismo, quando veio a ser

acionada como um instrumento de ajuste da educação às demandas do mercado numa economia globalizada centrada na tão decantada sociedade do conhecimento. É essa visão que, suplantando a ênfase na qualidade social da educação que marcou os projetos de LDB na Câmara dos Deputados, constituiu-se na referência para o Projeto Darcy Ribeiro que surgiu no Senado, sob o patrocínio do MEC, e se transformou na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Ora, a pós-graduação surge no Brasil precisamente quando a mencionada concepção começa a ganhar corpo em nosso país. É possível, com efeito, encontrar traços dessa tendência no Parecer 977/65, que conceituou a pós-graduação, assim como no Parecer 77/69, que regulamentou a sua implantação, ambos de autoria de Newton Sucupira.

Entretanto, a já mencionada influência da formação europeia dos professores que se responsabilizaram pela condução dos programas de pós-graduação no Brasil, os fez trilhar caminhos não propriamente consentâneos com a concepção produtivista.

Na verdade, a pós-graduação em educação se tornou o centro da resistência à política oficial, sendo o palco privilegiado dos embates travados na década de 1980 contra a concepção produtivista de educação. Com efeito, as teorias críticas, primeiro na forma reprodutivista e, depois, tentando superar os limites do reprodutivismo, encontraram um espaço favorável no campo da pós-graduação, de onde buscaram mostrar o caráter ideológico da divulgação positiva da “teoria do capital humano” evidenciando seu caráter negativo enquanto mecanismo de reprodução das condições sociais vigentes e de imposição da ideologia dominante. Mas, como já foi destacado, a referida teoria resistiu a todas essas investidas e, ao recobrar nova força com advento do neoliberalismo ao longo da década de 1990, exerceu seu influxo também sobre a pós-graduação, o que se traduziu nas fortes pressões para torná-la mais produtiva.

É preciso, contudo, observar que, se a concepção produtivista vem se mantendo como dominante ao longo das últimas quatro décadas, não se deve considerar que a versão da teoria do capital humano elaborada por Schultz tenha se mantido intacta. Na verdade, essa teoria surgiu no período dominado pela economia keynesiana e pela política do Estado do Bem-Estar que, na chamada era de ouro do capitalismo, preconizavam o pleno emprego. Assim, a versão originária da teoria do capital humano entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. À escola cabia formar a mão de obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado: “[...] o processo de escolaridade era interpretado como um

elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual” (GENTILI, 2002, p. 50).

Após a crise da década de 1970, que encerrou a “era de ouro” do desenvolvimento capitalista no século XX, mantém-se a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, mas seu significado foi substantivamente alterado. A teoria do capital humano assume, pois, um novo sentido:

Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social etc.) para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho (GENTILI, 2002, p. 51).

Nesse novo contexto não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá que exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita os indivíduos para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. É o crescimento excludente, em lugar do desenvolvimento inclusivo que se buscava atingir no período keynesiano.

Nessa nova situação a teoria do capital humano foi refuncionalizada e é nessa condição que ela alimenta a busca de produtividade na educação, de modo geral, e na pós-graduação, em particular. E a pós-graduação, apesar de sua posição privilegiada na pirâmide educacional, nem por isso deixou de ser atingida pela metamorfose que se processou na base da sociedade. Ela também não garante emprego; apenas capacita para a empregabilidade; haja vista os casos recentes e, ao que parece, em número crescente, de doutores desempregados.

Se a expressão “teoria do capital humano” visa alargar o conceito de capital deslocando sua ênfase da produção material para os investimentos no desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades humanas, ela também nos obriga a considerar o conceito de produtividade na sua relação com o conceito de capital.

Do ponto de vista capitalista, a produtividade é definida pela valorização do próprio capital, isto é, o seu crescimento por incorporação de mais-valia. Portanto, só é trabalho produtivo aquele do qual resulta diretamente mais-valia:

Somente a estreiteza mental burguesa, que toma a forma capitalista de produção pela forma absoluta, e, em conseqüência, pela única forma natural de produção, pode confundir a questão do que seja *trabalho produtivo* e *trabalhador produtivo* do ponto de vista do capital com a questão sobre o que seja trabalho *produtivo* em geral, contentando-se assim com a resposta tautológica de que é produtivo todo trabalho que produz, todo o que redunde em um produto ou em algum valor de uso qualquer; resumindo: em um resultado (MARX, 1978, p. 71).

Também no caso da pesquisa, da ciência, da produção de conhecimento e, portanto, da pós-graduação, definir a produtividade simplesmente por aquilo que é produzido, isto é, pelo fato de se produzir algo, no caso, conhecimento expresso em dissertações, teses ou relatórios de pesquisa objetivados e divulgados em artigos ou livros, seria cair na mesma tautologia: determinado Programa de Pós-Graduação é produtivo porque produz certa quantidade de dissertações, teses, relatórios, artigos e livros.

Diferentemente desse entendimento tautológico, “[...] o processo capitalista de produção não é simplesmente produção de mercadorias. É processo que absorve trabalho não pago, que transforma os meios de produção em meios de sucção de trabalho não pago” (MARX, 1978, p. 75). Isso significa que o “valor de uso específico” do trabalho produtivo para o capital não está no seu caráter de utilidade nem nas “qualidades úteis peculiares ao produto no qual se objetiva”, mas no fato de criar valor de troca, isto é, mais-valia (MARX, 1978, p.75).

Como sabemos, o capital tem duas formas de gerar mais-valia: a absoluta e a relativa. No primeiro caso, trata-se de estender o tempo de trabalho para além do tempo necessário para cobrir o custo da força de trabalho. Assim, se o trabalhador necessita trabalhar quatro horas por dia para satisfazer suas necessidades de subsistência, todo o tempo de trabalho que exceder esse limite será trabalho não pago, produtor de mais-valia. Considerada essa hipótese, se a jornada de trabalho for fixada em seis horas, a produtividade do trabalho

será de duas horas. Se for fixada em oito ou dez horas, teremos uma produtividade de quatro ou seis horas, e assim sucessivamente.

No segundo caso, trata-se de reduzir o tempo de trabalho necessário para cobrir o custo da força de trabalho, o que só será possível pela introdução de inovações tecnológicas. Desse modo, se a jornada de trabalho tiver atingido um ponto intransponível determinado seja pelo limite físico da duração do dia (24 horas) e da necessidade de um mínimo de repouso para os trabalhadores; seja pelo limite social (força organizativa dos trabalhadores que impeça aos capitalistas a ampliação da jornada de trabalho); seja pelo limite político traduzido em leis que impedem a dilatação da jornada, resta aos capitalistas o caminho da mais-valia relativa. Nesse caso, fixada a jornada de trabalho, por exemplo, em oito horas, se a organização do processo de trabalho permitir, pelo incremento tecnológico, a redução da parte paga de quatro para três horas, a produtividade do trabalho será aumentada de quatro para cinco horas e, assim, sucessivamente. Quanto mais a incorporação de inovações tecnológicas permitir reduzir o tempo de trabalho pago, aumentando, conseqüentemente, o tempo de trabalho não pago, maior será a produtividade do trabalho.

Eis porque, no controle dos resultados da pós-graduação, no caso dos docentes, as políticas que foram sendo acionadas cuidaram de aumentar a produtividade das pesquisas, medida pela quantidade acrescida, a cada ano, de produtos objetivados nas publicações. Inversamente, no que se refere à produtividade discente, o aumento foi medido pela redução do tempo gasto na produção de dissertações e teses e, ato contínuo, pela imposição dessa redução no que se refere ao tempo máximo permitido para a obtenção do título acadêmico de mestre ou doutor. Isso porque, nesse último caso, cada aluno de mestrado produz apenas uma dissertação, assim como cada aluno de doutorado produz apenas uma tese. Portanto, o aumento da produtividade está na razão direta da redução do tempo necessário à conclusão desses trabalhos acadêmicos.

A QUESTÃO DA QUALIDADE

Mas há um aspecto, ao que parece, não advertido pelas políticas produtivistas de pós-graduação e pesquisa: a produção científica e especialmente o ensino de pós-graduação não se identifica inteiramente com a produção material, âmbito em que vigora a lógica férrea do modo de produção capitalista, onde se inspiraram, ainda que não conscientemente, as mencionadas políticas produtivistas. De fato, estamos aí no âmbito da

produção não-material, caso em que, segundo Marx, mesmo que se destinem exclusivamente à troca e produza mercadorias, deve-se considerar duas possibilidades:

- 1) O resultado são mercadorias que existem isoladamente em relação ao produtor, ou seja, que podem circular como mercadorias no intervalo entre a produção e o consumo; por exemplo: livros, quadros, todos os produtos artísticos que se diferenciam da atividade artística do artista executante. A produção capitalista só se aplica aqui em forma muito limitada. Essas pessoas, sempre que não contratem oficiais etc. na qualidade de escultores (*sculptors*) etc. comumente (salvo se forem autônomos) trabalham para um capital comercial, como, por exemplo, livreiros, uma relação que constitui apenas uma forma de transição para o *modo de produção* apenas *formalmente capitalista*. Que nessas formas de transição a exploração do trabalho alcance um grau superlativo, não altera a essência do problema.
- 2) O produto não é separável do ato de produção. Aqui, também, o modo capitalista de produção só tem lugar de maneira limitada, e pela própria natureza da coisa, não se dá senão em algumas esferas. (Necessito do médico, não de seu moleque de recados). Nas instituições de ensino, por exemplo, os docentes podem ser meros assalariados para o empresário da fábrica de conhecimentos. Não se deve considerar o mesmo para o conjunto da produção capitalista (MARX, 1978, p. 79).

É nesta segunda modalidade que se situa a atividade científica, isto é, a produção de conhecimento (a pesquisa), assim como a educação. Não sendo o produto separável do ato de produção, estamos diante de atividades que não podem ser plenamente objetivadas. Em contrapartida, o conceito de produtividade tal como formulado pela teoria do capital humano, porque ancorado na produção material, supõe a plena objetivação do trabalho científico e docente. Como isso não é possível, a exigência de aumento de produtividade se choca com a exigência de qualidade da produção acadêmica.

Com efeito, o movimento realizado pelo capital na direção da inteira objetivação do trabalho na produção material tornou possível o incremento da mais-valia relativa pela incorporação de inovações tecnológicas o que permitiu assegurar, ao mesmo tempo, maior produtividade e maior nível de qualidade dos produtos obtidos. Nesse âmbito, portanto, o aumento da produtividade se revela compatível com o aumento da qualidade. Isso porque, promovendo a desqualificação subjetiva dos trabalhadores, a objetivação liberta o processo de produção das interferências aleatórias dos humores subjetivos, sendo a qualidade dos produtos garantida pela organização racional dos meios, por sua vez aprimorados pelo avanço tecnológico. Assim, os ganhos de produtividade se expressam igualmente em ganhos de qualidade.

Espelhando-se nesse processo próprio do trabalho industrial na sociedade capitalista, a concepção produtivista de educação procurou objetivar o trabalho pedagógico.

Esse foi o intento da corrente que denominei de “pedagogia tecnicista” que, a partir de 1969, se converteu, no Brasil, em pedagogia oficial. No limite, o anseio dessa corrente pedagógica era garantir a eficiência e a produtividade do processo pedagógico independentemente dos trabalhadores da educação. A eficiência do ensino seria garantida pela racionalização, pelo planejamento do processo sob o controle de técnicos supostamente habilitados, passando os professores a plano secundário, isto é, subordinando-os à organização racional dos meios. Isso, porém, não podia se efetivar tendo em vista a já mencionada impossibilidade da plena objetivação do trabalho educativo já que “[...] a produção capitalista só se aplica aqui em forma muito limitada” (MARX, 1978, p. 79).

Daí, o fracasso da pedagogia tecnicista que, em nome da racionalidade e da organização, fragmentou o campo pedagógico introduzindo tal grau de descontinuidade que acabou por fazer imperar o caos, gerando, em consequência, a irracionalidade e a desorganização, exatamente o contrário do que pretendia. Portanto, a busca de produtividade entrou em contradição com a qualidade. O eventual incremento de produtividade resultou em rebaixamento da qualidade do ensino e dos serviços educacionais.

Essa visão tecnocrática, que no ensino básico reduziu os professores a meros executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle deles foram subtraídos e enfeixados nas mãos de técnicos, os chamados especialistas em educação, no caso das universidades, em especial as públicas, resultou na idéia segundo a qual a universidade deveria ser o lugar, por excelência, dos especialistas. Aí não haveria espaço para os não-especialistas. Portanto, todos os professores deveriam estar contratados em tempo integral com dedicação exclusiva e todos deveriam fazer pesquisa, considerada como o elemento definidor de sua característica de especialistas. Nesse contexto é que a política educacional privilegiou a regulamentação, instalação e consolidação da pós-graduação.

O DILEMA PRODUTIVIDADE-QUALIDADE

Considerando-se o caráter da atividade científica e da educação como modalidades de produção não-material cujo produto não se separa do ato de produção; considerando-se que a pesquisa, enquanto atividade científica, e a formação do pesquisador, enquanto atividade educativa, participam dessa característica; considerando-se que a compatibilidade entre a busca de produtividade e a busca da qualidade supõe a plena objetivação do processo de trabalho; considerando-se que a produção não-material não é suscetível de plena objetivação, segue-se que, nas condições próprias da produção não-

material, a busca da produtividade entra em contradição com a qualidade dos resultados dessa produção. Está aí a raiz do dilema produtividade-qualidade nos programas de pós-graduação, isto é, no desenvolvimento da pesquisa e na formação do pesquisador.

Dilema é um termo derivado do grego (δῖλημα), que é uma palavra composta de dois elementos, a saber: a) a partícula δι, que, por sua vez, é elisão da preposição e também advérbio διὰ que, no caso, significa “separando”, “dividindo”, “de um e de outro lado”; b) e o vocábulo λημα, que significa “lema”, “tema”, “proposição”, “premissa de um silogismo”. Dilema, portanto, tem o sentido de “premissa dupla”, o que levou, também, ao sentido de uma argumentação com duas conclusões contraditórias igualmente possíveis logicamente. A partir dessa acepção técnica, generalizou-se o significado de dilema como expressando uma situação embaraçosa com duas saídas igualmente difíceis.

Vê-se, pois, que, quando falamos do dilema produtividade-qualidade na pós-graduação em educação, estamos falando de uma situação embaraçosa, pois o incremento da produtividade interfere negativamente na qualidade e vice-versa. Assim, ambos os caminhos revelam-se igualmente difíceis.

Com efeito, o sentimento geral é que não se pode abrir mão da qualidade, mas também não se pode descuidar da produtividade. Ocorre que esse sentimento generalizado incide naquela “estreiteza mental burguesa”, referida por Marx, que se contenta em considerar produtivo todo trabalho que produz alguma coisa, o que, de fato, não passa de uma tautologia.

Tal entendimento, obviamente, leva à conclusão que trabalho improdutivo é aquele que nada produz. Assim, resulta evidente que os Programas de Pós-Graduação não podem abrir mão da produtividade, pois isso significaria admitir que ficariam improdutivos, vale dizer, sem produzir coisa alguma. Daí, as classificações tautológicas dos processos de avaliação que chegam a conclusões do seguinte tipo: determinado Programa é muito produtivo porque produz muito; outro é pouco produtivo, pois produz pouco; um terceiro é muito pouco produtivo porque produz muito pouco, e assim sucessivamente.

Mas, como pretendi esclarecer neste texto, trabalho produtivo, na sociedade em que vivemos, a sociedade capitalista, é aquele que gera mais-valia e trabalho improdutivo é o que não gera mais-valia o que, evidentemente, não significa que nada produza. Como esclarece Marx, o trabalho produtivo corresponde ao circuito D-M-D (Dinheiro-Mercadoria-Capital), isto é, uma situação em que se troca mercadoria por dinheiro enquanto capital, ou seja, a mercadoria é meio para aumentar o capital, para lhe acrescentar valor; ao passo que o

trabalho improdutivo corresponde ao circuito M-D-M (Mercadoria-Dinheiro-Mercadoria) em que se troca mercadoria por dinheiro enquanto dinheiro, isto é, o dinheiro obtido pela venda de terminada mercadoria é meio para se adquirir outra mercadoria que venha a satisfazer determinada necessidade de consumo do comprador, não entrando no circuito do capital.

Penso que, à luz das considerações feitas, resulta claro que o manejo do conceito de produtividade no campo da pesquisa e da pós-graduação significa, consciente ou inconscientemente, colocá-las sob a órbita do capital, submetê-las à lógica que rege as relações capitalistas de produção. E isto é, de certo modo, compreensível, pois “[...] o capital é a força econômica da sociedade burguesa que tudo domina” (MARX, 1973, p. 236) o que faz com que, nesse tipo de sociedade, tudo tende a cair sob a lógica do capital.

Não obstante essa constatação não se pode desconsiderar o fato de que se trata de um processo contraditório que, no caso em tela, coloca em campos opostos a produtividade e a qualidade da pesquisa e da formação pós-graduada. Como já foi apontado, a exigência de produtividade dificulta a realização da qualidade e a ênfase na qualidade parece não se enquadrar nos critérios correntes de mensuração da produtividade.

O dilema consiste em que, de modo geral, se admite que os dois aspectos, a produtividade e a qualidade, devam integrar o processo de pesquisa e de formação de pesquisadores, mas não sabemos como articulá-los nem qual o peso específico que cada um deles deve ter no referido processo. E quando vislumbramos alguma perspectiva de solução em nível institucional, defrontamo-nos com duas saídas igualmente embaraçosas.

Com efeito, poderíamos dar precedência ao primeiro aspecto e, nesse caso, nos esforçaríamos em atender aos critérios da CAPES e das agências de apoio à pesquisa e à pós-graduação. Assim procedendo, todas as energias da coordenação e corpo docente dos programas de pós-graduação e dos grupos de pesquisa a eles ligados se dirigiriam, por um lado, a aumentar o número de relatórios de pesquisa, encontrar mecanismos de transformá-los em trabalhos apresentados em eventos ditos científicos ou publicados em artigos, livros e capítulos de livros e, por outro lado, a reduzir o tempo destinado à produção de dissertações e teses. Com isso, passariam para segundo plano a relevância, pertinência e consistência dos trabalhos produzidos. A consequência seria a queda crescente da qualidade dos Programas de Pós-Graduação.

Ou, por outra, poderíamos, dando precedência ao segundo aspecto, voltar todas as atenções e cuidados para o aprimoramento da qualidade, situação em que ficariam em plano subordinado as exigências de produtividade postas pelos órgãos de avaliação e

financiamento. Aqui, a consequência seria a redução do apoio financeiro e de bolsas de estudo, o que acarretaria a queda de produtividade refletindo-se, também, na qualidade da pós-graduação.

As duas saídas resultam, portanto, igualmente problemáticas, mantendo-se, assim, embaraçosa a situação. Como resolver o problema? Como sair do dilema?

CONCLUSÃO

Penso que a argumentação desencadeada ao longo desta exposição já indica, de certo modo, as possíveis saídas.

Em termos radicais, a saída se encontra no rompimento com a lógica do capital. Isso implica a transformação das próprias relações de produção, dando origem a um novo tipo de sociedade. Entretanto, mesmo admitindo que essa seja a meta a ser atingida, sabemos que ela não se faz presente em nosso horizonte imediato. Trata-se, assim, de resistir à lógica dominante por meio de diversas ações cujas estratégias devem ser acionadas de acordo com a correlação de forças detectada à luz da análise das situações enfrentadas.

Nessa direção nós podemos, por exemplo, se concluirmos que a correlação de forças é favorável, contestar os critérios de produtividade, mostrar as implicações negativas das exigências feitas pelos órgãos oficiais e, virando o jogo, deixar claro que são esses órgãos que dependem dos Programas e não o contrário, uma vez que é nos Programas de Pós-Graduação que se realizam as atividades-fins e é também daí que provêm os membros das comissões de avaliação e os próprios dirigentes dos órgãos oficiais.

Avaliando-se, porém, que a correlação de forças não é favorável à estratégia acima indicada, deve-se procurar acionar outros tipos de estratégia. Por exemplo: se não é viável alterar os critérios que impõem a redução dos prazos para a conclusão das dissertações de mestrado, pode-se articulá-lo com cursos de especialização, entendidos como um aprofundamento de estudos na área em que o aluno realizará o mestrado. Com isso, mesmo atendendo aos limites de tempo definidos pelas agências para o mestrado, dispõe-se de um tempo que, somado à especialização, poderá garantir a qualidade que resultava ameaçada pela redução do tempo do mestrado.

Não é o caso, neste artigo, de multiplicar os exemplos arrolando exaustivamente as diversas estratégias que podem ser acionadas em nossa luta por uma produção qualitativamente relevante na pesquisa e pós-graduação em educação.

As duas estratégias apontadas tiveram apenas o sentido de ilustrar as virtualidades cuja concretização depende de vários fatores, entre os quais se encontra a nossa capacidade de organização, sem a qual não teremos força política para mudar o estado de coisas em que nos encontramos; depende, ainda, da nossa capacidade de pôr em prática a “análise concreta de situações concretas”, mediante a qual nós poderemos apreender a situação como articulação de várias determinações capacitando-nos, assim, a definir as estratégias mais adequadas para cada caso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

_____. *Lei n. 5.540/68*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

_____. *Lei n. 5.692/71*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL, MEC, CFE. Parecer n. 977, de 1965. Dispõe sobre a definição dos cursos de pós-graduação. *Documenta*, p. 67-86, 1965.

BRASIL, MEC, CFE. Parecer n. Parecer 77, de 1969. Estabelece as normas do credenciamento dos cursos de pós-graduação. *Documenta*, p. 128-132, 1969.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 45-59.

MARX, K. *Contribuição para a crítica da economia política*. Lisboa: Estampa, 1973.

MARX, K. *O Capital (Capítulo VI inédito)*. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. São Paulo/Florianópolis: Cortez/Ed. da UFSC, 2002.

SCHULTZ, T. W. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

_____. *O capital humano*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

Recebido em novembro de 2009

Aceito em março de 2010