



MAIS UM PARA O LATTES! PARA QUEM ESCREVEMOS, AFINAL?

Fausto dos Santos Amaral Filho

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Tuiuti do Paraná. Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: faustodossantos@outlook.com.

Resumo: A partir do espanto causado pelo título dado por uma pesquisadora a uma publicação sua no *facebook* – *Mais um para o Lattes!* –, na qual comemorava o fato de ter publicado um capítulo em uma coletânea, o presente artigo procura refletir não apenas sobre a importância da leitura para a efetividade do escrito publicado, mas, sobretudo, busca entender a maneira pela qual o produtivismo acadêmico, claramente inspirado no modo de produção capitalista, vinculado ao sistema de avaliação dos Programas de Pós-graduação – que, por sua vez, privilegia o modelo quantificador das ciências objetificadoras –, acaba impondo aos pesquisadores uma visão deturpada das práticas acadêmicas, principalmente na área das ciências humanas e sociais que, a não ser por um desvio dos seus fundamentos, conseguem se enquadrar no modelo imposto.

Palavras-chave: Currículo Lattes. Produtivismo acadêmico. Avaliação.

ONE MORE TO LATTES! WHO DO WE WRITE FOR, ANYWAY?

Abstract: Starting from the fright caused by the title chosen by a researcher in a facebook publication – *One more to Lattes!* –, when celebrating the fact of having published a chapter in a Compilation, the present text looks for thinking not only about reading relevance of the published article. Also, the text seeks for understanding the way academic productivism, which is inspired in capitalist mode of production and linked to evaluation system of post-graduation programs. These, by their turn, emphasize the quantifier model of objective sciences and impose a wrong point of view of academical practices, specially in Human and Social Sciences. Human and Social Sciences, unless through a deviation of their foundation, get to be framed to the imposed model.

Keywords: Currículo Lattes. Academical productivism. Evaluation.

Este ensaio, que tem por objetivo refletir sobre as contradições inerentes ao produtivismo acadêmico, a partir de uma perspectiva hermenêutica, surgiu de uma

experiência extremamente pessoal. Pode-se dizer, de um espanto (*thaumázein*). Desde Platão, a origem de todo filosofar (2001). Por isso, não pode deixar de ser escrito, inicialmente, na primeira pessoa.

Recentemente, olhando o *Facebook*, me deparei com a seguinte situação que me deixou deveras espantado: uma aluna do *Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Tuiuti do Paraná*, feliz por ter um texto seu publicado em uma coletânea, apressou-se em publicar uma foto da capa da referida obra, juntando outra, a do sumário, onde se podia ver o título do seu texto junto ao seu nome. Até aí tudo bem. Todos nós temos o direito de regozijarmo-nos com o fruto do nosso trabalho, além de, em nossos dias, praticar o dever de divulgar para o maior número de pessoas possível os resultados das nossas pesquisas. Evidentemente, não foi isso que me espantou, deixando-me, antes, feliz conjuntamente com a autora. No entanto, encabeçando a sua publicação no *Face*, havia uma frase intitulando a imagem postada. Nela líamos, em um tom quase triunfal, o seguinte: “Mais um para o Lattes!”. Ora, isso sim me deixou realmente espantado!

Diante do que a primeira coisa que me veio à mente foi Platão (2011), mais precisamente o seu *Fedro*, com toda a sua crítica aos textos escritos que, lembremos aqui com Brisson, não constitui “[...] uma condenação, sem recurso, da escrita, mas se contenta em lembrar seus limites” (BRISSEON, 2003, p. 96). “Totalidade finita e fechada constituída pela obra enquanto tal” (RICOEUR, 1977, p. 49), os limites de um texto são dados pela sua própria tessitura, ali mesmo onde ele pode acabar, mantendo-se pura e simplesmente no seu fechamento ou, quem sabe, habilitar-se para o transbordo, abrindo-se para o mundo.

Aquilo que pode se manter aberto em um texto não se dá propriamente pela estrutura gramatical da língua na qual foi escrito, nem tampouco pela inexorável pertença a um gênero literário a partir do qual possa ser classificado, muito mesmo pelo estilo da sua escritura, que remete, antes, ao uso que o autor faz de sua língua. Tudo isso faz parte daquilo que identifica a obra a partir do seu fechamento, ou seja, daquilo que, encerrado o trabalho do autor, passa a constituir a possibilidade de identificação da obra em meio à paisagem. Pelo que ela pode, assim, inclusive tomar parte em um cálculo classificatório, mantendo-se encerrada nas estantes de uma biblioteca ou, quem sabe, nas páginas virtuais de um Currículo Lattes. Perdida, dessa maneira, em meio a tantas outras informações. Portanto, para que um texto possa se manter vivo, para além da letra fria que jaz no suporte no qual foi inscrito, é

essencial que ele possa transcender as “[...] suas próprias condições psicossociológicas de produção e que se abra, assim, a uma seqüência ilimitada de leituras, elas mesmas situadas em contextos sócio-culturais diferentes” (RICOEUR, 1977, p. 53).

São as suas múltiplas possibilidades de significação que podem libertar um texto, conferindo-lhe propriamente um sentido. Mas, para tanto, é preciso que ele seja transportado para a vida pelo leitor. É assim que, mesmo um texto escrito *in illo tempore*, em uma língua já morta, pode constantemente renascer na presença daquele que o lê. É somente o leitor aquele que pode manter um texto efetivamente aberto, retirando-o da estante ou, com o mouse, acionando o cursor. Como se vê, um trabalho conjunto e, portanto, hilemórfico, tanto das mãos quanto da volição. É apenas a leitura de um texto que pode adiar o seu acabamento, mantendo-o pulsantemente vivo, na abertura constitutiva da contemporaneidade de um mundo. É nesse sentido que podemos dizer que “[...] a leitura é o *pharmakon*, o remédio pelo qual a significação do texto é resgatada do estranhamento da distanciação e posta numa nova proximidade” (RICOEUR, 1987, p. 55). A proximidade com o ser-no-mundo do leitor. Sem a perspectiva de um leitor, um texto está condenado à morte, às vezes, como um natimorto, não chegando nem propriamente a nascer. Principalmente, como no exemplo citado, se a nossa intenção precípua ao publicá-lo for apenas computá-lo no Lattes.

Quem lê nossos textos?

Se com a produção das nossas pesquisas temos a intenção de, agindo para além dos muros das universidades, adentrarmos na cotidianidade escolar, confluindo para a construção de uma sociedade que, melhor formada, possa participar de maneira mais efetiva da condução do seu próprio destino, é preciso que nossos textos rompam com o contexto no qual são gerados. Para que, dessa maneira, respirando o ar livre do mundo, possam sobreviver, apesar da mesquinharia do Estado, que a tudo quer controlar. Para tanto, é preciso, então, que o nosso trabalho tenha um sentido um tanto quanto mais amplo do que o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior querem nos atribuir e que, no geral, acabamos não apenas por assumi-lo, mas, inclusive, o reproduzimos com um ardor missionário. Pois, ao que tudo indica, hoje, “[...] para fazer ciência, acabamos enredados e paralisados no chamado sistema nacional de ciência e tecnologia – que nos serve de prisão. Prisão que construímos com grande

dedicação” (TREIN, RODRIGUES, 2011, p. 787), e na qual acabamos por encerrar nossos textos, condenando-os praticamente à morte. Pois, se há algum tempo podíamos dizer, estimando, “[...] que metade dos trabalhos publicados na área das ciências sociais jamais será citada” (TREIN, RODRIGUES, 2011, p. 783), o que certamente serve para o conjunto das ciências humanas e sociais, em nossos dias já podemos perguntar: Quem lê nossos textos? Ou ainda: Para quem escrevemos, afinal? Essas perguntas sugerem a suspeita de que tais textos não encontrarão leitores, ou, o que é pior, não os escrevemos de fato para que sejam lidos. Antes, pelo contrário, como muito pouco ou “[...] nada agregam, são naturalmente descartados e esquecidos, inclusive pelos seus próprios autores” (GODOI, XAVIER, 2012, p. 459), tão logo sejam computados no Lattes, é claro.

Muito provavelmente, a própria possibilidade de cunharmos tais perguntas já represente, de maneira incontestável, uma das anomalias que o produtivismo acadêmico pode gerar¹. Talvez tal anomalia citada – representada pela expressão *Mais um para o Lattes!* – seja, inclusive, a mais perversa, pois, junto com a possibilidade desse nosso questionamento está contida a nossa própria aceitação de que o mais importante para o mundo acadêmico seja a pontuação no Currículo Lattes, em detrimento da efetividade cognoscitiva das nossas pesquisas, que, ao que tudo indica, ficam assim relegadas a um segundo plano². Dando-nos a impressão de que, em nossos dias, “[...] publica-se por publicar, porque é preciso bater uma meta, porque é imperativo, mesmo que não se tenha nada de relevante a dizer” (KASTRUP, 2010, p. 172). Inclusive, na perspectiva de assumirmos que publicamos para o Lattes, e não propriamente para possíveis leitores, já esteja embutida uma forma de reconhecermos o grau de relevância daquilo que temos a dizer, quando induzidos a “[...] publicar em função das metas quantitativas estabelecidas pelos avaliadores” (SCHMIDT, 2011, p. 330). Dessa maneira, pode ser até conveniente que não nos leiam, sendo os pontos acumulados a única coisa pela qual podemos nos orgulhar.

Afinal, no meio acadêmico no qual estamos inseridos, “[...] ao que parece, o currículo pode contar mais do que a força das ideias” (VILAÇA, PALMA, 2013, p. 469). O que acaba

¹ Para a questão das anomalias geradas pelo produtivismo acadêmico ver: GODOI, XAVIER, 2012.

² É nesse sentido que conjuntamente com Arroyo podemos fazer tantas outras perguntas relacionadas às duas que fizemos: “O conhecimento acumulado tem sido incorporado na teoria da educação básica, na educação de jovens e adultos, na formação profissional, na formação de professores, nas reformas curriculares, ou tem alimentado apenas nosso diálogo interno no GT [Trabalho-Educação]? Quem lê nossos textos? Que práticas motivam? Que aspectos da teoria pedagógica e curricular eles alimentam? O que trazemos para o diálogo com a teoria pedagógica?” (ARROYO, 1998, p. 139-140).

por desvirtuar totalmente o *télos* especificamente próprio da lida acadêmica, instituindo um “ciclo insano” (GODOI, XAVIER, 2012, p. 457) entre aqueles que historicamente deveriam resguardar a tão proclamada racionalidade. Contudo, por mais paradoxal que isso possa parecer, pode ser o caso de que a própria noção de racionalidade dos órgãos responsáveis por nossa avaliação seja responsável por isso, visto que, o paradigma científico hegemônico continua sendo o cálculo. É por isso que Heidegger pôde nos dizer que, em estrito senso, “[...] a ciência não pensa” (HEIDEGGER, 2002, p. 115), pois, ao fim e ao cabo, a ciência calcula e, certamente, a nomeada *força das ideias* não conta, circunscrevendo-se, antes, no horizonte do pensamento. Para tal modelo de racionalidade científica, ainda que nos induza a escrever copiosamente, “[...] a escrita não necessariamente é ocasião do pensar, mas, possivelmente, tarefa técnica, relatório de algo já pronto em algum lugar alhures” (SCHMIDT, 2011, p. 329), que, no rigor da sua intransigência, tudo insere em uma planilha.

É por isso que tal rigor, fundamentado matematicamente, só pode ser um procedimento quantificador, “[...] e que, ao quantificar, desqualifica, um rigor que, ao objetivar os fenômenos, os objetualiza e os degrada, que, ao caracterizar os fenômenos, os caricaturiza” (SANTOS, 2010, p. 54). É bem provável que seja por isto, por estarmos nos deformando de maneira grotesca, que podemos afirmar: “Um mal-estar assombra a Academia” (TREIN, RODRIGUES, 2011, p. 769). Principalmente na área circunscrita pelas ciências humanas e sociais (CHS) que, a não ser por uma deformação caricata, não se enquadram no estreito horizonte imposto pelos procedimentos das ciências naturais. Dessa maneira, ao que parece, o referido mal-estar pelo qual estamos passando tem as mesmas raízes do imbróglio instaurado pela questão da revisão ética nas pesquisas acadêmicas: a ingerência das ciências positivas em um campo que não é o seu (AMARAL, 2017).

Tecnociência, produtivismo acadêmico e capitalismo

Que haja uma relação intrínseca entre ciência, técnica e a economia capitalista é algo que dificilmente alguém conseguiria contestar. Não sendo por outro motivo que, na contemporaneidade da globalização do mundo, “[...] o Estado e a Ciência trabalham rigorosamente juntos” (FEYERABEND, 2011, p. 92). Podemos dizer que a tecnociência é a base cognoscitiva que sustenta o modo da produção capitalista que, tão hegemônico quanto o conhecimento que o suporta, decidem conjuntamente os rumos da vida em nosso planeta.

Portanto, para muitos, pode parecer até mesmo *natural* – ainda que saibamos que aquilo “[...] que diz respeito ao homem nunca pode ser tomado como um dado natural” (SILVA, 1997, p. 25) – que critérios do mundo capitalista sejam os mesmos empregados para avaliar a produtividade científica; principalmente para aqueles que pensam que o único modelo científico válido seja aquele utilizado pelas ciências objetificadoras, que propiciam, sobretudo, a manipulação e o domínio da natureza.

Contudo, não é de hoje que as CHS sabem que tal modelo hegemônico não é a única forma de compreensão da realidade. Tanto quanto sabem que o capitalismo não é a única forma possível de produção da existência humana. Antes pelo contrário, sabemos que “[...] o modelo objetivista triunfou na teoria da ciência como único possível não porque seja o único racional, mas porque é o único em que a razão se mostra *produtiva*, isto é, manipuladora” (SILVA, 1997, p. 21-22). Propriamente adequada para manter e desenvolver os interesses do capital, que, ao fim e ao cabo, não são capazes de apreender tantos outros interesses inerentes às múltiplas possibilidades da vida humana. Afinal, “[...] o pensamento racionalizador, quantificador, fundado no cálculo e que se reduz ao econômico é incapaz de conceber o que o cálculo ignora, ou seja, a vida, os sentimentos, a alma, nossos problemas humanos” (MORIN, 2011, p. 25), ou seja, o campo de estudos específico das CHS.

Por isso, para aqueles que pretendem dominar todas as áreas da produção da nossa existência, inclusive as universidades, tradicional foco de possíveis resistências, nada mais adequado do que aplicar o modelo quantificador das ciências da natureza para avaliar os processos de produção do conhecimento acadêmico, forçando a adaptação de toda e qualquer ciência aos “[...] critérios de produção e rendimento estabelecidos pela organização empresarial do trabalho” (CHAUI, 1989, p. 57), transformando nossas atividades em um mero negócio, que deve render tanto quanto outro qualquer. Ignorando, sobretudo, que “[...] é impossível enquadrar as ciências humanas dentro de uma metodologia unitária” (JAPIASSU, 1982, p. 105), partindo do pressuposto de que, sendo “[...] a mesma razão que se aplica nos vários modos de conhecimento, e como se trata de estabelecer sempre o mesmo tipo de certeza cujo paradigma é a evidência matemática, só é possível conceber um único método” (SILVA, 1997, p. 14-15), aquele oriundo das ciências objetificadoras. Pois, “[...] quando se trata de conhecer o homem, trata-se de conhecer um sujeito histórico, e não apenas um sujeito dado” (SILVA, 1997, p. 26), que pode ser convertido, assim, sem mais, em um objeto.

O processo cognitivo que se realiza nas CHS não é aquele que se dá entre um sujeito cognoscente e um objeto cognoscível. Visto que, “[...] se naturalizo a esfera do humano, reduzindo-a a um conjunto de objetos análogos aos objetos físicos, coloco-me por isso na posição de *único sujeito*, o que é teoricamente problemático e praticamente insustentável” (SILVA, 1997, p. 26). Aquele que pesquisa o mundo propriamente humano sempre estará diante de um outro de si mesmo, um sujeito que, a não ser por uma ânsia de dominação, poderá ser transubstanciado em objeto, passível, então, de ser controlado. Algo que, ainda que possível, certamente inadequado, na medida em que coloca a humanidade em uma posição que não condiz com aquilo que ontologicamente a constitui: a liberdade.

Sendo assim, é óbvio que se o modelo de produção do conhecimento das ciências naturais não é efetivamente apropriado para a produção do conhecimento inerente às CHS, tampouco é apropriado para avaliar a produção do conhecimento no campo especificamente humano. Gerando, antes, a perda do sentido das nossas produções, alienando-nos em nossos próprios produtos, tolhendo a possibilidade de conhecermos livremente a humanidade a partir da intrínseca liberdade que a constitui³.

Dessa maneira, somos forçosamente subsumidos à mesma lógica cientificista do capital. Uma vez que é tido como certo que “[...] a ciência e a tecnologia são o que o capitalismo delas exige” (CHAUI, 1989, p. 64). É para efetivar tal ideia que se fez necessário “[...] um ajuste entre o trabalho universitário e as exigências do capital” (CHAUI, 1989, p. 65), adaptando a academia “[...] ao ritmo, ao tempo e às exigências da sociedade industrial e da pós-industrial” (CHAUI, 1989, p. 57), onde o que impera é a maximização dos resultados, ou seja, a maior produtividade no menor tempo possível.

Sendo assim, “[...] a temporalidade do trabalho acadêmico sofre uma aceleração que acompanha a faina produtivista que emana das diretrizes avaliativas” (SCHMIDT, 2011, p. 329), em detrimento da laboriosa paciência do pensamento, que requer outra relação temporal, diferente da imposta pelo ritmo ruidoso da maquinaria. Pois a tarefa do pensamento, se é que de fato pensamos, “[...] rompe a linearidade do tempo do trabalho e da produção de riqueza e desempenha uma tarefa de ir e vir comandada por uma lógica não econômica” (STEIN, 2003, p. 144). Assim, é evidente que tal situação nas universidades, mormente na área das CHS, não

³ “A reificação como consequência ético-histórica da prevalência da razão instrumental vincula-se assim à alienação dos sujeitos da ação nos seus produtos. Neste sentido a produção é o inverso da atividade livre” (SILVA, 1997, p. 29).

propicia a tarefa do pensamento, deixando-nos antes a suspeita de que a sua imposição é feita justamente para que, afinal, não pensemos. Produzir sem pensar, esse parece ser o mote tanto do capitalismo quanto do Estado que o sustém. O que certamente deturpa a finalidade específica da academia, transformando-a não apenas em uma espécie de fábrica, mas, sobretudo, “[...] em uma fábrica de loucos” (GODOI, XAVIER, 2012, p. 457), gerando, inclusive, uma série de estados patológicos⁴, bem como inumeráveis desvios éticos por parte dos próprios pesquisadores⁵.

Se antes nos alarmávamos diante da mercantilização da educação, hoje, fato consumado⁶, ficamos boquiabertos com a mercantilização da própria produção do conhecimento. Produção essa que, para alinhar-se ao modo de produção capitalista, “[...] precisa ser submetida a métodos, processos e finalidades o mais próximo possível à produção mercantil de outras mercadorias” (TREIN, RODRIGUES, 2011, p. 777). Não devendo ser por outro motivo que, em meio ao extenso rol de atividades que o professor desempenha na universidade, a produção de textos seja aquela que mais conta entre nós⁷, principalmente na área das CHS, aonde dificilmente as nossas pesquisas chegam a produzir produtos que possam ser patenteados⁸.

Dentre todas as atividades que desenvolvemos, de fato, a produção textual parece ser a mais apta para se transmutar em mera mercadoria, passível de ser estocada, quantificada e mercadejada, transformando-se, inclusive, em “[...] uma tarefa em série, como uma linha de

⁴ “Muitos pesquisadores têm comprometido sua própria vida pessoal e familiar, o lazer e o descanso semanal com a família, bem como a saúde física e mental para darem conta das inúmeras atividades, como ensinar na graduação e pós-graduação, orientar teses e dissertações, participar de bancas examinadoras, organizar eventos científicos, coordenar grupos de pesquisas, participar de seminários, chefiar/coordenar departamentos e coordenar e publicar pesquisas científicas” (CAFÉ et al., 2017, p. 76).

⁵ “Além de comprometerem a sua saúde física e mental, muitos docentes, certamente devido à crescente pressão pelo aumento da produção intelectual, têm sido levados a praticar, inclusive, desvios éticos no processo de construção e difusão de conhecimentos científicos como forma de se manterem atuantes dentro desse sistema” (CAFÉ et al., 2017, p. 76).

⁶ “A sociedade já aceitou inteiramente que a educação é um produto, com o qual devemos estabelecer a mesma relação de objetividade formal que estabelecemos com todos os outros produtos e serviços que são oferecidos para consumo” (SILVA, 2001, p. 35).

⁷ “Hoje, cada vez mais, insiste-se na necessidade de se pesquisar e de se publicar os resultados dos estudos. Cada vez mais, o professor se vê julgado em função do número de artigos que escreve e consegue divulgar em periódicos e coletâneas, confirmando-se a já corriqueira expressão ‘publique ou pereça’” (MOREIRA, 2009, p. 30). “A apreensão estatística, quantitativa, da ciência elegeu as publicações como unidades principais, quase únicas, de medida” (SCHMIDT, 2011, p. 327).

⁸ “A versão talvez mais pronta e acabada desse processo de conversão do valor de uso do conhecimento científico em mercadoria, ou seja, em valor de troca, é a forma-patente. Ou seja, aquele título que assegura ao ‘autor’ de uma invenção sua propriedade privada e, portanto, seu uso exclusivo e alienável mediante pagamento” (TREIN, RODRIGUES, 2011, p. 776).

montagem” (VOSGERAU et al., 2017, p. 238), em detrimento de todas as outras tarefas com as quais o professor se envolve no transcorrer do seu percurso profissional, seja lecionando, orientando teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, coordenando grupos de pesquisa, seminários, proferindo palestras, assumindo cargos administrativos ou até mesmo convivendo com seus alunos e pares em meio à cotidianidade comezinha da vida universitária. Tarefas essas que, sem sombra de dúvidas, são extremamente produtivas, ainda que dificilmente possam se transformar em uma coisa objetivada com o caráter de mercadoria, que possa ter o seu valor de uso subsumido ao seu valor de troca⁹.

Contudo, tal exigência em produzir textos em abundância não se coaduna com a própria capacidade das revistas acadêmicas e das editoras universitárias em absorver tamanha demanda. Todos nós que publicamos sabemos, por exemplo, o quanto pode ser moroso o período que vai desde a submissão de um texto em uma revista até a sua aprovação e consecutiva publicação. O que contraria, inclusive, a ligeireza exigida para as relações de produção e consumo do capitalismo no qual devemos nos enquadrar, ainda que confirme as contradições inerentes ao referido modo de produção. Bem provável que seja por isso que nos últimos tempos podemos observar uma enorme proliferação de editoras comerciais voltadas para o mercado acadêmico, que cobram dos autores para que esses publiquem seus livros, principalmente na forma de coletâneas que, não poucas vezes, carecem de um eixo estrutural, amontoando em um mesmo livro textos que nem sempre possuem alguma conexão entre si. Bem como, com alguma frequência, recebemos em nossos e-mails propostas para publicar nossos artigos em revistas estrangeiras que também cobram pelos seus serviços, ao que tudo indica, independentemente da efetiva excelência que possuam ou não. Pelo que, podemos afirmar que “[...] há um lucrativo negócio em torno da edição e publicação de artigos científicos, no qual quem ganha são as editoras” (VILAÇA, PALMA, 2013, p. 480), configurando “[...] um verdadeiro *mercado de publicações*, ao qual a ideia de um mercado acadêmico-científico está atrelada diretamente” (VILAÇA, PALMA, 2013, p. 476). Mercado esse que, *pari passu* com as exigências do capitalismo contemporâneo, também se estabelece a partir das necessidades da massificação do consumo. Por isso, “[...] a padronização nos procedimentos da academia parece seguir a regra das grandes redes de *fast-food*: igualar o

⁹ “Sob o capitalismo, em última instância, o valor de uso de um objeto é precisamente o seu valor de troca. Em outras palavras, em nossa sociedade, as coisas, as pessoas, e o próprio conhecimento científico sofre um empuxo à mercantilização, ou seja, a subsunção de seu valor de uso ao valor de troca” (TREIN, RODRIGUES, 2011, p. 776).

máximo possível” (BOTOMÉ, 2011, p. 336). O que não significa dizer que só haja publicações de baixa qualidade em nossos meios. Porém, também parece certo que aquilo “[...] que as boas publicações têm de bom se perde em meio a tantas produções que são apenas competentes e muitas mais que não são nem isso” (WATERS, 2006, p. 24-25).

Dessa maneira, se a produção acadêmica é forçada a se aproximar cada vez mais dos modos próprios da produção capitalista, mimetizando-os a todo custo, também podemos pensar que a crise que se instaura em nossos meios – cuja frase “*Mais um para o Lattes!*” parece exemplificar claramente –, análoga às crises do capitalismo, *mutatis mutandis*, é uma crise de superprodução. Afinal, “[...] as crises capitalistas são crises de *superprodução*. A primeira manifestação de uma crise se dá quando as mercadorias não encontram saída porque foram produzidas em quantidade maior do que podem comprar os principais consumidores” (ACADEMIA DE CIENCIAS DE LA U.R.S.S, 1975, p. 209, tradução nossa)¹⁰.

Considerações finais

Portanto, se no afã de incrementarmos a nossa capacidade produtiva acabamos produzindo muito mais do que podemos consumir, “[...] visto que o leitor, criado dentro do sistema produtivista, tem pouco tempo para pensar, ler com profundidade e ser crítico” (GODOI, XAVIER, 2012, p. 460), na continuidade de tal exigência, pode parecer até mesmo uma decorrência normal dos fatos, posto que já não nos interessa fundamentalmente que nossos textos sejam efetivamente lidos, mas, acima de tudo, pontuados. Assim, já não precisamos mais escrever ansiando por possíveis leitores, capazes de julgar o modo pelo qual nos inserimos no mundo do pensamento, visto que, na academia, basta que escrevamos para o Lattes, depósito onde entulhamos os excedentes da nossa produção. Pois, ao que tudo indica, para não poucos de nós, hoje, “[...] o produto é tudo que conta, não sua recepção, não o uso humano” (WATERS, 2006, p. 42), mas, como já foi dito anteriormente, o seu valor de troca. Com o que, trocamos acima de tudo o nosso próprio valor, pervertendo as especificidades inerentes as nossas atividades, aceitando parâmetros avaliativos que são intrinsecamente externos ao nosso fazer.

¹⁰ Original: “[...] las crisis capitalistas son crisis de superproducción. La primera manifestación de la crisis es que las mercancías no encuentran salida, por haberse producido en cantidad mayor de la que pueden comprar los principales consumidores”. (ACADEMIA DE CIENCIAS DE LA U.R.S.S, 1975, p. 209)

Quando encerramos nossos textos no Lattes, “[...] sem a menor preocupação com a recepção do trabalho” (WATERS, 2006, p. 25), considerando-o uma espécie de fim em si mesmo, destruimos as possibilidades de sentido das nossas vidas, pois, “[...] procurado apenas por si o trabalho promove aquilo que nadifica” (HEIDEGGER, 1969, p. 70).

Por fim, talvez já esteja passando da hora de, ao invés de capitularmos diante das exigências que nos são impostas, pensarmos. Pois é bem provável que pensar seja aquilo que melhor saibamos fazer. Visto que, pensando, certamente acabaremos não apenas por questionar o mundo que nos cerca, mas, fundamentalmente, o modo pelo qual nos inserimos no mundo circundante. Para então, mais uma vez e de novo, em meio às nossas atividades, nos perguntarmos: Para quem, ou até mesmo para que, escrevemos, afinal?

Referências

ACADEMIA DE CIENCIAS DE LA U.R.S.S. **Manual de economía política**. Barcelona: Editorial Grijalbo, 1975.

AMARAL Fº, F. S. Ética e pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais: um caso a ser pensado. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, p. 257-266, jan./abr. 2017.

ARROYO, M. Trabalho-educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOTOMÉ, S. P. Avaliação entre “pares” na ciência e na academia: aspectos clandestinos de um julgamento nem sempre científico, acadêmico ou “de avaliação”. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 335-355, abr./jun. 2011.

BRISSON, L. **Leituras de Platão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

CAFÉ, A. L. P.; RIBEIRO, N. M.; PONCZEK, R. L. A fabricação de corpos dóceis na pós-graduação brasileira: em cena o produtivismo acadêmico. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciências da informação**, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 75-88, maio/ago., 2017.

CHAUI, M. Produtividade e humanidades. **Tempo Social**, São Paulo, vol. 1, n. 2, p. 45-71, dez. 1989.

FEYERABEND, P. **A Ciência em uma sociedade livre**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

GODOI, C. K.; XAVIER, W. G. O produtivismo e suas anomalias. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 456-465, jun. 2012.

HEIDEGGER, M. O que quer dizer pensar? **Ensaio e Conferências**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

_____. **O caminho do campo**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1969.

JAPIASSU, H. **Nascimento e Morte das Ciências Humanas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

KASTRUP, V. Pesquisar, formar, intervir. In: **Anais do 13º Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico em Psicologia – Pesquisa em Psicologia: formação, produção e intervenção**. Fortaleza: ANPEPP, p. 169-182, jun. 2010.

MOREIRA, A. F. A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 23-42, dez. 2009.

MORIN, E. **Rumo ao Abismo?** Ensaio sobre o destino da humanidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

PLATÃO. **Fedro**. Belém: Ed. UFPA, 2011.

_____. **Teeteto**. Belém: Ed. UFPA, 2001.

RICOEUR, P. **Interpretação e Ideologias**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1977.

_____. **Teoria da Interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Lisboa: Edições 70, 1987.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SCHMIDT, M. L. S. Avaliação Acadêmica, Ideologia e Poder. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 315-334, jun. 2011.

SILVA, F. L. Conhecimento e Razão Instrumental. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 11-31, jan. 1997.

_____. A perda da experiência da formação na universidade contemporânea. **Tempo Social**; Ver. Sociol. USP, v. 13, n. 1, p. 27-37, maio, 2001.

STEIN, E. **Nas proximidades da antropologia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

TREIN, E.; RODRIGUES, J. O mal-estar na Academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, v. 16, n. 48, p. 769-819, set-dez 2011.

VILAÇA, M. M.; PALMA, A. Diálogo sobre cientometria, mal-estar na academia e a polêmica do produtivismo. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, v. 18, n. 53, p. 467-500, abr./jun. 2013.

VOSGERAU, D. S.; ORLANDO, E. A.; MEYER, P. Produtivismo acadêmico e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 138, p. 231-247, jan./mar., 2017.

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

Recebido em: 17/02/2018.

Aceito em: 30/09/2018.