



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

DÉBORA ACCIOLY DIONÍSIO

**TRABALHO, EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO: DA UNIVERSALIZAÇÃO DO
ENSINO SUPERIOR AO PRODUTIVISMO ACADÊMICO - O *HOMO LATTES***

**FORTALEZA - CEARÁ
2016**

DÉBORA ACCIOLY DIONÍSIO

TRABALHO, EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO: DA UNIVERSALIZAÇÃO DO
ENSINO SUPERIOR AO PRODUTIVISMO ACADÊMICO - O HOMO LATTES

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria das Dores Mendes Segundo

Co-orientador: Prof. Dr. Valdemarin Coelho Gomes

FORTALEZA - CEARÁ

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Dionísio, Débora Accioly.

Trabalho, educação e conhecimento: da teórica universalização do ensino superior ao produtivismo acadêmico - o Homo Lattes [recurso eletrônico] / Débora Accioly Dionísio. - 2016.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 168 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.

Área de concentração: Formação de Professores.

Orientação: Prof.^a Dra. Maria das Dores Mendes Segundo.

Coorientação: Prof. Dr. Valdemarin Coelho Gomes.

1. Produtivismo acadêmico. 2. Mercantilização do Ensino Superior. 3. Publique ou Pereça. 4. Processo de Bolonha. I. Título.



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte e nove dias do mês de fevereiro de dois mil e dezesseis, **DÉBORA ACCIOLY DIONÍSIO** aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) Curso de Mestrado Acadêmico (CMAE), na área de concentração em Formação de Professores, defendeu a dissertação intitulada **TRABALHO, EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO: DA UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR AO PRODUTIVISMO ACADÊMICO - O HOMO LATTES**. A Banca de Defesa foi composta pelos professores: Dra. Maria das Dores Mendes Segundo (Presidente – PPGE/UECE), Dr. Valdemarin Coelho Gomes (Coorientador – UFC), Dr. Valdemar Sguissardi (UFSCar) e Dra. Ruth Maria de Paula Gonçalves (PPGE/UECE). A defesa ocorreu das 9:20 às 12:20, tendo sido a aluna submetida à arguição, dispondo cada membro da banca de tempo hábil para tal. Em seguida, a banca reuniu-se em separado e concluiu por considerar APROVADA a mestranda **Débora Accioly Dionísio**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito SATISFATÓRIO e nota 10,0. Eu, Maria das Dores Mendes Segundo, que presidi a Banca de Defesa de Dissertação, assino a presente ata, juntamente com os demais membros, e dou fé.

Maria das Dores Mendes Segundo
Prof. Dra. Maria das Dores Mendes Segundo (Presidente – PPGE/UECE)

Valdemarin Coelho Gomes
Prof. Dr. Valdemarin Coelho Gomes (Coorientador – UFC)

Valdemar Sguissardi
Prof. Dr. Valdemar Sguissardi (UFSCar)

Ruth Maria de Paula Gonçalves
Prof. Dra. Ruth Maria de Paula Gonçalves (PPGE/UECE)

Às minhas três vidas inteiras –
Leon, Maria Amélia e Homero.
DEDICO.

AGRADECIMENTOS

“Nunca se vence uma guerra lutando sozinho”, vai dizer o Raul Seixas, inspirado na frase que originou o livro “Por quem os sinos dobram”. O autor, John Donne, dirá que “Nenhum homem é uma ilha isolada; cada homem é uma partícula do continente, uma parte da terra; se um torrão é arrastado para o mar, a Europa fica diminuída, como se fosse um promontório, como se fosse a casa dos teus amigos ou a tua própria; a morte de qualquer homem diminui-me, porque sou parte do gênero humano. E por isso não perguntes por quem os sinos dobram; eles dobram por ti”.

A frase se aplica em perfeita sintonia ao que eu gostaria de dizer nesse momento em que finalizo uma importante etapa da minha vida: o mestrado. Ele não foi uma etapa isolada, foi fruto de grandes ambições, frustrações e necessidades do passado. Eu não venceria essa guerra lutando sozinha. Por lutarem ao meu lado, eu agradeço primeiramente à minha família: Leon, obrigada por ser o meu primeiro registro de amor incondicional. Por imprimir significado aos meus dias, por ser meu refúgio quando tudo está tão difícil. Por compreender, mesmo às vezes entre choros e birras, a importância do estudo, ou, como você, diz do “trabalho da mamãe”. Por me perceber nos detalhes, nos olhares. Por me amar e me fazer existir, obrigada!

Maria Amélia, você é meu furacão mais perfeito. Intensa, carinhosa e lutadora, sempre me aconchegando em suas palavras doces e honestas, em suas articulações às vezes sem lógica alguma, mas que isso não importa: é o seu eu genuíno que me sustenta, que me faz ter forças, que me faz estar aqui hoje! Você é o meu caos mais arrumado! Obrigada por mudar tudo!

Homero, Baco, meu bem! Você brinca que tem lugar cativo na fila da frente das minhas conquistas, mas você sabe que nunca estará em algum lugar que não seja ao meu lado: nos bastidores, nos palcos, nos balanços, nos jardins. Sem você isso aqui não seria possível: obrigada por ser meu *fullback*! Obrigada pelos cafés amargos, por me fazer rir quando estou chateada ou aperreada, pelos abraços doces, pelos perfumes deixados no leito, obrigada por ser meu companheiro, meu lado cego!

À minha mãe, Ana Bernadete, de quem herdei o gene da persistência. De quem tirei inspiração para seguir em frente. De quem copiei o amor pelos livros. Por quem me deixei

levar nas horas em que tudo parecia desmoronar e ela conseguia ajeitar. Aos cafés fresquinhos, às fumaças do cotidiano dissipadas, aos *puffs*, filmes, livros e discos. Aos sorrisos, choros, telefonemas e mensagens diárias: por ser minha melhor amiga, obrigada, mãe!

Ao meu pai-avô, José, que desde sempre acreditou em mim. Que perdeu noites e noites de sono velando o meu. Que me deu a melhor infância e adolescência que eu poderia ter. Que abdicou do luxo de uma aposentadoria confortável para me dar a possibilidade dos melhores estudos, das melhores escolas. Por ser um amigo, um conselheiro, um pai.

À minha vó-mãe, Sônia. Pelo seu equilíbrio no convívio diário, por se doar sempre sem pedir nada, por ter sido uma referência pra mim em muitos aspectos, por cuidar de mim, por me amar. Por me ensinar que o caminho correto nem sempre é o mais fácil ou que existem coisas que você precisa fazer sozinho. Por ser uma amiga e um exemplo, obrigada!

Aos meus irmãos, em suas ausências e presenças, que dão a certeza de que o amor é capaz de superar qualquer diferença. Em especial ao meu querido Juninho, companheiro de tantas horas difíceis e fáceis, um amigo honesto, presente! Obrigada por ser um porto seguro!

Ao núcleo familiar em Fortaleza: tia Lília, tio Júnior, Mateus e Neto. Sem vocês, isso aqui também não seria possível. Obrigada por abrir as portas de casa, o lugar à mesa e uma ponta no coração e na rotina de vocês! Obrigada por cada ajuda, cada incentivo, cada momento perfeito perto. À Débora Ruguê, por ter sido uma anfitriã incondicional quando cheguei a Fortaleza. Por ter recebido a minha família com tanto cuidado, obrigada!

À família que ganhei da parte grega: D. Aliete e Sr. Miguel, meus sogros tão presentes! Pelas ligações diárias, ajuda nos aperreios! À irmã que ganhei, Edna Denis. Obrigada por ter me ajudado tanto a crescer, a tolerar, a entender. Você é um alguém que quero ter sempre perto! Obrigada pelas madrugadas compartilhadas, pelos auxílios e pelas farras!

Aos amigos que dividiram o peso dessa caminhada e se tornaram únicos no cotidiano totalizante: Dario, não tenho muitas palavras que possam expressar o que você significa pra mim. Você é um presente, desses com embrulho e tudo! Obrigada por “juntar os meus pedaços” cotidianamente. Aline, *amore!* Você é uma parte de mim, uma irmã, um afago, uma personificação linda da amizade verdadeira! Obrigada por existir em mim! Maiara, você foi um encontro de almas, sem dúvidas! Obrigada por se encaixar no meu cotidiano e, mais importante, por ter me permitido estar no seu. Obrigada pelo companheirismo! Aos amigos

que a revolução me deu: Dani, Thiago, Ridson, Ellinha: obrigada por cada sorriso e abraço compartilhado! Aos companheiros de luta, Rafa, Adriano e Felipe, pelos vários cafés, almoços e sorrisos!

Aos amigos que já me acompanham há anos e não me deixaram: Nayara Caldini, minha irmã por escolha! A nossa amizade já completa seu terceiro ciclo e só me faz bem! Pelos áudios, vídeos e presentes e pelo “oi” no aperreio da vida, obrigada! Carolina, minha marida! Obrigada por ser uma brisa fresca na minha vida. Por estar sempre por perto e dividir com tanta honestidade nosso dia a dia. Dayanne, obrigada por ser a pessoa mais meiga que já conheci! Por sempre arrumar um tempo pra saber como estou! Karoline, obrigada por ser um centro de equilíbrio pra mim! Amo vocês, amoras! Chicão, meu irmão por escolha: por ser meu psicanalista pro bono, por me fazer rir, me aconselhar, me permitir! Te amo.

Aos vários amigos que cruzam meu caminho diariamente ou anualmente e por aqueles recém-chegados, Simião, Nara, Nathália e Sami, obrigada por deixarem o curso de italiano mais divertido!

Ao grupo de estudos da ontologia, em especial ao prof. Sérgio Lessa, por estar sempre disposto a abrir as portas da casa e do conhecimento para jovens sonhadores como nós. A Escolástica, piauiense linda que a luta me deu, Elisian, mulher forte, Renata, professora incansável e Gorete, a hospitalidade e a bondade personificada! A Hanna, que entrou em minha vida e não vai sair mais! Ao Coletivo Veredas, que se inicia com a vontade de transformar o mundo.

Aos professores que construíram – diretamente ou indiretamente – a minha jornada: Susana, com sua imensa sabedoria e conhecimento sempre compartilhado em prol da classe trabalhadora; Ruth, a professora mais linda que existe por sua amabilidade constante! Aos professores Osterne, Jackline, Betânia, Deri, Fred e Helena Freres pelas aulas maravilhosas e pelo compromisso com a luta de classes. Ao Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário, por resistir.

Em especial, ao professor Mario, meu orientador companheiro. Que desde 2010 me guia nessa tortuosa vida acadêmica, que me aconselha para além da universidade, que acredita em mim e sempre me deixou confortável para ser humana e contraditória. Obrigada, mestre!

À minha orientadora, professora Das Dores, por ser uma mulher imprescindível. Por ser presente, honesta e compromissada com a educação e com a perspectiva marxista. Obrigada por acalmar meus ânimos e marcar meus textos!

Ao professor Lucídio Bianchetti, por suas sábias colocações e por sempre compartilhar seu saber comigo, desde o primeiro dia de construção desse objeto!

Ao professor Valdemar Sguissardi, por doar seu tempo e seu acúmulo teórico para aspirantes a pesquisadora como eu. Pelas indicações bibliográficas e por compor essa banca!

Aos que não foram nomeados, mas serão sempre lembrados, obrigada!

Tempo é tudo, o homem é nada; ele é, na
melhor das hipóteses, carcaça do tempo. A
qualidade não mais importa. A quantidade
sozinha decide tudo; hora por hora, dia por dia.
(Karl Marx)

RESUMO

O conhecimento, desde os primórdios, é aliado ao processo de sobrevivência e reprodução do ser social. O capitalismo inaugura um novo modo de produção, baseado na substituição dos valores de uso por valores de troca, consolidando a sociedade de classes e nesta, de acordo com Marx (1985) e retomado por Lukács (2013) e por Tonet (2013), vivemos uma relação reificada somente enquanto portadores de mercadorias, e só nos relacionamos enquanto tal. O conhecimento transfigura-se em mercadoria e o seu processo de produção e socialização torna-se refém do fetichismo, torna-se um campo fértil para atuação das forças internacionais do mercado, a exemplo do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional. Neste sentido, outros fenômenos coadunam-se com a mercantilização do espaço de ensino superior, como afirmam Mendes Segundo (2005), Sguissardi (2006) e Bianchetti (2015), e são eles: Publish or perish, na América do Norte e Inglaterra e o Processo de Bolonha, com os países membros da União Europeia. No Brasil, esse processo vem norteado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES) com sua bandeira de financiamento às custas de produtividade substituída por produtivismo acadêmico. Utilizando o método materialista-dialético, buscamos as apreensões históricas, políticas e sociais desse fenômeno. A pesquisa bibliográfica e documental contou com a análise do relatório trienal da CAPES, divulgado em 2014, e com bibliografia pertinente à temática, como Salvá (2014), Pimenta (2015), dentre outros. É possível constatar, a partir da análise de alguns documentos, que a quantidade de periódicos publicados não dialoga com o impacto social dessas publicações. O número de publicações, na área de educação no período de 10 anos, aumentou cerca de 100%, mas o índice de citações desses artigos em nível internacional, não atinge os 3%. Assim, como produto desse processo, as Universidades adequam-se à lógica da produção descartável e destrutiva, fenômeno que compreende o conhecimento fabril: alienado, deformado.

Palavras-chave: Produtivismo acadêmico. Mercantilização do Ensino Superior. Publique ou Pereça. Processo de Bolonha.

ABSTRACT

The beginning of knowledge is connected to the process of survival and reproduction from social being. The Capitalism opens a new type of production that is based on the value replacement with prices exchange, and it causes a new society with different social levels. According to Marx (1985), Lukács (2013), and Tornet (2013), we live in a fetishized relationship with only merchandise carrier, and this is the only way to this connection. The Knowledge is like merchandise and your process to product and socialize, and this fact change the knowledge in a hostage of the fetishism with a fertile sector to the actuan of international market forces, such as the World Bank and the International Monetary Fund. Other phenomenons connect the commoditization from higher education space according to Mendes (2005), Squissardi (2006) and Bianchetti (2015) and they are: Publish or perish in North America and England and the Bolonha process with countries to European Union. In Brazil, this process has been made for Personnel Improvement Coordination (CAPES) through the financing flag by productivity academic which is claimed for materialist-dialectical method, looking for the historical concerns, political and social of this phenomenon. This research is based in analysis of the three-year CAPES report, that is showed in 2014 and with important biography about this theme such as Salvá (2014). Pimenta (2015), and others. We realize that the amount of published periodic journals do not check with the social impact of these publications. The Brazil has an increase of 100% about the numbers of publications, but the impacts from them do not reach 3% on the world. In this way, the universities prefer to the logic of disposable and destructive production, which is a phenomenon possible to be understood about the manufacturing knowledge: alienated, deformed.

Keywords: Academic Productivism. Migher education Commodification. Publish or Perish. Bologna process.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Atual situação da produção científica por continente	148
------------------------------------------------------------------------------	------------

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual da pesquisa nacional produzida por USP, UNESP e UNICAMP.....	140
Gráfico 2 - A produção científica paulista	141
Gráfico 3 - Percentual de participação do Brasil em revistas científicas na América Latina e no Mundo	143
Gráfico 4 - Artigos brasileiros publicados em coleção fixa de revistas	144

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Média do percentual do PIB em pesquisas científicas	142
Tabela 2 - Produção Científica Brasileira	149
Tabela 3 - Crescimento do Qualis da Área da Educação	154
Tabela 4 - Avaliação Trienal – 2013	155

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	TRABALHO, CONHECIMENTO E MERCADORIA	23
2.1	DA CENTRALIDADE DO TRABALHO: O HOMEM E O SALTO ONTOLÓGICO	23
2.2	DA MERCADORIA: VALOR, VALOR DE USO E VALOR DE TROCA NA FORMA CAPITALISTA DE PRODUÇÃO	31
2.3	REIFICAÇÃO E FETICHISMO DA MERCADORIA	41
2.4	O CONHECIMENTO-MERCADORIA: DE LIBERTAÇÃO A ALIENAÇÃO	44
2.5	FETICHISMO DO CONHECIMENTO	52
3	DA PRODUÇÃO DA RIQUEZA À RIQUEZA DA PRODUÇÃO: A EDUCAÇÃO E OS MODOS DE PRODUÇÃO	56
3.1	PRODUZIR PARA EXISTIR: O COMUNISMO PRIMITIVO	57
3.2	A PRODUÇÃO DA RIQUEZA SOBRE OS OMBROS DOS ESCRAVOS: DESENVOLVIMENTO E CONTRADIÇÃO	64
3.2.1	O escravismo	65
3.2.2	O modo de produção asiático	71
3.2.3	A produção arrendada: aluguel de terras, sobrecarga de impostos	72
3.2.4	O comércio enquanto atividade produtiva	77
3.2.5	A transição do Feudalismo ao Capitalismo: a exploração da produção	83
3.2.6	A indústria	86
3.2.7	A educação	88
3.2.8	A produção para a riqueza: o modo de produção capitalista e suas crises ..	91
3.2.9	O desenvolvimento contraditório e a exploração continuada	96
3.2.10	As crises e o capital	101
4	CIÊNCIA, CRISE E UNIVERSIDADE: O PRODUTIVISMO E O HOMO LATTES	107
4.1	EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO: ACORDO DE MERCADO	109
4.2	OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	111

4.3	PUBLIQUE OU PEREÇA (PUBLISH OR PERISH)	115
4.4	O PACTO DE BOLONHA	117
4.5	A PRODUÇÃO FORDISTA DO CONHECIMENTO: O HOMO LATTES	130
4.6	A AVALIAÇÃO DOS PERIODICOS PELA CAPES	149
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
	REFERÊNCIAS	161

1 INTRODUÇÃO

O estudo aqui apresentado traz, em sua gênese, uma metacrítica ao produtivismo de artigos científicos nas pós-graduações de educação no Brasil: forjada em tempos corridos, com prazos ‘estourantes’ e cobranças assombrosas, que nunca seria um esgotamento de seu objetivo. Com essa clareza, trazemos – dentro do que o aligeiramento da pós-graduação permite – um estudo sobre o acirramento das alianças entre a educação, o mercado e a produção da existência, academicamente mensurada, avaliada e posteriormente descartada.

A aproximação com a temática do produtivismo acadêmico aconteceu em meio à necessidade de entendê-lo. Ao adentrarmos no Programa de Pós-Graduação de Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), fomos recebidos, enquanto novos pesquisadores, com um “Seminário de Introdução ao Curso”, onde fomos bombardeados com regras, prazos e limites, culminando na desconstrução de algumas ilusões.

Recebemos, na ocasião, diversas normas internas do PPGE, regida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que é a agência reguladora e financiadora das pós-graduações, que sistematiza em avaliações, no formato de *qualisados*, agora em quadriênio, as produções intelectuais e técnicas do corpo docente e discente, com o propósito de ascender ou rebaixar os programas de pós-graduação brasileiros, com variação de notas de 2 a 7. Vale destacar que os programas de pós-graduação quando aprovados pela CAPES iniciam com nota 3, sendo que, ao serem avaliados, não poderão cair para nota 2, pois serão descredenciados. Por outro lado, se os programas recebem notas máximas, serão contemplados com maiores financiamentos. Desse modo, os programas de pós-graduação brasileiros competem entre si para alcançar melhor avaliação perante a CAPES, que apresentam avaliações diferentes para as diversas áreas do conhecimento.

Neste contexto de inserção da Pós-Graduação, enquanto mestrandos, ouvimos uma mesa composta pelos burocratas universitários sobre o número de bolsas não-crescentes, um fato mais agravante pela acentuada redução dos recursos à pós-graduação, somos distraídos pela única parcela que parece ainda enxergar paixão no ato da pesquisa: os discentes. Estes apresentam paródias, peças, músicas a respeito das dificuldades e descobertas como pesquisadores.

O que sobrou de todo esse momento, ocorrido em março de 2014, foi uma sigla que não deixou de assombrar-nos por todo o tempo de mestrado: **B2**. Isto, para a minha geração que assistia a desenhos animados, era uma das personagens das “*Bananas de Pijamas*”¹, hoje, ele é um espectro, sinistro e destruidor dos que pretendem se firmar como pesquisadores. Será que conseguiremos conceituá-lo? Tentemos: ele é a materialização quantitativa do meu processo de pesquisa. Isso é uma sentença objetiva que não dá conta da apreensão real de sua representatividade subjetiva, fria e calculista, mas isso será apresentado no decorrer desse texto.

O que aqui importa é que foi ele, o B2, o motivador desta pesquisa. A partir de sua existência, de seu reflexo no meu dia a dia como pesquisadora e de seus rebatimentos no cotidiano de meus professores, resolvemos estudar a lógica da produtividade acadêmica nas pós-graduações que, tragada pelo aligeiramento e pela “*qualisação*”, destroem o cotidiano da pesquisa e interrompem, bruscamente, seu processo natural, substituindo-o por uma lógica alienada e “refém” do tempo e dos pontos dados pelas agências de fomento.

Qual não foi a nossa surpresa, quando nos aproximamos sobre este objeto, ao percebermos que a lógica produtivista sentida há mais ou menos uma década no Brasil, já completou 50 anos nos Estados Unidos e o movimento do *Publish or Perish*² ou ainda que está intimamente ligado à formação de Espaços de Ensino Globalizados, como o inaugurado por Bolonha³? O que nos impôs a necessidade de escavar as origens desses movimentos de financiamento e atrelamento educativo-mercadológico.

De fato, há uma cobrança da CAPES em relação à produção intelectual dos professores e alunos, o que vem provocado concorrência, aligeiramento e insatisfação no meio acadêmico. Os professores de Pós-Graduação precisam ter uma alta produção, ao mesmo tempo que estão dando aulas na graduação e pós-graduação, orientações na graduação e pós-graduação e produções de artigos em periódicos com seus pares e alunos, bem como a participação em eventos acadêmicos, tudo isso, com um prazo de vigência, que varia entre 03 a 05 anos. Como

¹ Série de TV produzida pela ABC australiana, sendo lançada em junho de 1992, no Brasil sua transmissão ocorreu pelo SBT, entre os anos de 1997 a 2000.

² Movimento de reestruturação educacional ocorrida nos Estados Unidos na década de 50 e que estava diretamente relacionado à reestruturação produtiva do capital. Assim, a linha de produção fordista foi incorporada à universidade e na sua lógica de produção de conhecimento,

³ Declaração ou Processo de Bolonha, assinada em Bolonha- Itália, em 19 de Junho de 1999, por membros de 28 países da União Europeia e atualmente tem 45 países entre membros e não membros, cujo objetivo é homogeneização do ensino superior na Europa, estimulando a competitividade em âmbito mundial, numa perspectiva de mercado.

exemplo disto, temos os Programas de Pós-Graduação que só levam em conta produções recentes para pontuação. Outrossim, os programas de pós-graduação em educação vêm exigido pontuações elevadas sob a alegação que poderão ser rebaixados nas avaliados da CAPES, que tem como classificação entre 3 a 7.

De acordo com o portal da CAPES⁴, “A avaliação é atividade essencial para assegurar e manter a qualidade dos cursos de Mestrado e Doutorado no país” e tem como objetivos, “certificação da qualidade da pós-graduação Brasileira (referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa); identificação de assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) para orientar ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional.” A avaliação é realizada por um tripé: Documentos de Áreas, Ficha de Avaliação e Relatórios. Estes, preenchidos por triênio/agora quadriênio, são a base da “qualidade” dos programas de pós-graduações. São 48 áreas de avaliação agregadas, por afinidade, em dois níveis: Colégios, que somam 03, e Grandes Áreas, que são 09.

Neste cenário, a dissertação, produto da pesquisa, passa a ser um motim destrutivo. Os livros, foco das ciências humanas, passam a ser descredenciados por sua teórica “não circulação”. E o argumento? Livros são perpétuos demais, não possibilitam a reprodução de conhecimento mais novo. Os periódicos assumem a cena porque cumprem a lógica do conhecimento descartável. Citações com mais de 30 anos são desconsideradas e o que conta, agora, é que você tenha publicação em revistas “qualisadas”, e perceba, prezado leitor, que não estamos nos referindo a qualificada. É *qualisada*, de *qualis*, critério de pontuação utilizado pela CAPES. E estamos e somos todos reféns dessa lógica destrutiva, visto que o não enquadramento a esta nos vem com consequências como a destituição dos Programas de PG, com graves desdobramentos na formação e conhecimento para os professores da educação básica e superior, penalizando-os sobremaneira. Ao Programa fica a função de “vigiar e punir” professores e alunos para que as metas sejam alcançadas, sob pena de serem excluídos.

Tínhamos um fenômeno a ser investigado: a imposição da lógica produtivista na Pós-Graduação em educação no Brasil, intensificada a partir da virada do século XX. Precisávamos “ver a coisa mais de perto”, como diria o velho Mouro, o Marx. Não concebemos outra forma de fazer ciência e investigação a não ser pela utilização do método de Marx, resgatado por Lukács,

⁴ <http://www.CAPES.gov.br/avaliacao>.

numa perspectiva da ontologia do ser social: o materialismo histórico e dialético. Com isso em mente, sabemos que o fenômeno não surge do nada e sim é fruto de determinações históricas e sociais. O primeiro passo é encontrarmos a gênese de seu acontecimento. Nesse caminho, observarmos as contradições inerentes ao modo de produção capitalista, acentuadas pela crise do capital, procurando desvelar a essência material do objeto pesquisado. Como existe e por que existe na realidade? Este é nosso critério de rigor científico, pautado na ontologia marxiana.

Destarte, fomos, dentro dos limites aqui estabelecidos, procurar as origens do fenômeno acima apresentado. Para tal empreitada, resgatamos o sentido de ser social, que se transforma a partir e pelo trabalho, através dos estudos de Marx (1985) e Lukács (2013) na ontologia do ser social. Caminhamos com o *homo sapiens* através da sua busca incondicional pela sobrevivência, nos tempos primitivos, e constatamos o quanto o conhecimento sempre esteve aliado à produção da existência. Só que, num primeiro momento, o homem estava condicionado a esse conhecimento: só conhecendo a realidade, poderia sobreviver. O debate hodierno é na centralização do conhecimento privatizado e mercantil, utilizado na potencialização das desigualdades sociais e na distinção entre classes.

Neste sentido, partimos do pressuposto de que a lógica de produção acadêmica que impera atualmente nos programas de pós-graduações em educação, no país, alinha-se ao percurso de ajuste da reestruturação capitalista caracterizada pela eficiência pragmática e economicista. Acrescentamos ainda que esta imposição, supostamente avaliativa, compromete o conhecimento e a formação, deslocando o conhecimento de natureza universal e pleno para conhecimento aligeirado e alienante, caracterizando um mercado “social” que forma pesquisadores comprometidos com a lógica de reprodução do capital, salvo, obviamente, as contradições desse processo. Nessa lógica, a mercadoria é descartável e substituída por outra, comprometendo, nestes termos, a formação pedagógica do professor com práticas alienadas e estranhadas de seu próprio processo de construção de conhecimento.

Com base na crítica marxiana e através da revisão bibliográfica articulada ao exame documental, relatórios, pesquisas e entrevistas, a presente investigação busca analisar as determinações produtivistas das pesquisas elaboradas pelos Programas de Pós-Graduações do Brasil e seus desdobramentos na qualidade da produção científica. Especificamente, buscaremos apreender as bases do produtivismo acadêmico da educação superior e sua relação com trabalho e com o conhecimento historicamente produzido, sob a lógica do mercado. Perquirir de que forma

a lógica do produtivismo acadêmico se transforma em alienação no processo de construção do conhecimento dos sujeitos pedagógicos das pós-graduações, identificando, neste contexto, as diretrizes de avaliação dos programas de pós-graduação em educação, quantificados em *Qualis* e a supervalorização da pesquisa feita em curto prazo e sua relação com a meta a formação do professor da educação básica nos cursos de pós-graduação em educação

Nestes termos, faz-se necessária a apreensão de dois outros fenômenos da educação globalizada, quais sejam: “Publique ou Pereça” e *Processo de Bolonha*, ambos também apresentando a universidade refém do mercado e do processo de reprodução do capitalismo e do ideário neoliberal.

Este estudo encontra-se dividido em três capítulos. O primeiro, intitulado “Trabalho, mercadoria e conhecimento” traz as bases da nossa concepção materialista da história: resgatamos o ser social a partir do complexo do trabalho e de sua complexificação que gera outros complexos dependentes e autônomos de sua estrutura. Também abstraímos⁵ a categoria da mercadoria para entender que nem sempre o homem produziu para enriquecer e essa é uma característica inerente ao modo de produção capitalista que transforma tudo, incluindo o conhecimento – nosso terceiro complexo – em mercadoria. Esse tripé será o embasamento dos outros dois capítulos que tratarão disso em outros aspectos.

O segundo capítulo, intitulado “Da produção da riqueza à riqueza da produção: a educação e os modos de produção”, foi fruto de uma determinação do objeto: para compreender a educação no MPC, precisamos entender a sua origem e como ela se configurou sempre como correlacionada aos outros modos de produção anteriores. Arelada sempre à estrutura econômica, modificou-se conforme se modificavam as necessidades de produção. Assim, resgatamos a educação desde o comunismo primitivo até o modo de produção capitalista em sua fase neoliberal, enfocando a crise estrutural tratada por Mészáros (2002).

Fizemos um breve histórico do surgimento das Instituições de Ensino Superior e das crises pelas quais vêm passando, principalmente na década de 1990 com o avanço da ofensiva do grande capital, sob a ordem neoliberal de privatizações e de pacto com empresas multinacionais e financiadoras, foco para o desdobramento do Processo de Bolonha na Universidade e Pós-Graduação brasileiras, que tem como fim a “unificação das políticas públicas dos sistemas

⁵ O termo abstração é utilizado por Lukács (2013) para explicitar o processo utilizado por Marx. Abstrair seria “isolar” a categoria para analisar suas particularidades e, posteriormente, devolvê-la para a totalidade social.

educacionais dos países participantes, criando um sistema homogêneo que visa suprir as necessidades do mercado tendo como foco principal o modelo estadunidense, pautado na flexibilidade e competitividade que os cursos devem oferecer” (MENDES, MENDES SEGUNDO, SANTOS, 2014, p.10). Teremos um aporte em Bianchetti (2015) e Sguissardi (2006) e suas discussões acerca da aproximação produtivista e a economia mundial globalizada.

Nosso terceiro capítulo, intitulado “Educação, produção e mercado: o produtivismo e o *homo lattes*”, trará as bases do produtivismo acadêmico materializado nas pós-graduações do Brasil que, na verdade, herdaram essa lógica de outros processos anteriores, como o *Publique ou Pereça* e o *Processo de Bolonha*. Analisamos alguns documentos oficiais como os acordos de Bolonha, Estratégia de Lisboa, bem como os documentos da CAPES que dialogam sobre esse processo. De fato, os três processos são analisados para entendermos a origem dessa mercantilização e dessa total dependência do mercado, cada vez mais clara.

Nesta perspectiva, corroborando com Mendes, Mendes Segundo e Santos (2014, p. 19)⁶, afirmamos que as políticas de pós-graduação no Brasil “têm se caracterizado mais por uma dinâmica da produtividade e do controle sobre a produção acadêmica do que por uma perspectiva formativa” ou Bianchetti (2015) e Sguissardi (2006) quando afirmam que o produtivismo é uma consequência do atrelamento da Universidade à lógica de mercado.

No atual contexto do capital em crise estrutural, a concepção do desenvolvimento dos países passou a ser regulamentada pelo Consenso de Washington que, segundo Mendes Segundo (2005, p. 49), “fundamenta-se na cooperação e na competitividade, onde a educação é aliada à ciência e a tecnologia, à descentralização dos recursos, ao desenvolvimento sustentado, à qualidade total, à produtividade e regulamentação do mercado”

⁶ Trabalho encomendado do GT8 - Formação de Professores, Tema: A formação de professores na pós-graduação em educação do Norte e Nordeste - XXII EPENN – Natal, 2014

2 TRABALHO, CONHECIMENTO E MERCADORIA

Privatizaram sua vida, seu trabalho, sua hora de amar e seu direito de pensar. É da empresa privada o seu passo em frente, seu pão e seu salário. E agora não contente querem privatizar o conhecimento, a sabedoria, o pensamento, que só à humanidade pertence.

Bertold Brecht em *Privatizado*.

Neste capítulo buscamos apreender a relação do trabalho, conhecimento e mercadoria, tomando como ponto de partida o trabalho como categoria central do ser social, em que o homem se constrói enquanto gênero humano, expresso no salto ontológico em que domina a natureza e dela se desprende para adentrar em uma sociedade de classe. Neste processo, torna-se mercadoria, em que suas capacidades físicas e intelectuais se transformam em valor de troca, de autovalorização para o processo de acumulação do capital. Ainda neste capítulo, analisamos o processo de reificação e fetichismo da mercadoria e a condição em que o conhecimento se torna mercadoria, aprofundando o processo de alienação e se distanciando da emancipação e libertação do homem.

2.1 DA CENTRALIDADE DO TRABALHO: O HOMEM E O SALTO ONTOLÓGICO

Antes de adentrarmos no complexo mundo do trabalho e da sua importância no salto ontológico do ser social, torna-se salutar lembrarmos que a análise postulada nessas linhas configura-se como uma abstração, isto é, isolaremos o trabalho para entendermos a sua predominância ontológica no processo de transformação social. Entretanto, estamos cientes de que a formação do ser social compreende uma totalidade, sendo, inclusive, nas palavras de Lukács (2008), impossível encontrarmos o momento exato do salto ontológico; faremos esforços para compreender a importância do “trabalho na transformação do macaco em homem” como dito por Engels (1979)⁷. E devemos, segundo Lukács (2008, p. 42):

⁷ Engels em **A dialética da natureza** (1979) entrará nos detalhes – com as limitações de seu tempo – nessa transformação do macaco em homem.

[...] recorrer ao método marxiano das duas vias, já por nós analisado: primeiro decompor, pela via analítico-abstrativa, o novo complexo do ser, para poder, então, a partir desse fundamento, retornar (ou avançar rumo) ao complexo do ser social, não somente enquanto dado e, portanto, simplesmente representado, mas agora também compreendido na sua totalidade real.

O homem não nasceu homem, tornou-se, a partir de um longo processo, tanto no sentido cronológico (milhares de anos), quanto no sentido de complexificação, diferentemente do que a concepção criacionista tenta nos mostrar. Nos primórdios, o homem estabelece com a natureza uma relação de dependência absoluta, isto é: é do meio que retira tudo o quanto é necessário para a sua **sobrevivência**. A dependência torna-se absoluta porque ainda é a natureza que determina as formas de sobrevivência, o homem ainda não é ativo frente a esta relação, precisando migrar quando o clima se altera, precisando fugir quando animais selvagens se aproximam, tendo que parar de caçar à noite, por causa da escuridão predominante, dentre outros aspectos. O homem também é, neste princípio, mais natural, assenhorado pela organicidade da vida, e apropria-se, lentamente, da natureza “põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida” (MARX, 1985, p.149).

A partir de um processo evolutivo complexo, podemos apreender três esferas que constituem o ser: inorgânica, orgânica e social. É importante salientar que uma esfera não elimina a outra em grau evolutivo, e apreende-a. Isto significa dizer que o homem não se separa de suas esferas, orgânica e inorgânica, ao atingir a esfera social, visto que sua relação com o meio (natureza) é eterna. O que temos, de fato, na esfera do ser social é o que Lukács (2013), embasado em Marx, dirá com “afastamento gradativo das barreiras naturais”, isto é, quanto mais social o ser, menos dependência e proximidade das barreiras naturais, nunca sua eliminação. O fato é que o homem será, eternamente dependente do intercâmbio com a natureza, mas agora não de forma absoluta, pois, mediante o trabalho estabelece nessa relação um papel mais ativo e isso culmina, segundo Lukács (2008, p. 44), que “fica eliminada a natural insegurança da sua vida”, já que o trabalho “nasce em meio à luta pela existência” (LUKÁCS, 2008, p. 44).

O trabalho⁸ – intercâmbio entre homem e natureza – traduz-se, assim, como um salto ontológico, um salto de qualidade e não de quantidade. Não é como se o homem agora deixasse de depender da natureza, mas passar a assumir um papel menos dominado e mais dominador. Esse salto representa, nas palavras de Lukács (2013, p.42, grifos nossos), “uma passagem que implica (...) de um nível de ser a outro, **qualitativamente** diferente”. E o que representa essa “qualitativa” diferenciação? Agora, como dito anteriormente, o homem assume, perante a natureza, um papel **ativo** em sua reprodução social, visto que “sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio” (MARX, 1985, p. 149). A passagem dessas esferas do ser dá-se, como supracitado, de forma qualitativa, não retilínea, “constituída por essa **ruptura** com a continuidade normal do desenvolvimento e não pelo nascimento repentino ou gradual, ao longo do tempo, da nova forma do ser”, já que a relação entre esferas continuará persistindo (LUKÁCS, 2013, p. 42, grifos nossos).

Essa relação de interdependência com a natureza não modifica apenas o meio sobre o qual o ser humano age, mas, modifica e transforma o próprio homem, sua própria natureza. A natureza, nas palavras de Marx, é modificada pelo homem por ser “um complexo de coisas que o trabalhador coloca entre si mesmo e o objeto de trabalho e que lhe serve como condutor de sua atividade sobre esse objeto” (MARX, 1985, p.150). E ao modificar-se, nesse intercâmbio, o homem acaba modificando-se, conseqüentemente, complexificando-se.

O trabalho assim “assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social” (LUKÁCS, 2013, p. 44), podendo ser considerado “o fenômeno originário” (LUKÁCS, 2013, p. 44). Assim, esta se configura como a tese da centralidade do trabalho, o fato de nele estar contida *in nuce* todas as determinações na constituição do ser social e, conseqüentemente, nas suas formas de relação e de produção, já que, segundo Marx (1985), independentemente dos modos de produção, o trabalho sempre se constituirá como intercâmbio para a reprodução social.

Frigotto (2010, p. 85) afirma que “o homem concreto é concebido, então, como uma síntese das relações sociais que ele estabelece na produção de sua existência”, não é dado naturalmente, não surge: se autoproduz, autoinventa e assim, numa relação dialética, transforma,

⁸ Corroboramos a opinião de Lessa (2012) de que se torna importante conceituar a qual trabalho nos referimos. De acordo com Marx (1985), o trabalho aqui considerado é uma categoria distinta do trabalho abstrato, produtor de mais valia.

cria e recria as condições naturais dadas. Passa a apropriar -se do que existe e do que possa vir a existir dos meios naturais e forja, forçosamente, sua reprodução. Livrando-se dos becos sem saídas⁹, complexifica sua própria natureza social e, dessa forma, suas relações.¹⁰

Esse é o passo determinante: o homem para de simplesmente sobreviver, passa a alçar sua vivência completa. E nessa complexa vivência aparecem novas necessidades, não só os materiais, mas as do espírito.

Torna-se importante lembrar que Marx (1985), Engels (1979) e Lukács (2013) apontam para o caráter **exclusivamente** humano do trabalho. Enfatizando que a atividade animal compreende “diferenciações fixadas biologicamente” para sua mera sobrevivência. Não passa disso: o animal fará apenas o possível para sobreviver, não podendo extrapolar os limites das ferramentas e do meio que estão à sua frente. Já o homem, desde os primórdios, já tem o resultado de seu trabalho visto previamente em sua mente.

Enquanto o animal se utiliza de formas visíveis e propícias a suas limitações para sobreviver, o homem apropria-se dos meios e dos utensílios (feitos por ele, anteriormente encontrados na natureza em forma de matéria prima) para cavar sua vivência, tentando sempre dar fim aos becos sem saída, os quais são fatais para os animais. O homem, ao contrário do animal, “pode inserir as propriedades da natureza, as leis do seu movimento, em combinações completamente novas e atribuir-lhes funções e modos de operar completamente novos” (Lukács, 2013, p. 55) Ou ainda nas palavras de Frigotto (2010, p. 86, grifos nossos): “o homem enquanto natureza e animal se confunde com a natureza em geral e com o mundo animal; mas pelo trabalho, na relação com os demais homens, se distingue e se produz homem, torna-se o **único** ser capaz de apropriar-se da natureza, transformá-la, de criar, e fazer cultura”.

Essa capacidade intrinsecamente humana é o que caracterizará o ato de trabalho: o pôr-teleológico, a **teleologia**, ou, como Marx (1985, p. 150) a caracteriza: “vontade orientada a um fim”. Grosso modo, é a idealização na cabeça do trabalhador que existe antes do ato do

⁹ Beco sem saída: expressão utilizada por Lukács (2008); (2013) para referir-se ao momento no qual o homem precisa fazer escolhas e encontrar possibilidades para superar o que parece, naquele momento, insuperável. Característica defendida pelo autor como unicamente humana, muitas vezes sendo utilizada para exemplificar a diferença para os animais, que não conseguem superar esses “becos”.

¹⁰ A animação *Os Croods*, de 2013, traz esse paralelo importante no imaginário. Um grupo de homens das cavernas, em um dado momento, precisa escolher entre: se trancafiar em seu esconderijo – frio e escuro, mas seguro – ou ir além, ir para a luz (literalmente em busca de uma “luz” eterna, o sol. Num dado diálogo, o pai, conservador, pede que a família fique para continuar a *viver*. A filha, maior seguidora da possibilidade da luz, diz: “Viver? Pai, na caverna nós sobrevivemos. Precisamos viver!”

trabalho e mesmo que o seu produto não corresponda exatamente ao idealizado, onde reside a categoria da **causalidade**, seu produto é fruto de sua orientação *a posteriori*. Causalidade configura-se como o percurso através do qual esse processo se dará ou não. O produto, fruto do trabalho, existe como valor de uso, isto é, é necessário para a reprodução da humanidade. Sobre as duas categorias primordiais no entendimento do processo de trabalho, temos:

Enquanto a causalidade é um princípio de automovimento que repousa sobre si próprio e mantém esse caráter mesmo quando uma cadeia causal tenha o seu ponto de partida num ato de consciência, a teleologia, em sua essência, é uma categoria posta: todo processo teleológico implica o por de um fim e, portanto, numa consciência que põe fins (LUKÁCS, 2013, p. 48)

Se o trabalho é a categoria fundante do ser social, logo, será a partir dele que as relações sociais se constituirão. Se observarmos, segundo a discussão de Marx, trazida *a posteriori* por Lessa, Braz e Netto, concernentes a ele, e outros autores importantes no viés marxista, todas as formas de sociabilidade do homem se darão a partir da relação de trabalho que se apresenta naquele meio, já que, segundo Braz e Netto (2009, p. 29) “na base da atividade econômica está o *trabalho* – é ele que torna possível a produção de qualquer bem, criando os valores que constituem a riqueza social”, que é também afirmado por Lessa (2007, p. 132):

Qualquer forma de sociedade seria inviável se ela não dispusesse da natureza como fonte de meios de subsistência e meios de produção. Toda sociedade tem sua existência hipotecada à existência da natureza – o que varia historicamente é a modalidade de organização dos homens para transformarem a natureza: variam, ao longo da história, os objetos produzidos, (...) bem como os meios empregados nessa transformação; mas permanece o fato de que a reprodução da sociedade depende da existência da natureza.

O trabalho: “é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a natureza” (MARX, 1985, p. 153). O novo homem torna-se livre das amarras do material originário, agora confere, aos seus objetos de uso, utilidades de acordo com as suas necessidades primordiais, como explicita Marx (1985, p. 164): “O trabalho, a atividade vital, a vida produtiva, aparece agora ao homem como único meio de satisfação de uma necessidade, a de manter a existência física. A vida produtiva, porém, é a vida genérica. É a vida criando vida”.

Para estreitar a relação, Bertoldo (2009, p. 95) afirma que o trabalho “consiste num processo dialético cujo ponto de partida é o ato de pensar ou planejar determinada ação e o ponto

de chegada uma idéia tornada real, concreta, objetivada”. Assim, podemos perceber que o trabalho consiste na dialética teleologia, causalidade, sendo, portanto pensado como “subjetivação objetivada” (BERTOLDO, 2009, p. 95).

É importante lembrarmos que Marx (1985), retomado por Lukács (2013), afirma que não existe trabalho individual no sentido deste não se constituir socialmente. O trabalho só é trabalho se socializado entre membros da comunidade. Assim, fica claro que a partir do trabalho, precisamos perceber o homem como totalidade. Lessa (2012, p. 25) dirá que “a existência social, todavia, é muito mais que trabalho. [...] apenas pode existir partícipe de um complexo composto, no mínimo, por ele [o trabalho], pela fala e pela sociabilidade (conjunto das relações sociais)”. E continua: “a vida social contém uma enorme variedade de atividades voltadas para atender às necessidades que brotam do desenvolvimento das relações dos homens entre si” (LESSA, 2012, p.25). Ou seja, a reprodução social vai além do intercâmbio do homem com a natureza. Subsiste em seu desenvolvimento em sociedade e de suas amplas necessidades, que passam a ser complexificadas conforme a própria complexificação de sua natureza social.

Lukács (2013), sobre essas novas necessidades, dirá:

O trabalho é capaz de suscitar no homem novas capacidades e novas necessidades, as consequências do trabalho vão além do quanto nele é imediata e conscientemente posto, faz nascer novas necessidades e novas capacidades de satisfazê-las, e enfim – no âmbito das possibilidades objetivas de qualquer formação determinada – na natureza humana este crescimento não encontra limites traçados a priori (2013, p.140)

Da sociabilização do homem surgem novas necessidades; a partir da vontade orientada à finalidade de suprir tais necessidades, surgem capacidades. Neste ínterim, surgem complexos sociais (com dependência absoluta e autonomia relativa do trabalho) que vão se constituindo como pilares do ser. Sousa (2014), sobre essas novas possibilidades, dirá que “partindo do pressuposto de que o mundo objetivo foi construído pelo trabalho”, citando Lessa (1997), conclui que a reprodução social requer outros tipos de ação que “são chamados complexos que, em conjunto, compõem a práxis social” (SOUSA, 2014, p. 41). Tais complexos são, por exemplo, a linguagem e a educação.

O mundo será apropriado pelo homem de maneira ativa e este indivíduo ativo, passa, a **produzir** coisas em prol da satisfação de suas necessidades. A produção será considerada valor, no caso específico, valor de uso. Nesse primeiro momento só existirá esta esfera do valor: o da

utilidade. Marx (1996, p. 42) dirá que “a utilidade de uma coisa faz dela valor de uso e [...] o valor de uso só se realiza com a utilização ou o consumo”.

Braz e Netto (2009) dirão que essa complexidade do ser humano é apreendida pela práxis. É a partir dela que “o ser social se projeta e se realiza nas objetivações materiais e ideais da ciência, da filosofia, da arte, construindo um mundo de produtos, obras e valores – um *mundo social, humano*” (p. 44, grifos do autor). Frigotto (2010) atenta para o fato de que essa modificação do homem ocorre mediante a modificação do conjunto de relações que o modificam, numa relação permanentemente dialética. Segundo este autor, as relações de produção, sendo as relações sociais estabelecidas pelo homem na produção de sua existência, em conjunto com a “capacidade de produzir”, isto é, as forças produtivas, constituem o modo de produção que, por sua vez, nos possibilita enxergar e analisar as sociedades e suas transformações.

Marx (1985, p. 113) dirá que “a natureza dos indivíduos, portanto, depende das condições materiais de sua produção”, e será no modo de produção que conseguiremos perceber essas transformações. Gramsci (2002), apoiado em Marx, dirá também que o modo de produção precisa ser entendido como articulação entre estrutura e superestrutura, constituindo bloco histórico, na apreensão da totalidade e não nas rupturas entre “economia” e “ideologia”, por exemplo. Mas na articulação entre estas esferas, na dialética do real (FRIGOTTO, 2010, p. 88).

A relação homem-trabalho não surgiu no capitalismo. Pelo contrário, o capitalismo apropria-se dos atos de trabalho voltados para a existência e a utilidade da humanidade e os converte em algo alheio, estranho ao próprio homem. De forma resumida, é no capitalismo que o homem passa de proprietário a propriedade. Anteriormente dono de seus meios de produção e técnicas de trabalho, dono de sua produção, passa a ser dono apenas de sua força de trabalho, de sua capacidade humana de produzir, tendo, assim, que entrar no jogo de mercado e vendê-la como única forma de sobrevivência. Passa a ser emprestado ao processo de produção e não mais mola propulsora deste. Configura-se agora como capital variável, uma dos milhares de facetas da lucratividade do capitalista, mero objeto codificador no processo de produção. Nem ao menos o produto de seu trabalho lhe pertence.

Neste mundo em que domina a propriedade privada e, conseqüentemente, a exploração do homem pelo homem, esses produtos serão alienados, num processo de estranhamento entre elas e seus produtores, “como algo em que não se reconhecem” (BRAZ, NETTO, 2009). E essa relação alienante é “própria de sociedades onde têm vigência a *divisão*

social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção fundamentais” (BRAZ, NETTO, 2009, p. 45, grifos do autor).

A sociedade capitalista é marcada pelo antagonismo entre trabalho e capital (BERTOLDO, 2009). O que gera outros antagonismos como proprietários e não proprietários, trabalhador que gera riqueza e burguês que se apropria da riqueza produzida, dentre outros. Nas palavras de Frigotto (2010, p. 90), este trabalhador tem “a perda das suas condições objetivas de se apropriar da natureza como sua o constrange a se tornar um assalariado, um vendedor de si mesmo como uma mercadoria”. O essencial é entendermos que o modo de produção capitalista inaugura uma nova forma de trabalho, de trabalhador e de relações de produção.

A gênese do capitalismo é marcada pela produção excedente. Pela primeira vez em tempos, o ser humano, a partir do aprimoramento de suas técnicas de trabalho, de seu aperfeiçoamento enquanto mão de obra e do alto desenvolvimento dos meios de produção consegue produzir para além de suas necessidades. Mas quem se apropria desse excedente é a classe burguesa, detentora dos meios de produção. Ao trabalhador, resta vender sua força de trabalho, único mecanismo possível para a sua reprodução social. Torna-se explorado, classe que sustenta e produz a riqueza para que outra classe a desfrute. Assim, para Marx (1993, p. 161), “o trabalho produz maravilha para os ricos, mas produz a privação para o trabalhador”, que mesmo sendo o responsável pela fabricação dos bens, encontra-se privado deles, visto que para consumi-los precisa voltar ao contato com eles na forma de comprador. Essa, em resumidas palavras, é a lógica das relações mercantis capitalistas.

Ainda para Marx, o trabalho passa a ser uma atividade de controle, deixando sua natureza essencialmente livre e potencial. Assim, além de se estranhar desse processo, o trabalhador passa a hostilizá-lo: “em seu trabalho, ele não se afirma, mas nega-se, não se sente bem, mas infeliz [...] como se o trabalho não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro” (MARX, 2010, p. 83).

O capital consegue incorporar o trabalhador e submetê-lo à sua lógica, apropriando-se de sua atividade de trabalho e fazendo-o engrenagem do seu modo de reprodução social. Passa a ser um pilar da produção, num processo de coisificação que o transforma em mais uma mercadoria. A satisfação das necessidades humanas passa a ser substituída pela produção destinada à troca. Da esfera do autoconsumo, passamos a esfera da “produção para produção” (FRIGOTTO, 2010).

Marx (1985, p. 96) dirá que “Para ele (o capitalista), a mercadoria que possui não tem nenhum valor de uso direto. (...) Para ele só tem valor de uso, o de ser depositária de valor e, assim, meio de troca. Por isso quer aliená-la por mercadoria cujo valor de uso lhe satisfaça”. É a capacidade de gerar valor a força motriz da mercadoria e esta, de acordo com Frigotto (2010, p. 91), “constitui-se, então, na forma elementar que assumem os produtos do trabalho humano na sociedade mercantil”.

2.2 DA MERCADORIA: VALOR, VALOR DE USO E VALOR DE TROCA NA FORMA CAPITALISTA DE PRODUÇÃO

A riqueza das sociedades em que domina o modo de produção capitalista aparece como uma “imensa coleção de mercadorias”.

Karl Marx

Este capítulo apresenta a fundamentação teórica da pesquisa. Por este motivo, expressa aqui a natureza do capital, em que as relações sociais se tornam mercadorias, como valor de uso e valor de troca para ampliação do processo de acumulação do capital. Buscamos relacionar o processo de exploração do trabalho, a geração de riquezas, acentuadas no capitalismo, e a profunda dualidade na educação de uma sociedade de classes.

Vivemos em uma sociedade determinada pelas relações de mercado. Ele é o ente metafísico que determina tudo. Para compreendermos as engrenagens deste sistema e as suas diversas reverberações nas relações sociais, como, por exemplo, na forma de produção do conhecimento na contemporaneidade, precisamos destrinchar o seu funcionamento. Marx tinha como objeto de estudo a sociedade capitalista. Começou sua análise ao abstrair a mercadoria e, numa complexificação, entendê-la como central nas relações humanas e, conseqüentemente, no modo de produção.

É comum nos depararmos com o jargão do senso comum que ocupa a centralidade nas críticas à obra de Karl Marx *O Capital*, que diz: “Se para Marx a centralidade da esfera social está no trabalho e é a partir dele que vemos a sociabilidade humana, por que o mesmo começou sua obra a partir da análise minuciosa da mercadoria?”, como se isto o flagrasse em contradição. O que vemos, ao nos depararmos com os escritos do filósofo alemão, é a materialidade de seu

método em práxis: Marx parte da escolha/eleição de uma categoria presente no cotidiano, para entender e explicar as engrenagens do modo de produção capitalista, surgidas num processo de produção que domina o homem e não o homem, o processo de produção (MARX, 1985).

Eleita a mercadoria como categoria e ponto de partida de sua análise, mostra como o produto do trabalho humano, surgido num primeiro momento como forma de materializar a sua existência, passa a exercer uma função metafísica e a sobrepor a sua própria humanidade, tomando as rédeas das formas de relação exteriorizadas a si. É a partir do entendimento da lógica da mercadoria – categoria central do capitalismo – que podemos entender a lógica do próprio sistema, o lugar ocupado pelo homem neste e as suas formas de relacionar-se entre si e entre as coisas.

A forma das relações sociais reificada nas relações coisificadas nos aparece como natural. Sabemos que “sempre foi assim”, que a riqueza da sociedade capitalista é medida em quantidade de mercadorias adquiridas ou ainda em possibilidade de compra dessas mercadorias, como força potencial, numa “coletânea de mercadorias”¹¹. A discrepância social entre quem pode e quem não pode comprar é tida como normal e a ausência de condições materiais (dinheiro) é logo associada à pobreza. Entretanto, sabemos que todo fenômeno tem sua origem e, ao contrário do que dizem, nem sempre foi assim. Nem sempre, segundo Netto (2009, p.78), “nascemos, crescemos e vivemos (e morremos) em meio a mercadorias”.

Nesse sistema inaugurado nas relações mercantis, Marx (1985, p. 80) dirá que “as pessoas aqui só existem, reciprocamente, como representantes de mercadorias e, por isso, como possuidores de mercadorias”. Somos “guardiões de mercadorias”, existimos para satisfazer o desejo do mercado, a necessidade falsamente criada em nossa carne ou espírito para que isso faça com que elas continuem sendo permutáveis e úteis. E esse processo reificado é alienante. Mas, nem sempre foi assim. A mercadoria só existe e faz sentido num mundo de relações mercantis. Produzir para vender (e não para satisfazer) e lucrar com a satisfação da necessidade alheia (independentemente se ela é real ou inventada pelo Capital) ou ser ainda responsável pela não satisfação plena das necessidades de um não-produtor que, por sua vez, não consegue vender sua mercadoria e ter poder de troca: sua força de trabalho; esse é o esquema de relação no modo de produção onde a mercadoria ocupa o lugar central das relações.

¹¹ Essa “evolução” da produção da riqueza para a riqueza da produção será por nós discutida no próximo capítulo.

É necessário um breve histórico dos modos de produção que “evoluíram” até chegar-se ao atual sistema capitalista, o que faremos mais especificamente no próximo capítulo para entendermos a crise do capital. Aqui, basta lembrarmos que, nos primórdios, os homens trabalhavam para sua subsistência e o da comunidade, todos trabalhavam e todos consumiam, de uma forma ou de outra. A partir do excedente econômico, culminando no surgimento da mais-valia e da exploração do homem pelo homem é que conhecemos a mercantilização completa e complexa da sociabilidade. Rastreamos essa importante categoria para conseguirmos entender como todo o resto da produção humana, incluindo o conhecimento e a educação, passa a vigorar sob os ditames das leis econômicas que se valem a partir da mercadoria. E, de acordo com Carcanholo (2011, p.35), é importante lembrarmos que “as coisas não têm valor por serem coisas; só possuem valor porque encontram-se dentro de uma sociedade mercantil”.

A mercadoria aparece para Marx e para qualquer um que queira observá-la hoje *post festum*, como um caráter duplo, uma dinamicidade singular e, ao mesmo tempo, universal. Ela apresenta-se, originalmente, como utilidade, isto é, valor de uso. E incorpora em si, ao se relacionar com outras mercadorias, valor de troca. Enquanto valor de uso é, “antes de tudo, um objeto externo, uma coisa, a qual pelas suas propriedades satisfaz necessidades humanas” (MARX, 1985, p. 45). É importante frisarmos que Marx não separa a utilidade da mercadoria em “material e imaterial”, isto é, coisas concretas como mesas, cadeiras, e coisas “do espírito”, como arte e música. Barbon (*apud* MARX, 1696, p. 2-3), assevera que “desejo inclui necessidade, é o apetite do espírito e tão natural como a fome para o corpo (...) a maioria (das coisas) tem seu valor derivado da satisfação das necessidades do espírito”. E, para Carcanholo (2011, p. 36), “o valor é uma espécie de carimbo que a sociedade estampa sobre a materialidade física de cada valor de uso, transformando-o em mercadoria”. Desprende-se a utilidade das coisas nesse modo de produção. É a mercadoria que atinge seu status de ente metafísico.

Isto implica dizer que devemos compreender a mercadoria como categoria complexa em si. A pré-definição que a acompanha nos levaria a entendê-la como algo passível apenas de compra, nem mesmo seu caráter de troca é considerado em amplo sentido, como por exemplo o que nos mostra o dicionário de português que a compreende como “aquilo que está à venda, que constitui objeto de comércio”. Numa primeira equação, temos a definição de mercadoria, a partir de Marx, como junção de valor de uso e valor de troca.

Marx irá debruçar-se sobre o valor-de-troca, voltando ao valor de uso só quando falará sobre o processo de trabalho. Para Carcanholo (2011), em sua aula sobre *O Capital*, essa escolha se dá porque o valor-de-troca está dado: existe, é real. É a partir dele que Marx conseguirá uma equivalência entre mercadorias diferentes, encontrando sua propriedade em comum, que caracterizará como valor.

O valor de troca aparece como relação quantitativa, isto é “a proporção na qual valores de uso de uma espécie se trocam contra valores de uso de outra espécie”, apesar de ser completamente passivo à causalidade do tempo e do espaço, configura-se como “intrínseco à mercadoria”. (MARX, 1985, p. 46). Por ser relativo, compreende-se que muda de acordo com as condições particulares e universais, ou seja, tanto em relação ao mercado, quanto em relação às próprias mercadorias em si. Essa capacidade de trocar-se por outra constitui-se na centralidade do valor de troca. Porém, o que Marx fará para compreender a mercadoria em sua essência, é “eliminar”, para estudo, as variáveis do tempo e do espaço, buscando encontrar regularidade na relação de mercadorias e, assim, alcançar a propriedade comum, o valor.

A mercadoria tem uma essência permutável. Esse caráter de permutabilidade nos mostra que a mercadoria pode ser trocada por inúmeras outras, seja em quantidades ou naturezas diferentes, o que revela a questão do valor equivalente e relativo. Se x de trigo equivale a y de arroz, ou se x de trigo equivale a 2x de farinha, teremos que os valores dessas mercadorias são relativos, porém equivalentes, visto que elas podem ser trocadas. Assim, existe algo em comum entre todas elas. Quem determina essas quantidades e as questões relativas à troca é o mercado. Moretti (2002), retomando Konder (2000, p.174), dirá que “o mercado é o centro da vida social na sociedade capitalista. As ações dos homens, em todas as esferas do seu cotidiano, são influenciadas pela ideologia dominante”, e Marx (1985, p. 24-25) dirá que “o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral.”

O algo que se subentende que exista dentro dessas mercadorias e que possibilita a apreensão de suas proximidades seria o objetivo traçado por Marx para compreender a mercadoria. O que determina que o trigo valha mais ou menos do que o arroz, o feijão ou o milho? Marx dirá que aí residirá o verdadeiro **valor** da mercadoria e que este valor será calculado pelo tempo socialmente necessário para a fabricação deste produto. Para compreendermos esses valores de troca, “tem-se que reduzi-los a algo comum, do qual eles representam um mais ou um

menos” (MARX, 1985, p. 45). Assim, o tempo socialmente necessário seria a representação de quantificação da grandeza do valor.

Mas o tempo socialmente aplicado à produção de mercadorias não seria o trabalho individual e singular. E o que seria e como seria medido esse tempo socialmente necessário? Seria “aquele requerido para produzir um valor de uso qualquer, nas condições dadas de produção socialmente normais, e com grau social médio de habilidade e de intensidade do trabalho” (MARX, 1985, p. 48). Assim, teríamos uma **média** de tempo despendida para a produção de uma mercadoria. Isolando a natureza e as condições de produção, o que todas as mercadorias teriam em comum seria esse tempo gasto na produção. Ele seria a personificação da quantificação do valor da mercadoria.

Poderíamos pensar assim que todo o produto do trabalho humano é mercadoria. Braz e Netto (2009) dirão que as mercadorias possuem duas características primordiais: podem ser reproduzidas e são valores de uso que se reproduzem para a troca, para a venda. Assim, produtos que são gerados para o consumo do produtor, constituem valores de uso, produtos gerados para serem comercializados, geram valores de troca, já que servirão para satisfazer as necessidades de outrem. Marx (1985, p. 49) dirá: “Uma coisa pode ser útil e produto do trabalho humano, sem ser mercadoria. (...) para ser mercadoria, ele não precisa produzir apenas valor de uso, mas valor de uso para outros, valor de uso social”. E o que não se tornar útil socialmente, terá o trabalho nele contido desconsiderado, não existindo assim, valor algum.

Entendemos então que a mercadoria é uma síntese entre valor de uso e valor de troca. Precisa existir dentro das duas grandezas sociais. Outra coisa é importante ser lembrada: valores de uso não se trocam por valores de uso no âmbito da mercadoria. De acordo com Marx, isso não se estabelece como uma relação mercantil, pois não gera valor para além dos que existem nas mercadorias trocadas. A troca de um tênis por outro não se configura como troca entre mercadorias, visto que ambas, nesse processo, são valores de uso somente. Como valores de uso são trocadas e assim permanecem para seus compradores.

Essa complexificação culmina no que Marx irá denominar como Divisão Social do Trabalho, em que produtores independentes passam a produzir mercadorias para serem trocadas como valores de uso para outrem. Existirá, assim, uma pré-condição de produção de mercadoria: a divisão social do trabalho. Para Marx (1985, p. 50) esta “é condição de existência para a

produção de mercadorias”, já que apenas produtos de trabalhos privados e autônomos confrontam-se como mercadorias.

A divisão social do trabalho aparece assim como confluência de possibilidades de produção, quando produtores autônomos e “livres” se dividem por especialidades de trabalhos úteis, gerando uma diferença qualitativa desses trabalhos, executados em independência pontual, o que culmina num processo de troca necessário. Se alfaiate, tecelão e artesão chegassem a produções similares ou iguais, a troca não seria necessária, tornando a mercadoria somente valor de uso para seus produtores. Por produzirem artigos específicos, necessitam da permuta de suas mercadorias, as quais não representam valores de uso para si nas outras de diferentes grandezas de valor. A outra condição específica para que esse mercado funcione é a propriedade privada. Apenas donos de mercadorias podem trocá-las, vendê-las, comprá-las. É necessário que o meio de produção dessa mercadoria seja seu. Moretti (2002) dirá que, “na forma de produção capitalista, os produtores independentes, ao produzirem suas mercadorias, já têm como objetivo trocá-las” (p. 180), nem que seja por um equivalente universal, isto é, a produção de mercadorias necessita de dois aspectos: divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção.

Marx (1985), ao encontrar a noção de equivalência entre os valores de mercadorias, postulará que existe um valor equivalente universal pelo qual todas as mercadorias podem ou são trocadas. Dirá que “a forma valor geral, que representa os produtos de trabalho como meras gelatinas de trabalho humano indiferenciado, mostra por meio de sua própria estrutura que é a expressão social do mundo das mercadorias” (p.76). E essa equivalência universal transforma as formas particulares equivalentes diferentes, isto é, torna-se o elemento comum entre elas, o elo que possibilita a apreensão da totalidade, “recebe a forma geral de equivalente porque todas as outras mercadorias fazem dela o material de sua forma valor unitário e geral” (MARX, 1985, p.76). Para Braz e Netto (2009, p. 89, grifos do autor):

*Uma mercadoria passou a se destacar entre as demais, com todas as outras expressando o seu valor através dela – e essa mercadoria, assim, converteu-se no padrão de medida do valor das demais; em suma, ela transformou-se num *equivalente universal* (ou *geral*) e o valor alcançou o que se denomina sua forma universal.*

Essa forma equivalente geral é um desdobramento da forma valor, ela pode ser recebida por qualquer mercadoria, independentemente de sua natureza e especificidade. Então, “o

gênero específico de mercadoria, com cuja forma natural a forma equivalente se funde socialmente torna-se mercadoria dinheiro ou funciona como dinheiro” (MARX, 1985, p. 69). Marx falará das aproximações e distinções entre dinheiro e preço, porque o dinheiro tem duplo caráter, tem sua forma corpórea, de massa, como o ouro, por exemplo. E preço é a sua relação intangível. O dinheiro é equivalente universal e mercadoria, ao mesmo tempo. Já “a forma preço implica a alienabilidade das mercadorias contra dinheiro e a necessidade dessa alienação” (MARX, 1985, p. 93); o preço expressa o valor da mercadoria, o quanto ela vale e o quanto isso pode ser expresso. O dinheiro representa a mercadoria universal e será cristalizado no preço. A mercadoria, resumidamente, é valor de uso, sua existência como valor aparece apenas idealmente no preço que a equivale ao material, como figura real de valor.

Assim, temos o processo completo de circulação de mercadoria na expressão:

$$\boxed{\mathbf{M} \rightarrow \mathbf{D} \rightarrow \mathbf{M}}$$

Onde as mercadorias são materiais e o dinheiro é ideal. Essa é, nas palavras de Marx (1985, p. 95), a “primeira metamorfose da mercadoria”. Os donos de mercadoria a levam ao mercado para virarem valores de uso para outros. Se a aplicação da Mercadoria do proprietário **A**, não se transformar em Dinheiro, a mercadoria desfalece, porque, nessa produção, as coisas são produzidas para serem valores de troca e “a divisão do trabalho transforma o produto do trabalho em mercadoria, tornando, com isso, necessária sua transformação em dinheiro” (MARX, 1985, p. 96). Entretanto, se o produtor não conseguir dinheiro por sua mercadoria, outro processo de venda acontecerá, visto que essa mesma divisão de trabalho, que os torna produtores privados independentes, “torna independentes deles mesmos o processo de produção e suas relações dentro desse processo, e que a independência recíproca das pessoas se complementa num sistema de dependência reificada universal” (MARX, 1985, p. 96).

O dinheiro não é, nesse primeiro momento, capital. Ele se converterá em capital quando for utilizado na compra da força de trabalho e de outras mercadorias para a produção de novas mercadorias que serão vendidas por mais dinheiro. Essa relação explicitada é o que Marx mostra quando diz que dois homens só podem se relacionar como possuidores de coisas, em que eles se apropriam do trabalho alheio, alienando o seu próprio, e, o pior, não se reconhecendo nem em um produto nem em outro.

Braz e Netto (2009) atentam para o fato de que, sob os ditames do escravismo e do feudalismo, vivíamos uma produção mercantil simples. No escravismo, na figura dos artesãos livres; no feudalismo, nas corporações livres. Entretanto, essa relação mercantil não era exploratória, visto que os meios de produção dos artesãos lhes pertenciam e as produções destinavam-se a uma esfera de troca simples. O produtor levava ao mercado o seu produto com o intuito de trocá-lo por outras mercadorias necessárias ou, no máximo, em matérias primas que permitissem a manutenção de sua produção. E isso é definido pela equação de Marx: $M \rightarrow D \rightarrow M$. O que mostra, perfeitamente, que, nesse primeiro momento, a posse do dinheiro obtido com a venda da mercadoria não era o objetivo do produtor no mercado e sim a sua circulação enquanto mediação para a obtenção de outra mercadoria.

Com o aumento do investimento em mercadorias, a especialização cada vez mais crescente na produção com o desenvolvimento das técnicas e maior concorrência entre produtores, cresce também o mercado. Nas palavras de Braz e Netto (2009, p. 82), “de um lado, os comerciantes se introduzem entre os produtores e os consumidores – a circulação das mercadorias se torna mais complexa”. A classe comerciante não pertencia à produção, era sua atividade manter a circulação das mercadorias, comprando mais barato e vendendo mais caro. Essa é a base do capital comercial, a expansão dessa lucratividade. O esquema mercantil, com os comerciantes, modifica-se:

$$D \rightarrow M \rightarrow D^+$$

Onde D^+ seria o dinheiro acrescido com essas atividades comerciais. Os comerciantes não participavam da produção, seus lucros fundavam-se na diferença entre o que investiam, pagavam, e o que recebiam por essa mercadoria. É nesse momento também que a relação entre produtores muda e surgem os patrões que, segundo Braz e Netto (2009), enriqueceram às custas de jornaleiros e aprendizes. Aqui inicia-se a produção mercantil capitalista de fato, marcada pela ampla exploração do homem pelo homem. Na busca, cada vez maior da lucratividade, o produtor mercantil é substituído pelo capitalista, cuja função primordial é acumular riquezas, não importando como e onde.

Netto (2009) definirá duas distinções entre o produtor comercial e o capitalista. O segundo não visa a troca de mercadorias, não empregando seu dinheiro como intermédio entre

mercadorias. O lucro do capitalista está na esfera da produção, não mais na circulação, e “o lucro capitalista exige a continuidade da produção e o seu controle pelo capitalista” (NETTO, 2009, p. 83). Essa circulação capitalista se dará sobre outra fórmula:

$$D \rightarrow M \rightarrow D'$$

Na qual D' também se refere a dinheiro acrescido, mas é diferente do obtido pelo comerciante. Este é proveniente da diferença entre compra e venda. O “D' embolsado pelo capitalista provém de um **acréscimo de valor** gerado na produção, pela intervenção da força de trabalho” (NETTO, 2009, p. 84. Grifos do autor). Enquanto D⁺ é dinheiro acrescido de lucro, o D' é dinheiro acrescido de **mais-valia**. Ou seja, o que caracteriza uma produção capitalista é a presença do que Marx (1985) irá denominar como capital variável: o trabalho assalariado. É ele o potencializador da geração de mais valor. Enquanto o produtor comercial vende para comprar, o capitalista compra para vender, isto é, a produção de mercadorias é feita e aplicada para a obtenção de mais dinheiro. (BRAZ, NETTO, 2009). O capital, nas palavras de Carcanholo (2011, p.18), “é, na verdade, um valor; só que um valor desenvolvido e que deixa de ser propriedade da mercadoria e passa a ter existência em si mesmo, algo como um fantasma desmaterializado”, ou ainda retomando Marx, diz que ocorre substantivação do valor, de adjetivo passa a substantivo, quando o valor se converte em capital. E isso significa que ele passa a ser “sujeito da sociedade e da história e transforma o ser humano em mero aspecto seu. É o que se pode chamar de *inversão do sujeito histórico e social*”, (Braz e Netto, 2009, p.19. Grifos do autor).

É aqui que surge a relação explícita do antagonismo capital-trabalho. O capitalista, detentor do dinheiro e dos modos de produção – capital – e o proletariado, dono somente de sua força de trabalho, único recurso a ser empregado no mercado para produzir sua existência. Relação caracterizada, nas palavras de Marx (1985, p. 261, grifos nossos), por:

De um lado, possuidores de dinheiro, meios de produção e meios de subsistência, que se propõem a valorizar a soma-valor que possuem mediante compra de força de trabalho alheia; do outro, trabalhadores **livres**, vendedores da própria força de trabalho e, portanto, vendedores de trabalho.

Destacamos o termo empregado por Marx (1985) – “livre” – para não dar margens a falsas apreensões do signo complexo utilizado pelo autor. O trabalhador somente é considerado

livre se pensarmos nas relações contratuais de compra e venda de sua mercadoria: a força de trabalho. Os guardiões de mercadorias são livres, como possuidores, a trocar, vender e emprestar sua mercadoria da forma que for estabelecida em contratos com outros guardiões de mercadoria. Sabemos que, de fato, o homem não é livre para não vender sua força de trabalho. Ou emprega seu único bem capaz de produzir dinheiro ou não tem condições de subsistir em meio a uma relação mercantilizada de produção.

A força de trabalho é capital variável porque, segundo Marx (1985, p. 170) “muda seu valor no processo de produção. Ela reproduz seu próprio equivalente e, além disso, produz um excedente, uma mais-valia que ela mesma pode variar, ser maior ou menor”. Marx define que a composição orgânica do capital é constituída pelo capital variável, já demonstrada, e o capital constante, compreendido nos meios de produção – matérias-primas, meios de trabalho etc. – e não alteram seu valor no processo de produção. Esse, o capital constante, não gera valor na produção. Esse é o ato singular do capital variável, por isso, é considerado como o extrator de mais-valia do capitalista.

O capitalista, ao comprar a força de trabalho por um valor específico, paga ao trabalhador o suficiente (ou não) para a sua mera reprodução, isto é, paga um valor que lhe garanta sobrevivência mínima – não à toa esse valor pago se designa como **salário mínimo**¹² – e a partir da sua utilização na produção ela adquire uma função única: criar valor. Quando empregada na produção, ela gerará valor para além do necessário para sua reprodução e sobrevivência e o capitalista se apropriará desse mais valor gerado ou, nas palavras de Netto (2009, p.100): “o capitalista compra a força de trabalho pelo seu valor de troca e se apropria de todo o seu valor de uso”. Ao alugar a força de trabalho, a emprega num tempo socialmente contratado e todo o dispêndio gasto na produção não será retornável ao vendedor da força de trabalho e sim ao seu comprador. É nesse valor excedente que se cria a **mais-valia** do capitalista. A relação capital/trabalho pode ser entendida, nesse contexto, como a relação burguês/proletário e é fundada na exploração, relação que embasa o modo de produção capitalista.

Marx na sua análise em *O capital*, no capítulo da mercadoria, afirma ainda que a grandeza do valor ficaria constante se o tempo de trabalho para sua produção fosse constante. No entanto, ocorrem mudanças na variação da produtividade do trabalho. Essa produtividade do

¹² No Brasil, o salário mínimo é criado como balizador nas relações de consenso entre trabalhadores e empresários, mas acabou transfigurando-se em salário máximo exigido (LESSA, 2014)

trabalho leva em consideração as seguintes circunstâncias: a destreza média dos trabalhadores; o grau de desenvolvimento da ciência; aplicação tecnológica; organização social do processo de produção; volume e eficácia dos meios de produção e as condições naturais.

Generalizando, quanto maior a produtividade do trabalho, tanto menor o tempo de trabalho para produzir uma mercadoria, tanto menor é o seu valor. Quanto menor a produtividade, menor é o tempo de trabalho e maior será o seu valor. A grandeza do valor de uma mercadoria varia na razão direta do tempo de trabalho despendido para produzi-la.

Na produção de valores de uso pode ocorrer que uma quantidade maior de valor de uso crie uma maior quantidade de riqueza material (acumulação de mercadoria), em contrapartida este aumento pode implicar numa queda simultânea do seu valor (valor representado no preço). Este movimento contrário, segundo Marx, do aumento das riquezas e diminuição do valor do produto se origina do duplo caráter do trabalho contidos na mercadoria.

Teixeira¹³ revela-nos que o modo de produção capitalista é marcado por uma contradição permanente; o crescimento contínuo de valores de uso, de um lado, e a valorização do valor, de outro, exigem a criação de formas sociais dentro das quais essa contradição se mova e se realize. Essa é mesmo a natureza do processo de troca de mercadorias; seu desenvolvimento não suprime suas contradições inerentes.

Com a venda da força de trabalho, inaugura-se o processo de mercantilização de todas as relações sociais. As leis que regem o processo de venda e troca regularão todas as relações humanas. Isso porque acontecem dois fenômenos nesse processo: a reificação e o fetichismo da mercadoria, temas abordados a seguir.

2.3 REIFICAÇÃO E FETICHISMO DA MERCADORIA

Os seres humanos perdem a noção de que são os responsáveis, devido à forma como estão organizados em sociedade, pelos poderes do dinheiro e criam um objeto exterior como fetiche, acreditando que algo mágico está ali contido.

Carcanholo

¹³ TEIXEIRA, Francisco José Soares, O Capital e suas formas de produção de mercadorias: rumo ao fim da economia política. In: **A Obra Teórica de Marx**: atualidade, problemas e interpretações, 1^a ed. – São Paulo: Xamã, 2000. P. 207.

Alexander Kluge, cineasta alemão está filmografando o livro *O Capital* e no trecho sobre o fetichismo da mercadoria, o filósofo Peter Sloderdijk conta como surgiu o termo *fetiche*. Segundo o filósofo, o termo foi apropriado para designar a monstruosidade do que o conceito significa. O filósofo relata que nas relações comerciais entre portugueses na África, foi observado que, na parte central do continente, ainda se praticavam rituais específicos e instigantes nessas tribos.

Nesses rituais africanos, eram fabricadas feitas estatuas como iconografias humanas, com traços bizarros e horríveis, e eles tinham que “dotar” essas figuras com forças da alma humana para completá-las e essas representações eram chamadas de “fetiche”. E isso se sobrepôs aos humanos; daí surgiram os “homens de ferro” do Congo, alguns com mais de 100 pregos de ferro pelo corpo que representavam uma maldição ou um desejo no corpo desse pequeno fetiche. A explicação do filósofo nos dá um panorama abstrato para compreendermos por que o emprego do termo para designar a relação presente na sociedade capitalista: a mercadoria assume, incorpora, características humanas e, dialeticamente, traduz suas relações de coisa ao indivíduo.

Carcanholo (2011) também faz esse esforço de encontrar a origem do termo fetiche. Para isso, utiliza-se de um exemplo mais cotidiano do brasileiro: as carrancas do rio São Francisco. As carrancas são esculturas meio humanas, meio animais, feitas em madeira, assimilando características sociais e animais e que eram utilizadas nas proas dos navios e hoje são objetos de decoração. O autor apresenta-nos duas possíveis origens desses artefatos: mera decoração ou, o mais provável, fator de proteção. A carranca servia para proteger a viagem no rio misterioso, afastando animais (que teriam medo pelo aspecto feio dessas carrancas) e maus espíritos (ao misturar humano e animal, como semideuses). De fato, o que importa na relação com o fetiche é:

A carranca é um fetiche: objeto inanimado, escultura de madeira feita pela mão de artesãos, construída pelo trabalho humano, sem nenhum poder em si mesma. Mas a ela, o ser humano atribui poderes naturais (o de afugentar animais agressivos) e sobrenaturais (o de afugentar maus espíritos). O objeto material, desprovido de qualquer força ou poder, transforma-se em objeto mágico, todo poderoso, capaz de afastar males que possam ocorrer aos homens (CARCANHOLO, 2011, p. 86).

O fetiche, assim, é um objeto mágico, sobrenatural. Algo que, pelas determinações das ações humanas, encarna poderes e esse fenômeno da mente humana “de tornar o ser humano

submisso ou dependente dela é o que caracteriza o fetichismo” (CARCANHOLO, 2011, p. 87. Grifos nossos).

As relações humanas são substituídas pela relação entre coisas. A mercadoria assume o papel dominante e determina as formas de relação entre seus produtores e não o inverso, subvertendo e naturalizando a relação criador (homem) e criatura (mercadoria). Ou, como sintetizam Braz e Netto (2009, p.92): “a mercadoria passa a ser, então, a portadora e a expressão das relações entre homens”. Ou como Marx (1985, p. 70) explicita: a mercadoria “reflete a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação social existente fora deles, entre objetos [...] uma determinada relação social entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas”. Esse é o processo de *reificação*. Em latim, *res* = coisa, ou seja, um processo de *coisificação*.

Como as pessoas somente se relacionam como proprietários de produtos, nessa relação a própria relação de trabalho não aparece. O que aparece são as relações entre os produtos de trabalho que, nessa sociabilidade, assumem a forma de mercadorias. Como bem explicita Rubin (1987, p. 37-8):

A forma social do produto do trabalho, sendo resultado de incontáveis transações entre os produtores mercantis, torna-se um poderoso meio de exercer pressão sobre a motivação dos produtores individuais de mercadorias, forçando-os a ajustar seus comportamentos dominantes de relações de produção entre as pessoas nessa dada sociabilidade.

As relações entre pessoas são ditadas pelas coisas na sociedade mercantil. Nas palavras de Moretti (2002, p. 180): “as coisas possuem a capacidade e o poder de mover as relações entre as pessoas, ou seja, há uma *personificação* das coisas” (Grifos do autor). O fetiche, no mundo capitalista, é a mercadoria dinheiro. E, nas palavras de Carcanholo (2011, p. 88), “somos todos seus escravos”. Ele é soberano e nós, submissos. O que também está presente nas teses de Feurbach, que demonstra que o homem inventou Deus, mas na relação entre criador e criatura, Deus passa de criatura a criador.

O capital, personificado, nas palavras de Carcanholo (2011, p. 90), “compra, vende, emprega, desemprega, paga, faz os preços subirem ou baixarem, provoca crises, destrói nações, mata de fome, confia ou fica preocupado, desconfia, elege ou destitui presidentes”, assume,

explicitamente características essencialmente humanas. Torna-se o todo-poderoso ditador de regras, condutas e desejos.

Uma consequência imediata do fetichismo é a naturalização das relações reificadas. Ao indivíduo, aparece a relação entre coisas como algo que é inerente à produção das coisas. Não se conhece, se é possível conhecer, qualquer outra relação que não seja esta dada. Essa submissão, alheia a si e creditada à ordem natural das coisas, aproxima o processo de alienação. Como nos escreve Carcanholo (2011, p. 95): “Os seres humanos seriam alienados por estarem submetidos, em todas as dimensões de sua vida, ao fetiche-capital, violentando dessa maneira a própria essência da natureza humana”.

Mészáros (2002) traz grandes contribuições para essa discussão quando introduz a noção de produção destrutiva e, especificamente, a obsolescência programada. Conseguimos, sem maiores esforços, enquadrar a produtividade acadêmica nessa lógica, visto que o conhecimento científico tem o prazo de validade de três anos. Livros não são conceituados como valiosos, porque são “eternos demais”, periódicos são os indicados como agregadores de valor ao currículo lattes. Esta temática será objeto da nossa discussão no próximo capítulo.

2.4 O CONHECIMENTO-MERCADORIA: DE LIBERTAÇÃO A ALIENAÇÃO

Não é foco de nossa investigação, nesse momento, reconstruir o processo de conhecimento a partir de sua gênese, com o trabalho. Nos limitaremos a divagar sobre isso em breves linhas. Ao tornar-se homem, a partir do trabalho, o ser social catalisa diversos complexos sociais para a sua reprodução enquanto indivíduo. No processo de trabalho, surgem a linguagem, a consciência, a educação, etc. Não estamos falando de cronologia e sim de predominância. Marx e Lukács dirão que é a totalidade que funda o ser social. A primazia do trabalho está no devir ontológico: é a base material transformada que permite o salto.

Entretanto, desde os primórdios o homem *necessitou* socializar o que havia aprendido no campo das transformações da natureza. Como vivia em bando, sua sobrevivência dependia da sobrevivência e do trabalho coletivo. Repassar o *conhecimento* era vital. E esse processo era socializado sem intenções, pelo menos a priori, de dominação. Neste sentido, era do interesse do homem conhecer. Conhecer o processo de trabalho, conhecer as propriedades físicas das matérias-primas necessárias para a produção de utensílios, conhecer o clima etc. Conhecer

significava sobreviver, ter condições para tal. Então, pensar o conhecimento também configura-se como algo importante.

A gênese do conhecimento dito científico, surge em meio a outra *necessidade*: o homem debruça-se sobre a tentativa de entender a realidade e a partir dela, outros tantos conceitos: verdade, lógica, espaço, tempo, vida. Dos mais concretos aos mais abstratos, a cientifização do conhecimento caminhou para captar os fenômenos. Ciavatta e Frigotto (2014) dirão que, “historicamente, os pensadores dedicaram-se a tentar explicar o que é a realidade, como o ser humano acolhe e incorpora em si a realidade, como o sujeito que conhece alcança o objeto que se dá a conhecer” (p. 192). Podemos retirar da citação da autora, as condições pré-elaboradas das teorias do conhecimento. Por meio destas, os homens debruçavam-se sobre a realidade, sobre o sujeito e sobre o objeto cognoscente. E a junção desses aspectos dava-se no processo de busca da *verdade*.

Entretanto, sabemos que durante muito tempo – o que muitas vezes se alastra até os dias de hoje – o método de apreensão da realidade não levava em consideração, condições básicas de apreensão fenomênica. A primeira e mais importante constatação é a ausência da compreensão de **totalidade**. Isto é: apreender um objeto a partir de todas as suas relações causais e históricas, que constituem a sua essência. Deparamo-nos com teorias que se desfocavam no processo de apreensão do real quando se constituíam como buscas aparentes. Olhava-se à superfície do fenômeno, nem mesmo as beiradas de construção sócio-histórica eram levadas em consideração, o que dirá seus emblemas de contradição. Tonet (2013) nos dirá que a problemática do conhecimento está na relação entre sujeito e objeto. O objeto, aqui, pode ser entendido como o real.

A base da emblemática apreensão do real é tida, de acordo com Ciavatta e Frigotto (2014), na relação sujeito-objeto e pode ser compreendida em três posições fundamentais, sendo “uma questão gnosiológica que se coloca para todas as ciências e, particularmente, para as ciências sociais, em que o homem é o sujeito que investiga e é o próprio objeto de pesquisa” (p. 197). A filosofia que outrora refletia sobre o sujeito em sua relação autônoma no processo de produção do conhecimento, se desdobra nas ciências humanas que percebem as relações entre exterioridade, objetividade e consciência de forma diferenciada e fragmentada. As três posições seriam compreendidas, primeiramente, na predominância do objeto sobre o sujeito: o produto do conhecimento era reflexo do objeto e era *percebido* pelo sujeito, concepção subjacente ao

positivismo histórico: “um juízo é verdadeiro quando sua formulação está conforme ao seu objeto” (p.198).

A segunda refere-se à sobreposição do sujeito em relação ao objeto. Apesar de levar em consideração o papel ativo do sujeito, essa concepção esbarra no subjetivismo, idealismo e relativismo. Para esses “críticos da razão histórica”, “a consciência não é um epifenômeno, não está ausente dos fenômenos estudados, mas não está inteiramente submetida às condições objetivas” (CIAVATTA, 2014, p. 198). O sujeito *percebe* o objeto e a produção do conhecimento nesse processo é exclusiva do processo cognitivo e das condições subjetivas do sujeito apreendedor.

A terceira posição traz a intenção de superar as duas outras formas de compreensão do real e da relação sujeito-objeto nessa apreensão. Busca minimizar o predomínio de um ou outro e estabelecer a primazia da relação entre ambos. “O conhecimento não seria apenas o registro do objeto por um sujeito passivo” (CIAVATTA, 2014, p.198), e esse sujeito estaria submerso nas determinações sociais, inaugurando uma visão do real transmitida socialmente. Podemos perceber o início de uma apreensão pautada, ao menos, nas condições que permeiam o sujeito e o objeto. Entretanto, ainda não percebemos a introdução de conceitos como dialética, totalidade e práxis.

Kosik (2002) utilizará um termo pertinente a essas compreensões: *pseudoconcreticidade*. É uma tentativa de enxergar a realidade com a soberania do concreto, do objetivo, mas embaçada por névoas claras de subjetivismo e relativismo, ainda provenientes de concepções idealistas da história. Como se o sujeito pudesse, ao seu bel-prazer, compreender o real a partir de aportes subjetivos ou ainda que a concretude da realidade é inapreensível, sendo possível apenas percebermos, enquanto sujeitos, seus epifenômenos aparentes. Sabemos que uma postura de sujeito que busque alcançar a totalidade, compreendida entre aparência e essência, é a práxis necessária à pesquisa. E essa forma de apreensão será inaugurada por Marx, com seu materialismo histórico-dialético, um método ontológico do concreto, do real.

Ivo Tonet, em seu livro *Método científico: uma abordagem ontológica*, nos conduz ao caminho para entendermos os paradigmas da gnosiologia e a verdadeira contribuição de Marx no que se refere ao método materialista e dialético. Sabemos que o filósofo alemão não nos deu um protótipo a ser seguido para o fazer ciência, leia-se para nos debruçarmos sobre a realidade, mas a constituição de suas obras mostra-nos um método de investigação pertinente e condizente

com os princípios que norteariam uma pesquisa com compromisso no desvelamento do real em sua essência contraditória e dualista. Tonet (2013, p.10) afirma que “Marx, respondendo às demandas essenciais da classe trabalhadora, lançou os fundamentos de um paradigma científico-filosófico radicalmente novo e que este paradigma é o que melhor permite compreender a realidade social”.

Segundo Tonet (2013), temos dois caminhos para abordarmos a problemática do conhecimento. Um já foi explicitado: gnosiológico e o outro é o ontológico. Uma abordagem não exclui a outra. De acordo com o autor, a problemática do conhecimento, objeto de estudo da gnosiologia, pode ser visto sob uma perspectiva ontológica que é, por sua vez, a apreensão das determinações essenciais do real. Ambas as abordagens são produtos históricos e constituídas socialmente. Nesta perspectiva, não são arbitrariedades. A abordagem gnosiológica resume-se, então “a abordagem de qualquer objeto a ser conhecido que tem como eixo o sujeito” (TONET, 2013, p.13). Ao invés do sujeito relacionar-se ao redor do objeto, o objeto existe em relação ao sujeito. Já o ponto de vista ontológico “é, por sua vez, a abordagem de qualquer objeto tendo como eixo o próprio objeto” (TONET, 2013, p.14). Não cabe, em hipótese alguma, o sujeito como criador do objeto, somente como seu tradutor nas condições reais dadas pelo objeto e de suas correlações com o real. Assim, as ferramentas utilizadas pelo sujeito auxiliariam a captação da essência desse mesmo objeto, que nunca é dada, precisa ser descoberta. O instrumento-mor de produção do conhecimento nesse processo é a razão e o seu sujeito são as classes sociais.

A efetivação de uma produção do conhecimento, com perspectiva do projeto emancipador da classe trabalhadora, *necessita* que esse conhecimento possibilite uma postura crítica radical da sociabilidade capitalista, que consiste em “ir à raiz mais profunda desta forma de sociabilidade (capitalista) e apreender a conexão íntima com a possibilidade e a necessidade de transformação também radical desta sociedade” (TONET, 2013, p.19).

Com a correlação direta entre a produção do conhecimento e as formas de sociabilidade, o estabelecimento do modo de produção capitalista exigia uma nova forma na produção do conhecimento, pois “quem estabelece, no sentido ontológico, os objetivos do conhecimento é o mundo (social), especialmente a partir da sua base material” (TONET, 2013, p.

35). Sabemos que a riqueza social é o motor dos modos de produção. A atual produção de riqueza é a produção de mercadorias¹⁴, gerada pela transformação e apropriação da natureza.

A ampla produção de mercadorias requer uma ampla exploração das forças produtivas e uma reestruturação destas. Neste ponto, a estreita relação entre trabalho e conhecimento adquire maior importância, porque, de acordo com Tonet (2013, p. 36), “a partir de agora [...] o conhecimento científico vai se tornando uma condição cada vez mais importante para a expansão da base material dessa nova forma de sociabilidade”. O conhecimento atrelado ao entendimento da realidade não é mais preciso. O que se pede, agora, são conhecimentos que possam passar por um processo de crivo de verificação: o experimentável e verificável ganham terreno. Conhecimento verdadeiro é o que permite aplicabilidade nas relações de produção, tendo um caráter restritamente prático, não podendo mais “estar à procura da essência das coisas”, mas a mera apreensão de questões quantificadas. O real perde sua concreticidade ou sua pseudoconcreticidade, e passa a designar algo que pode e deve ser apreendido somente pelos sentidos, isto é, pela subjetividade do sujeito cognoscente.

A aplicabilidade de técnicas de modernização, o reconhecimento do fazer ciência, novas propriedades e métodos de análise dos objetos utilizados, enfim, são diversas as situações e nexos causais que colocam em movimento a relação trabalho-conhecimento. Como bem explicita Lopes (2013, p. 54):

O desenvolvimento da tecnologia, como força produtiva, proporcionado pelo *trabalho*, coincide, então, com o próprio desenvolvimento do ser social tanto espiritual como materialmente, ou seja, tanto no aspecto de saciar a fome como na esfera da afetividade entre os indivíduos em suas diversas relações cotidianas. Desta forma, o *trabalho* revela-se como a atividade vital humana a partir da qual se desencadeiam series causais que modificam o *modus operandi* nas relações de produção e elevam a consciência genérica sobre o mundo sensível a patamares mais elevados. (Grifos do autor)

Ao ser humano, agora mais desenvolvido e mais consciente da necessidade de apropriação do mundo em que vive, cabem novas formas de relacionar-se? Nesse processo de conhecimento. Muitas teorias ocuparam-se da chamada, filosoficamente, teoria do conhecimento, a gnosiologia, demonstrando o quanto o descobrir, o conhecer, o interpretar, faz parte do mundo genericamente humano. Nas palavras de Tumolo (2012, p. 158, grifos nossos), esse

¹⁴ Lembremos das relações reificadas que rebaixam tudo a esse produto alienado.

desenvolvimento da força produtiva do trabalho é fruto de quatro fatores: disponibilidade de recursos naturais;

A produção e incorporação de inovações tecnológicas no processo de trabalho, resultado da produção do **conhecimento** (pesquisa); elaboração e incorporação de novas formas de organização e gestão do trabalho, que, na sociedade contemporânea também é resultado da produção do **conhecimento** (pesquisa); e qualificação da força de trabalho (educação/formação).

E a relação direta entre conhecimento e trabalho reverbera no aumento da produtividade do trabalho. Mais “qualificado”, o trabalhador produz mais em menor quantidade de tempo, aumentando a produção da mais-valia, carro chefe do acúmulo de riqueza da burguesia. Não estamos atestando que o conhecimento designado ao trabalhador só possui essa característica. Como tudo que ocorre com a dialética, mesmo no sistema capitalista, esse processo se resguarda à contradição. O mesmo conhecimento que poderia propiciar um aumento na consciência de classe, opera na sua alienação.

Contra a corrente da subjetivação e da alienação da produção do conhecimento e do fazer científico, encontramos em Marx a possibilidade de apreensão do real a partir de um modo de enxergar a realidade e transformá-la, com essa apreensão. Como explicitado anteriormente, Marx não produziu textos explicitando um método de análise; ao aplicá-lo em seus estudos, no-lo apresentou na prática cotidiana. Kosik (2002, p.47) dirá que é na dialética que reside o diferencial do novo paradigma científico. De acordo com este autor, “a dialética trata da ‘coisa em si’. [...] para chegar à sua compreensão é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour*.” O pensamento dialético “distingue entre representações e conceito da coisa”.

Neste sentido, a primeira atitude do homem, em contato com a realidade, “não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, a de um ser que age objetiva e praticamente”. (Kosik, 2002, p. 13). Ciavatta e Frigotto (2014) argumentam, sobre esse método desenvolvido por Marx, que a importância da categoria da contradição “em reciprocidade, mediação e historicidade detalham o método da crítica da economia política desenvolvido por Marx” (CIAVATTA, FRIGOTTO, 2014, p. 213)

Marx inaugura um modo de pensar e conceber a ciência pela perspectiva da classe trabalhadora. Lukács (2013) corrobora-o e reafirma: “Somente com a entrada do proletariado em cena, o conhecimento da realidade social encontra seu cumprimento: com o ponto de vista de

classe do proletariado emerge uma perspectiva a partir da qual a totalidade da sociedade torna-se visível” (p. 81). E continua: “o que surgiu com o materialismo histórico foi, ao mesmo tempo, a teoria ‘das condições da libertação do proletariado’ e a teoria da realidade do processo total do desenvolvimento histórico, precisamente porque, para o proletariado, isso é uma necessidade vital” (p. 82). Tonet (2013, p. 68) arremata: “a elaboração de uma ontologia do ser social não é uma invenção de Marx; não é um constructo meramente teórico. Certamente é uma construção teórica, mas, muito antes disso, é uma tradução ideativa, demandada pela classe trabalhadora, de uma realidade efetivamente existente”.

De um lado, temos a produção do conhecimento protagonizada por uma gnosiologia alienante, de outro, a possibilidade concreta da construção de teorias em prol da emancipação humana, sobrevivendo em meio às contradições ultrajantes impostas pela ciência positivista e esvaziada. Produzir conhecimento com compromisso em desvelar o real torna-se uma postura inegociável de classe. O que nos remete à falsa “neutralidade da ciência”. A produção do conhecimento precisa ser objetiva, ter conexões com a transformação radical da sociedade. E isso não interfere num provável subjetivismo em relação a postura do pesquisador, ao contrário. Buscar a essência do fenômeno aparente é uma postura objetiva.

Tonet (2013, p. 109) ressalta que “ser objetivo é capturar a lógica própria do objeto. Ser neutro é não tomar partido, isto é, não permitir que julgamentos de valor interfiram na produção do conhecimento.”. Ora, mas é exatamente isso que defende a neutralidade da ciência: que o julgamento de valor não interfira na apropriação do objeto. Pelo contrário: a imparcialidade bloqueia uma apreensão integral do objeto. A estreita relação entre produção do conhecimento e perspectiva de classe existe, é real, palpável, observável, como demonstrado anteriormente. Independentemente da noção do pesquisador de sua condição dentro da esfera do antagonismo de classe, ele existe e influenciará sua postura enquanto pesquisador. Reivindicar um conhecimento neutro é negar a luta de classes, protagonizando o sujeito como único no processo de produção do conhecimento.

Schaff (1978) afirma que o conhecimento não é um mero registro do objeto pela subjetividade de um sujeito passivo, apesar de estar condicionado às determinações sociais e de uma compreensão da realidade em dada perspectiva. A partir dessa afirmativa, Ciavatta (2014, p.199) complementa: “o homem, sujeito e objeto na produção do conhecimento, não é um indivíduo isolado, mas um objeto social que realiza a história e nela se realiza”. Surge e se

apologetiza, as ‘ciências sociais’, numa deturpação de que apreender o real não é possível e que a teoria científica deve resguardar espaço e tempo para apreender a instabilidade do mundo e a expressão imediatista dos fenômenos. Ciavatta (2014) dirá que se configura como um conhecimento universal, como critério epistêmico e “o conhecimento dos fatos isolados, mesmo quantificados, é insuficiente para explicar o todo” (p. 203). Devemos conceber o real como totalidade histórica, construída na dinâmica social, repleta de aparências enganadoras que precisam ser desveladas.

Ciavatta (2014, p. 203-204), apoiada em Kosik (1978), afirma que o processo de apreensão do objeto pelo sujeito se dará a partir do processo de entendimento de suas estruturas sociais, contraditórias e escondidas. “Ao mundo dos fenômenos externos, que revelam a superfície dos processos, a práxis fetichizada e o mundo das representações” é o que Kosik (1978) irá definir como “mundo da pseudoconcreticidade”. Tonet (s/d)¹⁵ preconiza que entramos numa crise das ciências sociais. A crise estrutura-se a partir da falsa afirmativa de que os paradigmas produzidos até o século XIX não “dão conta” da pluralidade e das mudanças estruturais do mundo, sendo desacreditadas como teorias da concreticidade do mundo. A consequência é clara: “assim, admite-se que as transformações ocorridas na realidade social exercem influência sobre a produção teórica, mas rejeita-se categoricamente qualquer tipo de relação que se julgue ferir a autonomia relativa das idéias” (TONET, s/d, p. 04), numa valorização exacerbada das idéias frente ao material, onde o sujeito é autônomo na produção epistemológica e não é determinado pelas condições materiais e sim subjetivas.

Para Tonet (2013, p.59) “no plano do conhecimento, essa passagem da regência da objetividade para a regência da subjetividade, foi considerada não apenas uma conquista fundamental, mas a descoberta do ‘verdadeiro caminho’ par a produção do conhecimento científico”. E, na sequência, reforça: “é neste momento – de intensificação do “fetichismo da mercadoria (Marx) e da necessidade de conservação ‘positiva’ da nova ordem social – que começa a se constituir a tradição positivista”. E isso culmina num processo de conhecimento apologético à ordem do capital, eliminando qualquer teoria que tenha como objetivo a elaboração de conhecimento em prol da classe oprimida. É aqui também que reside o fato histórico de *naturalizar* o capitalismo, como se seu fim não fosse possível.

¹⁵ Algumas das obras citadas de Tonet se tratam de textos assim encontrados, sem data.

2.5 FETICHISMO DO CONHECIMENTO

É perceptível que todas as relações humanas transformam-se em relações entre coisas. Não é diferente com a produção do conhecimento. Este, que nos primórdios surgiu como complexo fundado pelo trabalho, que cumpria o papel social de princípio educativo para subsistência e transformação da espécie, hoje compreende mais um complexo mercadológico apropriado pelo capital. De acordo com Paz e Bezerra (2007), a compreensão do fetichismo da mercadoria e a reificação das relações num processo de personificação das formas sociais são conexos para compreendermos a própria práxis em Marx. Essa coisificação, observada por Marx no processo de reprodução capitalista, é “extensiva às relações de produção e apropriação social do conhecimento” (PAZ, BEZERRA, 2007, p. 01).

Tonet (2013, p. 26) assevera que enfrentamos um fetichismo da consciência e da realidade. Este autor, citando Chasin (1987, p.37-38) afirma:

Fetichização do mundo pelo capitalismo avançado, na trilha (e não poderia ser outra), que acentua a antiga velatura que vem do mercado e da mercadoria. [...] O homem vive e sofre o mundo, cada vez mais como produto de seu produto. Converte-se em insignificante, diante da exuberância da mercadoria multiplicada e das forças cada vez mais *misteriosas* que as põem no mundo. Sobre o “véu nebuloso” de um passado recente estende-se uma nova cobertura, ainda mais espessa e fantasmagórica. Que intimida e fascina, obnubila e faz prosélitos, reduzindo o homem a subproduto de uma história que anda e desanda à sua revelia. Em suma, ele *desaparece enquanto sujeito*, diante da maravilhosa infinidade da mercadoria partogenética, capaz de se oferecer a uns e de se subtrair a outros, tornando nulo o gesto da mão que avança e da boca que reclama.

Num mundo posto em movimento pela produção destrutiva de mercadorias e seu consequente processo de reificação nas relações, é inevitável o estranhamento e o fetichismo de todas as relações, pois, lembrando Marx (2013), o produtor converte-se no produto de seu trabalho e com este estabelece uma relação exterior e sem espelhamento algum. Como Tonet (2013, p.60, grifos nossos) apoiado em Marx afirma “onde há mercadoria, há **necessariamente** estranhamento e desgoverno na produção da mercadoria (caso do mundo atual) tem sempre como consequência a intensificação desse estranhamento”. Bensaid (2013, p. 59) dirá que “a mercadoria gera a coisificação da relação social”, tratando-se “de abstrações reais, ou seja, de expressões teóricas de relações materiais que dominam o indivíduo”. Nesse processo, a ciência e as forças naturais apresentam-se como forças produtivas para o capital. Lukács (2013, p. 26) dirá que “tudo se torna coisa: na esfera sempre em expansão das trocas mercantis, os sujeitos são

constrangidos a se comportar em relação à vida social como observadores distanciados e não como participantes ativos”.

Assim, o fetichismo das relações reverberado na arte, na ciência, no Estado etc. Bezerra (2009) apreende uma teoria social do conhecimento com o intuito de analisá-lo em seus contrastes na relação de produção capitalista, como elemento de valorização do capital, visto que emprega, direta ou indiretamente, no capital variável, qualificação necessária para as atividades laborais. De acordo com o autor “o conhecimento na modernidade desde a Revolução Científica apresenta a pretensão de emancipar a humanidade da barbárie e forjar um mundo livre” (BEZERRA, 2009, p. 18). Contudo, isso é na teoria. Na prática vemos a disseminação de um conhecimento alienado e fetichizado, mimetizando uma “reprodução intelectual da realidade” de forma hegemônica e exteriorizada, já que “a cultura dominante tem a função de ideologizar e falsificar a realidade e impedir a lucidez da razão e da consciência” (BEZERRA, 2009, p. 21), é necessária a produção de um conhecimento ativo e consciente que “dissipe o que conserva as massas sob a dominação e sujeição do capital” (BEZERRA, 2009). Sobre o processo de transfiguração do conhecimento em mercadoria, Bezerra (2009) dirá que

[...] a mercadorização do conhecimento implica, de um lado, negar o conhecimento enquanto riqueza às classes subalternas e, de outro, forjar o fetichismo do conhecimento através da reificação da personificação das formas sociais, que determinam a produção e apropriação social do conhecimento como mercadoria (p. 35).

O conhecimento, atribuído como riqueza social para a conscientização e o aprendizado do indivíduo passa a encorpar o processo de valorização da mão-de-obra, tecnicamente, qualificada para desempenhar maiores funções em um menor tempo de trabalho. Isso gera o aumento da produtividade e, conseqüentemente, maior exploração de mais-valia, tornando-se mercadoria e amplamente difundindo a lógica sociometabólica do sistema capitalista.

Desta forma, o processo de mercadorização – transformação do conhecimento em mercadoria – encobre os verdadeiros entrelaços das formas de relação social que existem na produção capitalista, rebaixa o conhecimento a mera mercadoria que atua e produz o necessário para a reprodução sociometabólica do capital. Desta forma, o enriquecimento do capital ocorre, a priori, na exploração e expropriação da humanidade do homem, coisificando-o. Bezerra (2009, p. 52) afirma que “os sujeitos pedagógicos reificam as formas sociais que ganham autonomia das

relações objetivas, desenvolvidas no processo de produção e apropriação do conhecimento, formas sociais que são consideradas, pela consciência social, como um poder estranho”.

O autor supracitado segue, aliando, diretamente, a concreticidade deste fetichismo que se personifica no processo de certificação, a qual compreende o investimento no conhecimento que, por sua vez, retorna num pedaço reificado de papel que atribui à mão-de-obra uma garantia de mais-valor agregado à sua mercadoria: a força de trabalho. De acordo com Bezerra (2009), a teórica igualdade mercantil alcançada pelo certificado, realiza a possibilidade de exploração dessa mão-de-obra, num nivelamento de qualificação, já que “a capacidade produtiva, pressuposta por cada função social, requer competência, conhecimento acumulado, experiência comprovada e fidelidade ideológica à valorização do capital” (BEZERRA, 2009, p. 69)

Destarte, é constatável a total relação entre a produção de mercadorias, ou seja, o processo de produção da riqueza material e a relação na produção de conhecimento. As mercadorias personificam as relações de mercado, o conhecimento atua como mais uma mercadoria e reifica todas as relações que envolvem sua produção e apropriação. E isto acontece, de acordo com Bezerra (2009), de forma que “as relações privadas entre sujeitos pedagógicos adquirem a forma de equivalência das **coisas** intercambiadas” (p. 76, grifos nossos). Desta forma, a produção de conhecimento condiciona-se mais à reprodução do capital, em suas formas hegemônicas e alienantes, do que com a emancipação humana.

As instituições “responsáveis” por mediar o processo de produção, apropriação e socialização do conhecimento, são as unidades sociais de apropriação do conhecimento, conceitualizadas por Gramsci (2002). Entendemos que o saber científico é produzido nessas instituições e, no caso do Brasil, são compactados em Instituições de Ensino Superior, onde a “qualificação” adquire seu status de abrangência. O fetiche do certificado, aliado ao fetiche do ensino superior, relacionado diretamente ao máximo de conhecimento possível, e o mais novo fetiche – o da produção – representam a crise enfrentada pelas Universidades. Para apreendermos esse objeto, requer que entendamos o seu processo histórico, social, a sua dialética, suas contradições entre limites e possibilidades para que, partindo da particularidade do fenômeno, consigamos observar e apreender seu aspecto totalizante.

É sobre o processo de mercadorização e decadência ideológica que nos debruçaremos agora, entendendo os pilares de constituição do processo aligeirado e alienado proposto pelas

instituições de pesquisa para os programas de pós-graduação no Brasil. Agora, entenderemos o papel central do conhecimento aliado à qualificação de mão-de-obra e de reprodução da lógica capitalista, bem como traçaremos um histórico da universidade, que surge com o intuito de formar uma burguesia nacional, e o seu papel, cumprido hoje, como reprodutora de contradições e de alienações.

3 DA PRODUÇÃO DA RIQUEZA À RIQUEZA DA PRODUÇÃO: A EDUCAÇÃO E OS MODOS DE PRODUÇÃO

O objetivo central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância, é a emancipação humana. A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista.

Mészáros, 2008

Entendemos que a atual situação em que o mundo globalizado-capitalizado se encontra tem suas origens mais firmes, dentre outras, na crise estrutural inaugurada na década de 1970. Concepção de Mészáros (2002) e compartilhada por outros autores marxistas como Paniago (2008), Lessa (2013), Tonet (2013), dentre outros, é a de que o capital enfrenta uma crise estrutural e sem precedentes.

Para compreendermos esse processo de crise, faremos um resgate dos modos de produção que antecedem a consolidação do capitalismo como modo de produção universal, acompanhando o processo da educação nessa evolução econômica e social. Sempre levando em consideração que são as relações materiais – formas de produção da existência social – que determinam as formas de relações.

Não é tão incomum a afirmativa de que o que vivenciamos no modo de produção, há poucos anos, é uma fatia do eterno “sempre foi assim”. Sempre existiu a mediação do dinheiro, sempre existiu a exploração de uma classe em detrimento da riqueza da outra e sempre será assim. Bom, se olharmos para a história não só averiguaremos que “nem sempre foi assim”, como as coisas já foram muito diferentes.

Marx e Engels enfatizam no Manifesto Comunista (1848) que “a história de toda a sociedade tem sido a história da luta de classes”. Bem, pensemos que essa afirmativa se trata de uma aproximação com seu método materialista dialético de observar a história. Marx também dirá, em sua *Introdução à Crítica à Economia Política*, que o mundo será compreendido a partir de duas complexidades: a infraestrutura e a superestrutura. A infraestrutura compreenderia a base material da sociedade – a forma como a sociedade produz sua existência, por exemplo, o seu modo de produção – enquanto a superestrutura seria a compreensão das relações políticas,

sociais, etc., que se erguem a partir da movimentação dessa base. São indissociáveis, mas uma dá movimento à outra.

A produção dos bens necessários à reprodução do indivíduo acontece por meio do processo de trabalho, o qual envolve os **meios de trabalho** - sendo tudo aquilo que o homem utiliza para trabalhar -, os **objetos do trabalho** - sendo a matéria prima utilizada - e **a força de trabalho** – isto é, a energia humana empregada no trabalho.

A união desses três elementos é o que conhecemos por forças produtivas. A relação entre essas forças produtivas e as relações de produção designa os modos de produção que “não são resultantes harmoniosos e/ou estáticos do desenvolvimento histórico-social; e se transformam ao longo da evolução da humanidade. Cada modo de produção que a humanidade conheceu (...) apresentou peculiaridades que o distinguiram dos demais” (Marx, 1985, p.61)

Nesse sentido, e reivindicando o materialismo histórico e dialético, não conseguiremos compreender o modo de produção capitalista e suas relações – com a educação, a cultura, a ideologia – sem resgatarmos suas origens e evoluções.

3.1 PRODUZIR PARA EXISTIR: O COMUNISMO PRIMITIVO

Como já tratado anteriormente, o homem, nos primórdios, tinha uma única meta: sobreviver. Coexistindo ainda com predominância da esfera orgânica, com dependência quase absoluta da natureza e das causalidades, o homem não tinha porque explorar outro homem, isso não era uma possibilidade porque não tinha utilidade. A produção era tarefa de todos e os frutos desse processo eram distribuídos com todos¹⁶.

De acordo com Ponce (2010, p. 17), as comunidades primitivas eram constituídas por pequena quantidade de membros, alocados em propriedades comuns a todos; eram compostas por indivíduos livres, com igualdade de direitos, etc. “O que era produzido em comum era repartido com todos, e imediatamente consumido”. A expressão ‘imediatamente consumido’ é importante para percebermos algumas questões: nesse momento, não se guardavam alimentos. Não se estocavam, não economizavam para o próximo dia. O que era produzido, era instantaneamente consumido: era para subsistência imediata de todos os membros da comunidade.

¹⁶ É importante não estabelecermos uma visão romântica nesse aspecto: existia matança, abandono dos mais fracos no meio do caminho, etc.

A riqueza dessa produção consistia nessas três coisas: propriedade comum, membros iguais e consumo imediato. Além do baixo desenvolvimento dos instrumentos e ferramentas de trabalho, que não permitiam uma grande produção que tornasse possível a acumulação, mesmo a primitiva, estes são pontos fundamentais para compreender o modo de vida dessas comunidades. Não só a capacidade e a necessidade de partilhar tudo, mas como isso era a única coisa a ser feita.

A natureza ditava as regras: chuvas, animais selvagens, ausência de alimentos em árvores, etc., era o que fechava o caráter nômade dessas comunidades: lugar para morar era onde fosse possível. Proteger os mais jovens, era garantir a perpetuação daquele clã. Acontece uma pequena divisão do trabalho, mas muito mais entendida a partir de características físicas/biológicas, do que por qualquer outra coisa. Assim, a primeira divisão do trabalho se dá naturalmente, como aponta Lukács (2013). É uma característica imbricada ao próprio trabalho. Essa divisão mais “natural” do trabalho era um modo prático para que todos contribuíssem no desenvolvimento daquela família. Existir só seria possível em cooperação. Por isso a organização primitiva era em bandos e não indivíduos isolados.

Essa caracterização, da produção para existência, não permitiu grandes evoluções nas técnicas de trabalho, já que se consumia tudo o que se produzia; o dia seguinte seria destinado a produzir mais para recuperar o consumido; assim, “escrava da natureza, a comunidade primitiva persistia, mas não progredia” (PONCE, 2010, p.18).

Assim como todo o restante, a educação na comunidade primitiva se dava de forma coletiva. Entendendo a diferença entre educação em sentido lato e em sentido stricto definida por Lukács (2013), percebemos que a educação só era vista em sentido lato: acontecia a partir do e pelo trabalho, logo, pelo cotidiano, pela linguagem articulada, pelo cuidado com a família, pelas relações “de poder”, etc. Os membros se autoeducavam através da atividade do trabalho e quanto mais esse processo se complexificava, mais complexificado se tornava o homem. A própria criança¹⁷ era educada¹⁸ em meio aos adultos: apreendendo o cotidiano, as tarefas, os papéis, os manuseios e assim, seguia-se com a perpetuação das tradições e das relações dos membros entre si e com o meio em que viviam.

¹⁷ A criança enquanto precisava do aleitamento, andava “grudada” nas costas da mãe participando das atividades que eram possíveis e vislumbrando as atitudes dos adultos. A partir dos 07 anos, se virava para sobreviver, sempre podendo contar com os outros membros, mas sendo responsável também por suas tarefas diárias. (PONCE, 2010).

¹⁸ A partir dos 07 anos, vivia à sua própria sorte.

Ponce (2010), apoiado em Engels (2009), também esclarece que o papel desempenhado pelas mulheres era de igualdade na comunidade: ativa, importante. Não era subjugada pelo membro masculino ou era designada a tarefas menos difíceis; pelo contrário, administrava a vida familiar inteira. A partir do exemplo da educação para esses dois “seres” que hoje são vistos como frágeis, percebemos o que Ponce (2010, p. 19) manifesta com a frase de que a educação “nas comunidades primitivas, era para a vida e por meio da vida”. E mais:

[...] do mesmo modo que a criança não precisa recorrer a nenhuma instituição para aprender a falar, também devemos reconhecer como não menos evidente que, numa sociedade em que a totalidade dos bens está à disposição de todos, a silenciosa imitação das gerações anteriores pode ser suficiente para ir levando a uma meta comum a inevitável desigualdade dos temperamentos individuais (PONCE, 2010, p. 20).

Isso porque se refere a questionamentos que possam existir sobre a não existência da instituição escola como algo negativo e que leva o indivíduo ao não fortalecimento de valores ou personalidade. Não é estranho esse tipo de questionamento, visto que realmente trazemos a Escola enquanto sinônimo para a educação, e perceber que o processo educativo vai muito além disso ou muitas vezes, como no exemplo mostrado, nem perpassa por isso, nos soa estranho.

Algo interessante é levantado por Ponce (2010): as relações hierárquicas. Como o objetivo era o bem comum de todos e a subjugação de outro não era uma necessidade, logo não virou uma possibilidade. As relações eram estabelecidas de forma completamente coletiva e de funções por idade, sexo, etc. Não existia, ainda, o que mandava e os que obedeciam e nem as crianças eram punidas, nem mesmo o “mau trabalhador”. O máximo que vemos é que, como a religião também é um reflexo das relações materiais, esta no comunismo primitivo, não era monoteísta ou politeísta, “os primitivos acreditavam em forças difusas que impregnavam tudo o que existia, da mesma maneira que as influências sociais impregnavam todos os membros da tribo” (PONCE, 2010, p.21) e essa era a única concepção de mundo **possível**.

Jared Diamond, em sua brilhante obra “Armas, Germes e Aço¹⁹”, a fim de responder à pergunta de um nativo de Papua Nova Guiné, na África, tenta encontrar a origem da desigualdade do desenvolvimento de algumas sociedades em detrimento da escassez de outras. Assim, traz uma linha do tempo para apreender o surgimento das civilizações modernas e o faz

¹⁹ Jared Diamon recebeu o prêmio Pulitzer por essa obra e a mesma foi adaptada documentário enriquecido com entrevistas com arqueólogos e pesquisadores, além de imagens de sítios arqueológicos, etc.

desde o início. Segundo o autor, até terminar a Era Glacial, em 11.000 a.C.²⁰, dando origem à Era Recente, os povos dos diversos continentes eram basicamente caçadores e coletores de alimentos.

Há cerca de 7 milhões de anos, todos os humanos da Terra se alimentavam exclusivamente da caça de animais selvagens e da coleta das plantas [...]. Foi somente nos últimos 11.000 anos que alguns povos passaram a se dedicar ao que chamamos de produção de alimentos: isto é, a domesticação de animais selvagens e o cultivo de plantas, comendo carne de gado e o que colhiam. (DIAMOND, 2014, p. 84)

Para Diamond (2014), a produção de alimentos era um pré-requisito para o desenvolvimento das armas, dos germes e dos açós²¹. É óbvio, mas talvez precise ser destacado, que o desenvolvimento das comunidades ditas primitivas aconteceu de forma diferenciada nos diversos locais, algumas – pelo aspecto geográfico da localidade – se desenvolveram mais, outras – pelo clima – menos, etc. Aqui tentaremos esboçar as linhas gerais e abstrativas para entendermos esse modo de produção.

Lan Kuijit, arqueólogo canadense que explora o Vale do Jordão, no sítio chamado de Drahí, a partir de escavações de cerca de 11.500 anos e revela que um fator importantíssimo pode ter dado origem a todo esse processo de desenvolvimento, do homem coletor e caçador para o primeiro agricultor: o silo. O silo, originalmente, era bem diferente do que conhecemos hoje.

O que importa de fato é que foi essa ideia o que permitiu a estocagem do alimento. Por muito tempo, os membros da comunidade primitiva viviam um dia de cada vez: caçavam, consumiam e, no dia seguinte, a mesma coisa. Agora, com a ideia do silo, eles poderiam estocar alimentos, o que permitiria que ficassem mais tempo em um lugar e até enfrentar certas alterações climáticas. E assim foi. O desenvolvimento da agricultura – plantar, cuidar e colher – permitiu o sedentarismo. Diamond (2014) chamará de domesticação.

Esse desenvolvimento culminou numa alimentação melhor e maior, mais comida, significa mais membros, mais ingestão de proteínas, mais controle sobre a natureza, e esse aumento da capacidade de alimentação foi uma grande vantagem para certas comunidades que conseguiram, em detrimento das que continuaram a depender exclusivamente da caça e da colheita, um maior desenvolvimento. Isso culmina, por sua vez, no sedentarismo.

²⁰ Não nos deteremos na origem do homem como ser social, sobre isso conferir Lopes (2013) e Souza (2014).

²¹ Para o autor, essas são os três pilares da modernização e da desigualdade social mundial.

Agora, as comunidades podem ter a possibilidade de escolher ficar em um lugar, estabelecer uma relação mais ativa. Concomitante, acontece também, agora que podem ficar no lugar, a domesticação de alguns animais, como o porco, o boi, o cavalo, a ovelha, etc. O que significa que não precisam estar sempre correndo o risco de caçadas mal sucedidas, podem armazenar comida viva e matá-la somente quando isso for preciso, além do detalhe de que “nas sociedades humanas que possuíam animais domésticos, eles alimentavam mais gente de quatro maneiras distintas: ao fornecer carne, leite e fertilizantes, e ajudando a arar a terra” (DIAMOND, 2014, p.86).

Isto é: o animal domesticado foi incluído como força de trabalho e auxílio no desenvolvimento da colheita. O fertilizante natural ajudou na expansão da terra e o trabalho pesado de arar a terra toda foi dividido com os animais grandes, que faziam o mesmo trabalho mais rápido.

A domesticação de animais selvagens e o desenvolvimento da agricultura contribuíram diretamente para o aumento da densidade populacional. Uma das razões é exposta por Diamond (2014) no exemplo da quantidade de filhos: As mulheres coletoras só tinham condição de andar com uma criança nas costas, assim, métodos pesados eram considerados para controlar a natalidade: desde abortos a infanticídios. Agora, como não precisavam andar, poderiam ter quantos filhos quisessem. Outra coisa que pode ser levada em consideração é que era menos ameaçador cuidar dos animais menores do que caçar os grandes.

De acordo com Ponce (2010), ocorre, nesse momento, a divisão “especializada” da comunidade: entre os que executam os trabalhos técnicos e os que auxiliam na gerência e no controle de outras questões. Para o autor, essa divisão acontece de forma natural, a apropriação dessa distinção é que acarretará numa divisão de classes. A divisão do trabalho, em conjunto com as modificações da técnica, introduzidas principalmente a partir da domesticação dos animais e o seu emprego na agricultura como auxiliares do homem, “aumentaram de tal modo o poder do trabalho humano que *a comunidade, a partir desse momento, começou a produzir mais do que o necessário para seu próprio sustento*” (PONCE, 2010, p.24, grifos do autor). Para Diamond (2014), há outro fator importante: os animais são matérias-primas; deles tiram-se peles, acessórios, etc. Podem ser vendidos, trocados, etc., além de terem “revolucionado as sociedades humanas por terem se transformado no principal meio de transporte terrestre até o século XIX” (p.88-89)

De acordo com Diamond (2014), o estoque era importante para manter os especialistas, aqueles que não trabalhavam. E distingue que, na comunidade coletora, quase não havia especialistas porque os integrantes precisavam caçar ou procurar comida, o que não acontece com os estocadores e “uma elite política pode obter o controle da comida produzida por outros, criar taxas, livrar-se da obrigação de conseguir a sua própria alimentação e dedicar-se em tempo integral a atividades políticas” (p.88). Esse estoque também pode alimentar exércitos profissionais.

Foi nesse momento também que, de acordo com Ponce (2010), o “*intercâmbio desses bens* que até então era exíguo, adquiriu tal vulto que se foram acentuando as diferenças de ‘fortuna’” (p. 25, grifos do autor), o que dialoga com a citação que o autor traz de Marx:

A troca de mercadorias começa onde terminam as comunidades; (...) no momento em que, para a vida extragrupal, as coisas se transformam em mercadorias, a mesma transformação também se dá para a vida intracomunal. (...) com o decorrer do tempo, pelo menos uma parte dos produtos é intencionalmente produzida para fins do comércio. A partir desse momento consolida-se a separação entre a utilidade das coisas para a satisfação de necessidades imediatas, e a sua utilidade para o comércio: o valor de uso se separa do valor de troca (*apud PONCE*, 2010, p. 60).

A relação agora seria diferente. Antes, as brigas entre comunidades terminavam em morte, etc. O vencedor não tinha interesse em ficar com os perdedores que sobrevivessem porque eram mais bocas para alimentar. O interesse passa a ser genuíno: é alguém a mais para trabalhar. Além do interesse em ter um exército para roubar o que era produzido por outras comunidades. Como afirma Ponce (2010, p. 25, grifos do autor), assim que o bem-estar da tribo aumenta com a introdução da técnica, “*os prisioneiros de guerra passaram a ser desejados*, e o inimigo vencido passou a ter sua vida garantida com a condição de transformar-se em *escravo*”.

O trabalho escravo aumenta o excedente da comunidade, os ditos “administradores” passam a ficar mais ocupados, controlando o intercâmbio de produtos/mercadorias entre comunidades circunvizinhas, etc. De acordo com Ponce (2010, p.25), “as coisas continuaram assim até que as funções dos “organizadores” passaram a ser hereditárias, e a propriedade comum da tribo – terras e rebanhos – passou a construir propriedade privada” das administradoras. Agora, além de donas dos produtos, eram donas dos homens.

São exatamente esses dois fatores aos quais Lukács (2013) atribui a causa do surgimento das classes sociais: a propriedade privada e a divisão do trabalho. Num primeiro

momento, a divisão do trabalho era mais uma distribuição de tarefas, em função do sexo ou da idade. Mas, por ser extremamente cansativo, o trabalho material do cultivo da terra, por exemplo, impedia que os membros da tribo desempenhassem outras funções necessárias. Assim, surge um grupo “liberto do trabalho material” (PONCE, 2010, p.23), como consequência **natural** desse processo.

Podemos dizer que a educação sofre o mesmo tipo de transformação. No início da sociedade primitiva, a educação era um bem comum: os membros se educavam e se modificavam em coletividade, a partir das atividades cotidianas, etc., e todos se relacionavam por laços sanguíneos, familiares, mas, “na sociedade que começou a se dividir em classes, a propriedade passou a ser privada e os vínculos de sangue retrocederam diante do novo vínculo que a escravidão inaugurou: *o que impunha o poder do homem sobre o homem*” (PONCE, 2010, p.26, grifos do autor).

O processo de educação, que era comunal, passa a ser partido: a desigualdade gerada entre os administradores e os executores, trouxe a desigualdade para a educação. Todo o processo de crenças, técnicas e processos educativos passam a ser “propriedade” dos administradores, que organizam e distribuem isso de acordo com seus interesses. O que culmina em

[...] se a aparição das classes sociais foi uma consequência inevitável da escassa produtividade do trabalho humano, também não é menos certo que os que se libertaram do trabalho manual aproveitaram a vantagem conseguida para defender a sua situação, não divulgando os seus conhecimentos, para prolongar a incompetência das massas e, ao mesmo tempo, assegurar a estabilidade dos grupos dirigentes (PONCE, 2010, p.26).

Algumas funções passam a requerer certos conhecimentos, dá-se início à especialização do trabalho propriamente dita. E os organizadores passaram a educar os “seus” para o exercício de determinadas funções com o intuito de radicá-las como vitalícias. E aos outros, “para os que nada tinham, cabia o saber do vulgo” (PONCE, 2010, p.27).

Toda a estrutura educacional modifica-se. Existem nivelamentos entre os iniciados e os não-iniciados. Agora, “a educação sistemática, organizada e violenta, surge no momento em que a educação perde o seu primitivo caráter homogêneo e integral” (DURKHEIM *apud* PONCE, 2010, p. 28).

A religião segue o mesmo caminho: agora, passa a ser interessante designar divindades que possam aprovar o comportamento da classe dominante, “deuses dominadores e

crentes submissos dão um matiz original às novas crenças da tribo” (PONCE, 2010, p.28) e essa nova crença está imbricada à concepção de classes, tanto que o privilégio de viver depois da morte é destinado só aos nobres²².

Para as massas, bastava uma educação que as ensinasse a serem submissas, que incitasse o respeito: “a religião, a arte e a sabedoria as hipnotizavam diariamente com uma exaltação das classes governantes. Existia uma escrita sagrada e outra profana, uma música dos grandes e outra dos miseráveis, uma imortalidade para aqueles e uma mortalidade para estes” (PONCE, 2010, p.34).

Vemos que, desde os primórdios, a apropriação privada do conhecimento foi utilizada, pela classe dominante, como mecanismo de manutenção da ordem vigente. Negar o conhecimento às massas é, desde sempre, uma estratégia de manutenção da alienação e consequente não-questionamento do que parece impossível de mudar.

3.2 A PRODUÇÃO DA RIQUEZA SOBRE OS OMBROS DOS ESCRAVOS: DESENVOLVIMENTO E CONTRADIÇÃO

Segundo Braz e Netto (2009, p.58, grifos nossos), “o surgimento do **excedente econômico** sinalizou historicamente um enorme desenvolvimento do processo de trabalho, graças ao qual a produção de bens ultrapassou as necessidades imediatas da comunidade”.

A passagem da comunidade primitiva para a sociedade de classes não se deu de forma contínua ou rapidamente. Foi um processo. E a tomada de consciência dessa nova sociedade dividida em classes demorou mais tempo ainda. A percepção de que esse novo modo de se relacionar existe surge quando os objetivos se chocam, não dialogam.

Segundo Diamond (2014), um grande desastre natural no crescente fértil fez com que as comunidades primitivas tivessem que migrar para os extremos: Ásia e Europa. Dessas migrações, conheceremos modos de produção distintos: o escravismo, sendo totalizante na “Europa”, em especial Grécia e Roma, e o modo de produção asiático dominando o Egito, a China, a Índia e partes da África.

²²A mulher, que tinha seu papel igual ao dos outros membros, passa a ser subjugada ao patriarcalismo, já que agora era necessário assegurar a linha genética para garantir a propriedade privada.

A partir do problema natural levantado anteriormente, as civilizações que aí residiam, migraram por dois caminhos, como também já dito. A parte que permaneceu próximo à Ásia, desenvolveu o Modo de Produção Asiático e as que migraram para a Europa, o escravismo. Assim, existe uma divisão técnica entre “mundo clássico” – o greco-romano – e o “oriental” – o Egito, a China, etc.

Braz e Netto (2009, p.66) assim definem: “o modo de produção escravista, que esteve na base da grande civilização grega e teve continuidade com o Império Romano, não foi o único dominante na Antiguidade” e prossegue que, no Extremo Oriente, “constituiu-se uma articulação social distinta, com a hipertrofia de um forte poder político central – um Estado” (BRAZ, NETTO, 2009, p.66), caracterizado por grandes obras hidráulicas e uma forte estagnação social e estratificação, seria o modo de produção asiático.

3.2.1 O escravismo

A dissolução da comunidade primitiva acontece porque as relações de produção foram alteradas, além da forma como a riqueza passou a ser produzida, isto é: o modo de produção – a partir da produtividade do trabalho e do desenvolvimento da técnica – resultou dessa dissolução. Como falamos brevemente, a exploração do homem pelo homem tem início com a possibilidade do excedente e da propriedade privada. De acordo com Braz e Netto (2009, p.65), “é a possibilidade de um homem produzir mais do que consome - isto é: de produzir um excedente - que torna compensador escravizá-lo”. E o modo escravista de produção sucede a comunidade primitiva e estrutura-se, no Ocidente, por volta de 3.000 anos a.C, e configura-se como o mundo antigo que persiste até a queda do Império Romano entre o século IV e V (BRAZ; NETTO, 2009).

A organização social agora não é mais em torno do bem comum de todos, a organização necessita ser imposta por meio da violência, originando-se dois grupos: os proprietários (de terras e de escravos), representando uma minoria poderosa e a massa dos homens que não tinham direito sequer à sua vida: pertenciam a alguém. Flutuando entre as duas extremidades, aparecem os camponeses e os artesãos livres.

Como agora a mão e obra gerava a possibilidade de aumentar a produtividade do trabalho, os escravos não eram mais só os inimigos capturados, “ao cabo de algum tempo, a

escravidão (...) estende-se a membros da própria sociedade em questão” (BRAZ; NETTO, 2009, p.66). Como boa parte do que é produzido passa a ser produzido para ser comercializado, como mercadoria, o comércio também tem grandes passagens de evolução, como afirma Ponce (2010, p.37), “com o aumento do rendimento do trabalho humano, a economia comercial começou a suplantar a puramente agrícola (...) começou-se a produzir também com fins comerciais”.

Ao contrário do que se pensa, a classe administradora não passa a cuidar do comércio, esta atividade fica a cargo dos escravos e dos estrangeiros, enquanto ela somente se dedica a controlar e tomar decisões, culminando no que Ponce (2010, p.37) diz: “desligadas do trabalho manual e do intercâmbio dos produtos, as classes superiores já eram nessa época, improdutivas”.

Ponce (2010), ao descrever a passagem – gradual e não de ruptura – entre o comunismo primitivo e o escravismo, lembra que o baixo desenvolvimento dos meios de produção não permitiu lançar imediatamente um mercado grande e ativo; a única técnica de que dispunham os povos antigos, nesse primeiro momento, era a força de trabalho, o homem. Assim: “se vinte escravos não bastavam para um trabalho, usavam cem, ou trezentos, ou mil” (PONCE, 2010, p.38). Por isso, não era **necessário** desenvolver técnicas para facilitarem esse trabalho: era econômico e possível com os escravos.

Anderson (1987) argumentará que foi o escravismo que possibilitou o apogeu e o declínio do mundo greco-romano. Além de lembrar que a agricultura sustentou esse mundo por quase 3 séculos e o que fez com que fosse destituído foi a quantidade “líquida” de lucro que o comércio passou a trazer. Alguns fatores são importantes nesse processo: o desenvolvimento das forças produtivas e dos meios de trabalho – ferramentas, fusão de aço, melhor manuseio de barros e outras matérias-primas encontradas na natureza – foram determinantes.

As necessidades de mercado surgem, com força, a partir do século V e fizeram surgir duas importantes novidades: cunhagem de moedas e o aperfeiçoamento dos aparelhos de navegação (PONCE, 2010). Braz e Netto (2009) reafirmam que esse é o momento de amplo desenvolvimento das forças produtivas e de importantes criações humanas, sempre mediadas por grande contradição, já que foi nas costas de escravos que a grande civilização clássica se ergueu. Rostovtzeff (1983) afirma que o homem “nessa época, ele criou e aperfeiçoou a civilização da qual deriva a cultura de todas as nações” e sobre civilização “refiro-me à criação daquelas formas de vida política, econômica e comunal” (p.30).

Com o abismo entre classes cada vez maior, o escravismo viu existir – e isso foi extremamente necessário para a manutenção dessa situação – poderes políticos condensados. Braz e Netto (2009) citam, primeiramente, o *Estado*. Como Ponce (2010, p.40) afirma: “mais ciumenta dos seus bens”, a classe administradora, agora detentora de boa parte da riqueza que era produzida por outros que não por ela, passa a adotar estratégias de manutenção e isso acontece, de acordo com Ponce (2010), em alguns pilares: educação, religião e leis²³.

As pólis gregas passaram a se constituir enquanto cidades-Estado, já que agora centralizaram oficialmente a política e as propriedades. Esboços de constituições foram criados, regras de estratificação social, de impostos, etc. “ao passo que a Constituição assegura aos ricos a superioridade política, estes só se interessam por satisfazer seu orgulho e sua ambição” (ARISTÓTELES *apud* PONCE, 2010, p.46)

Rostovtzeff (1983) deixa claro que, num primeiro momento, as cidades gregas desenvolveram-se mutuamente, apesar de o fazerem de forma desigual. O confronto entre estas era pequeno e o que acontecia era o empréstimo de ensinamentos e novos produtos. “No segundo milênio a.C., cidades fortificadas surgiram em toda parte próxima da orla marítima (...) todas essas cidades tornaram-se maiores e mais ricas” (ROSTOVTZEFF, 1983, p.40).

Ainda, como afirma este autor, “A organização política da Grécia era ditada pelas condições geográficas e econômicas. A natureza a dividia em pequenas unidades econômicas. (...) Cada vale era independente e seus habitantes guardavam zelosamente suas pastagens” (ROSTOVTZEFF, 1983, p.53-54)²⁴.

A hierarquia política era mais clara: a divisão de classes também era mais visível. Existia a “nobreza”, os administradores – pequenos comerciantes – os cidadãos, e os escravos. Cidadãos eram todos aqueles que tinham a permissão de participar da vida política das grandes cidades: homens, livres. Mulheres e escravos não eram cidadãos, com a exceção de em Esparta, onde as mulheres tinham uma vida política ativa quanto qualquer homem.

Como agora o que importava era garantir que os direitos permanecessem onde estavam e com quem estavam, formar esse homem da classe indigente “eis o ideal da educação grega” (PONCE, 2010, p.47). Para a classe poderosa não existia outro propósito além de

²³ Ponce (2010) trará distinções entre Atenas e Esparta, porém, não nos deteremos nesses detalhes, visto que o objetivo é entender o escravismo como um todo, em seus processos legais gerais.

²⁴ Existem diferenças no modo como o povo Egeu se constituiu, mas não entraremos nessas particularidades. Sobre isso: ROSTOVTZEFF (2013) em: *A História da Grécia*.

continuar governando e de ter *ócio* para desenvolver suas virtudes e “quando a sociedade foi complicando a sua estrutura e o trabalho dos escravos assegurou às classes dirigentes um bem-estar cada vez mais acentuado, outros elementos foram-se incorporando ao ideal de ‘virtude’” (PONCE, 2010, p. 48). As classes abastadas encontravam-se cada vez mais distantes do trabalho produtivo.

É nesse momento que se precisa de uma instituição organizada só para cuidar desse processo de manutenção de privilégios: a escola que ensina a ler e a escrever. Fundada, de acordo com Ponce (2010, p. 49, grifos do autor), em 600 a.C.,

[...] desde há algum tempo já funcionavam umas poucas escolas, onde *metecos e rapsodistas* ensinavam os interessados a fixar em símbolos, os negócios e o os cantos, mas também é verdade que só a partir dessa época é que as letras, como se dizia então, se incorporavam à educação dos eupátridas, isto é, dos nobres.

Dominantemente, o que unia todas as cidades gregas era a presença da aristocracia. Para Rostovtzeff (1983, p. 60), a aristocracia

[...] corporificada em certas famílias que desempenham o papel principal na vida de cada clã. Cada uma dessas famílias traça sua descendência até um único fundador, um deus ou herói; a uma delas pertence o rei que dirige o clã na guerra e na paz. Cada família é dividida em grupos – fraternas ou irmandades – de natureza principalmente militar e religiosa. Depois dessas famílias, vem a população em geral, dividida segundo a ocupação, lugar de residência e posição social.

A aristocracia passou a ser afetada pelo surgimento dos pequenos comerciantes que, agora com a escrita, a cunhagem da moeda e o avanço das técnicas de navegação marítimas, estavam se consolidando como uma verdadeira classe. Em Roma, por exemplo:

A necessidade de uma “nova educação” começou a se fazer sentir a partir do século IV A.C. da mesma forma que, um século atrás, na Grécia, *no mesmo momento em que a antiga classe aristocrática e rural começa a ceder posições a outra classe que se firmava, a comerciante e industrial*” (PONCE, 2010, p. 66. grifos do autor)

Apesar de serem duas classes antagônicas subdivididas em algumas outras, e os servos coexistirem com os escravos, mesmo que não pudesse ser comparável a condição de existência de ambos, são perceptíveis alguns fatores importantes. O escravismo foi, de acordo com os autores aqui utilizados, o que possibilitou o desenvolvimento da *civilização*. Foi a partir

da exploração de uma mão de obra escrava que a produção pode aumentar e os meios de trabalho, com as novas técnicas, se desenvolverem. Com o auge da contradição, o mesmo homem que carregou sobre os ombros o desenvolvimento das belas cidades clássicas, era ao que era negado o mínimo de dignidade. E isso não melhorou com o passar do tempo.

De acordo com Rostovtzeff (1983), em seu livro “A história de Roma”, quando, no século IV, possivelmente pelo amplo desenvolvimento do comércio individual, o mundo grego desestruturou-se em sua unidade política, o oposto acontecia na Itália, onde ocorria uma unificação de toda a península. E foi por causa desse processo de união que, de acordo com o autor, “a Itália destacou-se rapidamente no panorama político do século IV a.C. e, a partir do século II a.C., sua participação nos assuntos públicos do Oriente tornou-se decisiva – os gregos tinham que se inclinar à sua orientação” (ROSTOVITZEFF, 1983, p.11)

O Império Romano ascendeu junto com o aumento do número de escravos e se tornou uma potência. Conquistas, desenvolvimento econômico e social, tudo sob a base escravista. Durante o Império a educação passou por algumas mudanças. De acordo com Ponce (2010), foi a primeira vez em que a escola passa a ser dever do Estado e tem sua divisão entre particular e pública de forma mais clara. A atuação do Estado centralizado era a de converter o modo de educar num modo de perpetuar as relações opressoras e conseguir que os aliados do Império, a nobreza, a aristocracia e os pequenos comerciantes, ficassem com os cargos e as propriedades mais privilegiadas. De acordo com Braz e Netto (2009, p. 68, grifos nossos),

[...] o apogeu do escravismo identifica-se com o apogeu do Império Romano e a crise deste será o golpe de morte no escravismo. A grandeza do império reclamava um enorme **excedente econômico** para manter a repressão aos escravos, a submissão dos povos conquistados e o parasitismo dos grandes proprietários.

A vida exigida pelos grandes proprietários e pelos recém-chegados comerciantes era cara. Manter os escravos e a condição de vida tornava-se cada vez mais difícil. Os próprios artesãos, camponeses, ou seja, os servos, também se viram prejudicados, pois ao invés de pagar pela mão de obra, os donos de terras tinham preferência pelo escravo. O crescimento da chamada *plebe* também influenciou.

Obrigado a estar mediando a relação entre *patrícios* e plebeus, o Estado enfrentou graves crises de insatisfação de todos os lados. A nobreza foi expulsa do controle político e a massa dos trabalhadores estava cada vez mais articulada. Rostovtzeff (1983). Junto com o alto

custo de manutenção do sistema escravista, manter um exército também aumentou os gastos dos proprietários que estavam insatisfeitos com seu “baixo lucro”. As grandes guerras – em especial contra a Grécia e o Oriente em si – abalaram as estruturas sociais e econômicas do Império que resolveu se expandir para ir em busca de outras formas de manutenção: “o objetivo da guerra contra estrangeiros era a independência política, ao passo que o conflito interno era criado pelo desejo de condições de vida melhores” (ROSTOVTZEFF, 1983, p.297)

Ainda de acordo com o autor supracitado, a grande causa do declínio das sociedades antigas foi a luta de classes. O desmoronamento interno, disputa de “mais poder” fez com que a aristocracia fosse derrotada por uma ascendente classe média. E “a classe média pagou caro por sua vitória”. (ROSTOVTZEFF, 1983, p.299), porque a liberdade tão perseguida diminuiu e se tornou uma submissão voluntária. E as classes privilegiadas, por causa da estrutura romana de maior civilização, de acordo com Rostovtzeff (1983), “encontraram seus ideais no prazer, na procura do lucro e na consecução das vantagens materiais. O homem tornou-se egoísta, buscando apenas a ociosidade e a distração” (p.299-300).

A falta de entusiasmo e de criação das classes superiores, misturada com a insatisfação cada vez maior das classes oprimidas, gerou inevitáveis enfrentamentos. E para aplacar o conflito, o Estado utilizou-se do próprio exército e, em conjunto com a plebe, derrotou as classes superiores “deixando-as humilhadas e na miséria. Foi um golpe fatal na civilização aristocrática e urbana do mundo antigo” (ROSTOVTZEFF, 1983, p.301). E isso, para o autor, foi a causa do declínio, já que “A reação mental e a divisão social, em conjunto, privaram o mundo antigo do poder de conservar sua civilização, ou de defendê-la contra a dissolução interna e a invasão externa da barbárie”.

Para Braz e Netto (2009, p.80), a ruína do Império Romano “tornou-se tanto mais ampla quanto mais a produtividade do trabalho livre, potencializada pelo desenvolvimento de novas forças produtivas, foi asfixiada pela disseminação do escravismo” e quando esse Império, sob a pressão das invasões bárbaras, se desintegrou, o escravismo também ruiu. Assim também é para Ponce (2010): “depois de assegurar a grandeza do mundo antigo, a economia fundada sobre o trabalho escravo provocou, insensivelmente, o seu desmoronamento” (p.83)

3.2.2 O modo de produção asiático

O modo de produção asiático²⁵ se desenvolveu no Oriente e parte da América Latina. Especialmente no Egito, algumas partes da África, China e Índia, e tem sua estrutura mais ligada à terra. Caracterizado pela centralização do poder na figura de uma administração de classes-Estado, foi a mais duradoura forma de produção de riqueza. A apropriação da riqueza era feita através de taxas e tributos e não da apropriação de escravos.

Para utilizar a terra, para ter a terra, se mobilizar, etc., era necessário o pagamento de tributos para a administração, assim, alguns autores o denominam de “modo de produção tributário” (AMIN, 1973, s/p). Sua vigência esteve diretamente ligada às civilizações que tinham sua economia dependente dos rios, especificamente o Nilo, Ganges, Indo, Tigres, Eufrates e Amarelo.

O mesmo processo de sedentarismo que verificamos anteriormente, também teria acontecido, mas com a diferença do estabelecimento de comunidades “ribeirinhas”. A sofisticação de técnicas e meios de trabalho também acontecem em função do rio: sistemas de irrigação, plantações em terrenos mais trabalhados, etc., por isso sua vida girava em torno dos rios e da terra. E por isso, houve a necessidade de regulamentação das águas dos rios, o que gerou uma centralidade político-administrativa bastante burocratizada e controladora.

A terra era comum, mas o que fosse produzido para além do consumido, pertencia à classe-Estado em forma de tributo para proteção destinada à população através do exército. Mais uma vez vemos a classe, que não produzia a riqueza para sobrevivência, apropriando-se dessa riqueza. O Estado, como já dito, era representado na figura do Imperador, Rei ou Faraó e a eles, pertenciam todas as terras que eram divididas entre os nobres. O trabalho era por servidão coletiva e a religião respaldava o domínio dos administradores.

²⁵ Pouca coisa é encontrada sobre o modo de produção asiático se compararmos com o escravismo. Talvez seja pela visão eurocêntrica da história.

3.2.3 A produção arrendada: aluguel de terras, sobrecarga de impostos

Já entendemos que um modo de produção não substitui o outro mecanicamente, as vezes passam muitos anos coexistindo. Ou, muitas vezes, desenvolvem-se de uma forma em um lugar e em outro, de forma distinta, como vimos no escravismo e no modo de produção asiático.

O feudalismo ainda traz traços claros do escravismo. E é importante dizer que a “escravidão tornou-se desnecessária” (PONCE, 2010, p.83) e por isso foi substituída. O escravo liberto transforma-se em mão de obra “livre”, mas foi jogado na sociedade sem muitos cuidados. Muitos deles, por falta de opção de sobrevivência, voltaram a trabalhar para seu antigo senhor, etc, mas “passou a produzir menos do que o que custava sua manutenção” (PONCE, 2010, p.83). Nesse primeiro momento, a agricultura ainda é a fonte maior de riqueza, com o comércio desenvolvendo-se paralelamente.

Uma das coisas mais importantes no feudalismo é a terra, no caso, aqui chamada de feudo, como pequena porção de terra possível de ser arada. Ela é a personificação da riqueza, quanto mais se tem, mais poder se absorve e quanto menos se tem, mais excluído se é. Os responsáveis pelos pequenos pedaços de terra eram os colonos, que não eram escravos, mas também não eram totalmente livres.

As relações também se estabeleceram a partir dessa noção de riqueza baseada na propriedade da terra, o que acaba por criar três classes sociais distintas: os sacerdotes, representantes da religião; os guerreiros, representantes do poder militar e do Estado; e os trabalhadores – estes últimos eram os que sustentavam os dois primeiros.

Segundo Huberman (1981), são duas as características principais do modo de produção feudal: a terra que era possível de ser produtiva era dividida em duas partes: a primeira, que consistia em 1/3 do total, pertencia ao senhor feudal (o proprietário) e o restante era dividida entre os arrendatários (os que aram a terra trabalham nela). E que o cultivo não se dava na forma que conhecemos hoje e sim por faixas e alternância (enquanto o campo A estava com plantação de alimentos, o Campo B estava com cevada e o campo C, “descansava”).

Apesar de ser “dono” de 1/3 do campo, o senhor feudal não trabalhava em seus campos. Os arrendatários tinham que arar os seus campos e o dos senhores feudais. Arava, então, cerca de 10 a 12 hectares e desses, tirava para si somente o necessário para a sua sobrevivência –

e nem sempre. Vivia miseravelmente, em “choças”, enquanto os senhores feudais – muitas vezes donos de mais de 100 feudos – viviam em castelos protegidos.

Trabalhavam dois a três dias só nas terras do senhor e essas eram prioridades: se chovesse, se precisasse ceifar com pressa, a do senhor era feita primeiro. Além disso, todo o resto era prioridade: se algum reparo mecânico precisasse ser feito, por exemplo, um conserto na estrada ou ponte, isso era feito primeiro, antes que ele pudesse cuidar de suas terras. E no comércio pequeno, os produtos do senhor eram vendidos primeiro. Para esmagar ou prensar trigo, teriam que utilizar o moinho e a prensa do senhor e isso custava dinheiro.

Apesar da semelhança com o trabalho escravo, o camponês era chamado de “servo”, uma diferença mínima era que o servo, ao contrário da família do escravo inteira, não poderia ser comercializar contra sua vontade. Enquanto para Ponce (2010, p. 84) “o escravo era um objeto e não uma pessoa”, os vilões, descendentes dos colonos, se ofereciam, não se vendiam. O servo era parte da propriedade do senhor, mas não lhe pertencia. Se o senhor feudal vendesse o feudo, o servo iria junto, com sua parte de terra e teria que prestar serviços a outro senhor.

Também não existia só um tipo de servo, Huberman (1981) elencou três: “servos do domínio”, que trabalhavam constantemente nas terras e nas casas dos senhores feudais; camponeses “fronteiriços” que tinham pequenos arrendamentos ou nenhum arrendamento e vendia a força de trabalho em troca de comida; e os “vilões” que eram servos com mais direitos e dinheiro, eles tinham contratos mais claros de trabalho, não eram pegos em tarefas para além das que combinaram, alguns até alugavam parte das terras do senhor e não precisavam trabalhar. A lei geral é que

[...] os camponeses eram mais ou menos dependentes. Acreditavam os senhores que existiam para servi-los. Jamais se pensou em termos de igualdade entre senhor e servo. O servo trabalhava a terra e o senhor manejava o servo. E no que se relacionava ao senhor, esta pouca diferença fazia entre o servo e qualquer cabeça de gado da sua propriedade. Na verdade, no século XI, um camponês francês estava avaliado em 38 soldos, enquanto um cavalo valia 100 soldos (HUBERMAN, 1981, p. 17).

O servo não podia ser vendido sem a terra e também não podia deixá-la. As regras para que isso não acontecesse eram as mais variadas, desde a proibição do casamento fora dos domínios da terra à herança do filho do servo que morresse, a partir do pagamento de uma taxa de utilização. A relação, ao redor da terra, sempre, era uma relação de troca. O senhor feudal tinha compromissos para com o seu servo e vice-versa, obviamente não numa relação de igualdade. A

hierarquia dessas relações também não era bilateral. Como bem explica Huberman (1983), o próprio senhor feudal era arrendatário de alguém superior, sendo o último arrendatário dessa escala – que iria de senhor feudal a duque, por exemplo – o próprio rei, que poderia ser, por sua vez, arrendatário de outro rei mais poderoso.

Essa relação é definida por Ponce (2010, p. 84): quando os vilões “queriam viver do fruto do seu trabalho, procuravam alguém que tivesse terras para explorar e lhe propunham o cultivo de um lote, em troca de alguma compensação”, o que era chamado de **súplica** ou **precária** e, em troca, recebia a **concessão** ou **prestária**, do senhor feudal, uma relação legalizada e de comum acordo.

É importante lembrarmos que um feudo não era personificação do valor total de riqueza, ele era, muitas vezes, uma pequena parte dessa concessão de terras. Vários nobres possuíam mais de um feudo, ou várias partes de feudos, etc. E era mais lucrativo ter vários feudos espalhados, porque isso aumentava a quantidade de vassalos e, conseqüentemente, a produção da riqueza, já que “no período feudal, a terra produzia praticamente todas as mercadorias e assim, a terra e apenas a terra, era a chave da fortuna do homem. A medida de riqueza era determinada por um único fator – a quantidade de terra” (HUBERMAN, 1983, p.11), o que explica a guerra constante no período feudal, o que também explica a grande quantidade de guerreiros da época, que serviam aos senhores feudais e ao Rei e resulta no que Ponce (2010, p.86) resume: em “cada grau implicava vassalagem em relação ao superior, e patronagem em relação ao inferior”.

Outra prova de que a terra era a medida da riqueza, o contrato entre guerreiros e senhores era feito mediante a terra. O senhor feudal cedia terras e, assim, o guerreiro tornava-se seu vassalo, sendo “obrigado” a prestar-lhe serviços por certa quantidade de tempo. Huberman (1983) também cita o exemplo da utilização dos guerreiros pelos Reis. Ao entrar em guerra, em 1272, o rei francês convocou todos os seus vassalos e os utilizou no campo de batalha para o exército real. Outra coisa curiosa é em relação às mulheres e aos herdeiros “menores de idade”: cabia ao senhor a fiscalização e as decisões sobre esses dois: a mulher arrendatária precisava da permissão do senhor para casar e os herdeiros menores de idade tinham suas terras confiscadas até atingir a maioridade e todo lucro gerado nesse meio tempo, pertencia ao senhor feudal.

Nessa relação de dever-direitos, existiam outros: em troca de proteção (que era o único dever do senhor feudal), ainda existia a libertação financeira paga pelo vassalo caso seu senhor fosse capturado por um inimigo; ou quando o filho do senhor se tornava cavaleiro, os

vassalos o “premiavam” em dinheiro, dentre outras coisas. Dentre esses diversos senhores, também se encontravam os sacerdotes, homens da Igreja. A Igreja era uma instituição abaixo somente do Rei, mas sua aliada na maioria das vezes, e acima de quase todos os outros senhores. Nas palavras de Huberman (1983, p. 14):

A Igreja constituía uma organização que se estendeu por todo o mundo cristão, mais poderosa, maior, mais antiga e duradoura que qualquer coroa. Tratava-se de uma era religiosa e a Igreja, sem dúvida, tinha um poder e prestígio espiritual tremendos. Mas, além disso, tinha riqueza, no único sentido que prevalecia na época – em terras.

A maior proprietária de terras durante o feudalismo foi a Igreja. E essa propriedade foi adquirida de diversas formas, mas a principal delas era a doação. Seja de homens que queriam “garantir” seu lugar no Céu, ou os que queriam ser caridosos e ajudar aos pobres por meio dela, ou ainda os nobres que doavam parte de suas conquistas de guerra, o fato é que eles enriqueceram a Igreja. Segundo Ponce (2010, p. 88), “em mãos de um clero disciplinado, os domínios da Igreja foram se dilatando, a Igreja se apresentou como um deles: possuidora de terras e guerreira”.

No início do feudalismo, de acordo com Huberman (1983), a igreja era progressista, trazendo consigo muitos elementos do Império Romano, incentivando o ensino, fundando escolas e cuidando dos necessitados – pobres, crianças, velhos, etc., - além de construir hospitais. Ou como Ponce (2010, p. 87) afirma: “os gritos contra a propriedade privada e contra a exploração por parte dos poderosos, que ressoaram, todavia, durante algum tempo entre os primeiros padres da Igreja, foram se extinguindo”.

No geral, os religiosos faziam melhor uso de suas terras do que a nobreza. Mas, a ganância da Igreja chegou ao ápice: não distribuía terras, só acumulava; chegou a proibir o casamento dos padres para que não existisse divisão de bens, criou o dízimo – taxa de 10% sobre a renda dos fieis. E assim “à medida que a Igreja crescia enormemente em riqueza, sua economia apresentava tendências a superar sua importância espiritual” (HUBERMAN, 1983, p.16).

Diante desse percurso histórico, advoga Huberman (1983, p. 16) que, comparando seu caráter servil diante da humanidade e sua crueldade para com servos e fieis mais pobres, a Igreja ficou muito atrás de tudo que poderia ter feito com todo seu poder e riqueza, já que “ao mesmo tempo que suplicava e exigia ajuda dos ricos para fazer sua caridade, tomava o maior cuidado em não sacar muito profundamente de seus próprios recursos”. Ponce (2010, p. 88) vai

mais longe e lembra o fato de a Igreja de ser hipotecária, além de fazer empréstimos – a reis e a camponeses – tanto que “em poucos séculos, passou a controlar quase toda a economia feudal”.

A organização do sistema feudal então era assim: “o clero e a nobreza constituíam as classes governantes. Controlavam a terra e o poder que delas provinha. A Igreja prestava ajuda espiritual, enquanto a nobreza, proteção militar” (HUBERMAN, 1983, p.17) e em troca, tinham o pagamento da classe trabalhadora no cultivo das terras.

O clero, que obteve claramente influência social e econômica, passou a ter hegemonia social e pedagógica por consequência, na figura dos monastérios, os quais, durante toda a Idade Média “foram poderosas instituições bancárias de crédito rural” (PONCE, 2010, p.89) e no regime feudal, a Igreja se apropriou de grande parte da produção da riqueza – terceirizada – e ainda administrou essa produção, logo, sua hegemonia estava explicada e “os monastérios se converteram, por causa das suas riquezas, em instituições de empréstimo e em poderosos centros de crédito rural” (PONCE, 2010, p. 90).

E contrariando alguma visão romântica sobre os monastérios, Ponce (2010) afirma que a situação de classe era reproduzida lá também, sem nenhuma modificação, incluindo escravos. Com toda sua influência e poder, os monastérios transformam-se nas primeiras escolas medievais. Após o desaparecimento das escolas pagãs, a Igreja assumiu o ensino “público”. Ponce (2010, p. 91) divide as escolas monásticas em duas: uma destinada à instrução de futuros monges e outra para a instrução da plebe, e estas “não ensinavam nem a ler, nem a escrever. A finalidade dessas escolas não era instruir a plebe, mas familiarizar as massas campesinas com as doutrinas cristãs e, ao mesmo tempo, mantê-las dóceis e conformadas”.

Eram escolas destinadas à doutrinação e nem de perto à instrução, nem a mínima que seja. E ao invés de investir na instrumentalização, atuava para barrar o acesso ao esclarecimento, princípio básico da alienação. E por que era necessário? Ponce (2010, p. 92), citando Besse (s/d), dirá que “os trabalhadores dos monastérios – *hommes de peine* (homens de trabalho braçal) - pelo simples fato de serem analfabetos, “apresentavam mais resistência à fadiga e eram capazes de suportar uma tarefa mais longa e mais penosa”. Aos demais, não filhos de servos, que tinham interesse na intelectualidade, restavam os conventos, o que caracteriza os monastérios como as primeiras universidades no sentido aristocrático e religioso.

Com o aumento do interesse, são criadas escolas “externas” para nobres e clérigos seculares que queriam estudar sem que isso se tornasse hábito, consistiam em internatos

rigorosos, com regras militares e controles rígidos. Era ensinado gramática, retórica e dialética²⁶. E isso permaneceu, segundo Ponce (2010) porque não era do interesse do nobre ou dos senhores feudais, em educação. Sua única preocupação era aumentar sua riqueza. E os guerreiros eram criados, a partir dos sete anos, em grandes processos de iniciação.

Por viver em guerras constantes e por seu estilo de vida render muitos gastos – com viagens, saques, etc., - chega a ruína do senhor feudal: “por necessidades monetárias, o senhor feudal foi abrindo mão de muitos de seus privilégios e, quando em seus domínios começou a se formar uma nova classe social que exigia um lugar ao sol, o senhor não teve outro recurso a não ser vender essa liberdade” (PONCE, 2010, p.97)

3.2.4 O comércio enquanto atividade produtiva

Huberman (1983, p. 17) dirá que, por muitos anos, o comércio não se desenvolveu porque o capital não circulava, era estático. As grandes fortunas – da Igreja ou dos nobres – eram guardadas em cofres, estocadas, não viravam mais capital diretamente, existia o acúmulo, mas não a multiplicação que poderia ter havido se os negócios fossem desenvolvidos na época, o que tornava o dinheiro “inativo, estático, imóvel, improdutivo” e “até o século X, as cidades não passavam de miseráveis vilas” (PONCE, 2010, p.97).

Nesse momento, o dinheiro ainda não se configurava como “moeda de troca universal”, poucas coisas eram compradas e vendidas, a troca era mais comum e tudo que era necessário – de roupa à alimentação – era obtido através da colheita no feudo, assim, a vida econômica acontecia sem a mediação ou a busca pelo capital, configurando-se como economia para o consumo. (HUBERMAN, 1983).

As atividades de comércio eram poucas e concentravam-se, possivelmente, em um dia por semana perto de castelos ou igrejas e, lá, o intercâmbio de mercadorias acontecia e “esses mercadores estavam sob o controle do bispo ou senhor e ali se trocavam quaisquer excedentes produzidos por seus servos ou artesãos, ou quaisquer excedentes dos servos” (Huberman, 1983, p.18).

²⁶ Ponce (2010, p. 93). Gramática, dialética e retórica constituíam o *Trivium*; Aritimética, geometria, astronomia e música formavam o *Quadrivium* e essas eram a *clerezia* ou as *sete artes liberais*.

Mas não era uma atividade lucrativa, o que não incentivava a produção destinada para venda, além disso, “outro obstáculo à sua intensificação era a péssima condição das estradas” (idem) e também da extorsão dos “pedágios” cobrados pelos senhores feudais. Mas, a principal dificuldade para a incrementação das atividades comerciais foi em relação às moedas. Além de não serem universais, isto é, cada uma dotava um valor, elas não eram amplamente fabricadas.

Foi no século XI que “progressivas modificações técnicas provocaram um florescimento do comércio” (PONCE, 2010, p.97), o senhor feudal, dono do burgo, comprava poucos objetos de luxo e recebia matérias-primas dos camponeses e artesãos que buscavam em pequenos mercados. Quando percebeu que a circulação do dinheiro poderia ser vantajosa, deixou que seus artesãos passassem a trabalhar para outros e “as cidades se transformaram em centros de comércio” (PONCE, 2010, p.98).

O comércio passou a um rápido desenvolvimento e as Cruzadas levaram a Europa à transformação radical de suas relações econômicas e sociais. Com o avanço das técnicas produtivas – já com passos no escravismo – a consequente ampliação das possibilidades acontece. Huberman (1983) define esse momento como a união entre a necessidade e a possibilidade: a Igreja necessitava “resgatar a terra santa” dos muçulmanos e aumentar suas terras e poderes, logo, bancava parte das viagens. Os reis precisavam expandir suas terras e os comerciantes iam junto para garantir que a população viajante tivesse acesso a tudo que precisasse. Todos voltavam satisfeitos.

A Igreja “se apoderou da ideia de transportar o furor violento dos guerreiros a outros países que se poderiam converter ao cristianismo” (HUBERMAN, 1983, p.20). Sua sede encontrava-se, no Império Bizantino, na cidade de Constantinopla, geograficamente próxima ao poder muçulmano, no centro da Ásia. Então, “enquanto a Igreja Romana via nas Cruzadas a oportunidade de estender seu poderio, a Igreja Bizantina via nelas o meio de restringir o avanço muçulmano a seu próprio território” (HUBERMAN, 1983, p.20). Para completar a união, existiam a nobreza e os cavaleiros, sedentos por saques – para aumentar seu tesouro, para pagar dívidas, etc. - os três viam, nas Cruzadas, uma ótima oportunidade.

Outra questão foi fundamental: a localização litorânea das cidades italianas. Veneza, por exemplo, foi sempre uma cidade comercial por estar localizada num arquipélago. Como o comércio mais procurado era o do Oriente, tendo o mar Mediterrâneo como rota, isso também favoreceu a localidade italiana, então eram eles que transportavam as “iguarias orientais” - sedas,

musselinas, drogas, etc. Eram muitas vantagens distintas para muitos envolvidos, então, angariar recursos para esse processo foi “fácil”.

Nos mares do Norte, também houve o despertar do comércio, onde “os navios corriam de um ponto a outro para apanhar peixe, madeira, peles, couros e pelicas” (HUBERMAN, 1983, p. 23) e o centro comercial desses mares se tornou a cidade de Bruges, em Flandres, que, assim como Veneza, era o elo entre a Europa e o Oriente, estendendo seus contatos aos russos e escandinavos. Agora, era preciso unificar esses dois pontos comerciais a fim de universalizar a entrega do que era produzido diferentemente nos dois centros.

Os mercadores que conduziam as mercadorias do Norte encontravam-se com os que cruzavam os Alpes, vindos do Sul, na planície de Champagne. Aí, numa série de cidades realizavam-se grandes feiras, sendo as mais importantes em Lagny, Provins, Bar-sur-Aube e Troyes (HUBERMAN, 1983, p. 23).

Apesar do baixo desenvolvimento dos transportes, durante o século XII e XIII, o comércio cresceu muito, mas no começo não era possível estabelecê-lo enquanto atividade principal, principalmente pela baixa procura de mercadorias, pela demora das viagens e a chance de não-retorno. Essa baixa procura, não permitia que as lojas diárias funcionassem e impossibilitava um comércio permanente. Mas as feiras foram se desenvolvendo. “As feiras periódicas na Inglaterra, França, Bélgica, Alemanha e Itália constituíram um passo em prol do comércio estável e permanente” (HUBERMAN, 1983, p. 24).

Agora, ao contrário dos pequenos mercados onde a troca de produtos era comum, estabelecem-se grandes comércios, feiras, mercados, movimentando o ano inteiro as cidades onde aconteciam. Todos os mercadores se deslocavam para as feiras – o centro distribuidor – para comprar e vender as mercadorias estrangeiras. Foi nas feiras que também começou o intercâmbio do dinheiro como mercadoria e “as feiras tinham, assim, importância não só por causa do comércio, mas porque aí se efetuavam transações financeiras” (HUBERMAN, 1983, p. 25) e aos poucos, o dinheiro é concebido como moeda de troca, impedindo a dificuldade de trocar produtos por outros produtos, ele era “equivalente universal” e todos o aceitavam como pagamento e isso impulsiona o mercado.

Na questão política, acontece o fortalecimento do Estado, agora centralizado e absolutista, como resposta à rebeldia dos servos contra os senhores feudais. A verdade é que não foi bem isso o que foi feito: a centralização das decisões e do poder acabou ficando nas mãos do

Rei. Como os comerciantes passam, muitas vezes, a financiar o Estado, este ia ganhando seus privilégios gradativamente. Nas palavras de Braz e Netto (2009): “com efeito, é com o absolutismo, a partir do século XVI, que surgem as estruturas próprias do Estado moderno, articulador da *nação*: uma *força armada* sob comando único, uma *burocracia* e um *sistema fiscal*” (p.72, grifos do autor).

Os feudos autossuficientes foram dando lugar ao comércio e à vida ao redor dele. Assim, “a economia natural do feudo do início da Idade Média se transformou em economia de dinheiro, de um mundo de comércio em expansão” (BRAZ, NETTO, 2009, p. 72).

E os servos e colonos, quando encontraram lugares para comercializar seus produtos, passaram a utilizar o dinheiro para pagar tributos aos senhores feudais e isso soou como uma possibilidade para diminuir a soberania deles. (PONCE, 2010, p.98). Como a existência dos senhores feudais tirava a possibilidade de crescimento da nova classe de pequenos comerciantes, a burguesia, esta o enfrentou com a ajuda dos nobres – temerosos de seus destinos. O principal motivo de desacordo eram as altas taxas para comercializar nas estradas e terras dos senhores feudais. Encurralados, assinaram vários acordos com a nova classe e, assim, “camponeses e burgueses compraram ao senhor feudal o poder absoluto que até àquela época este exercia sobre os seus bens” (PONCE, 2010, p.98).

Essa mudança nas relações, também repercutiu na educação. O aparecimento da burguesia na vida da cidade muda tudo. Agora, há demanda para mais ensino e mais escolas. Surge a necessidade de reforma das escolas catedralícias. O monastério ficaria com o interior e a catedral com as cidades. O comércio exigia outro tipo de instrução²⁷, não mais a teológica e de doutrinação. Assim, por influência da burguesia, sedenta por novas formas de instrução, surge o germe da Universidade, de acordo com Ponce (2010): a escola catedralícia do século XI, o que representa mais uma “franquia” cedida à nova classe social, o que foi sua primeira vitória intelectual.

[...] a palavra universidade – *universitas* – era empregada na Idade Média para designar qualquer assembléia corporativa, fosse ela de sapateiros ou de carpinteiros. Nunca era empregada em um sentido absoluto, de modo que a expressão *Universidade de Bolonha*, por exemplo, era apenas uma abreviação cômoda da expressão *Universidade dos Mestres e Estudantes de Bolonha*. (PONCE, 2010, p.100)

²⁷ Ponce acredita que nesse primeiro momento, a burguesia não tinha nenhum caráter revolucionário.

No início, era isso mesmo: reuniões de homens que gostariam de cultivar algum contato com a ciência e isso influenciou tanto que o mundo passou a querer compartilhar dos “ares” europeus, o que gerou na burguesia a vontade e a noção de necessidade de ampliar o aspecto intelectual que fosse aliado à sua forma de vida e isso foi a função da universidade.

A universidade já é criada com a estrutura e hierarquia que hoje conhecemos: os exames de admissão eram por níveis e ia de aprendiz a mestre para os artesãos ou cidadãos normais e para os jovens que queriam seguir a carreira dos estudos. Os níveis de titulação eram bacharel, licenciado e doutor. Essa foi, oficialmente, “*a primeira organização francamente liberal da Idade Média*” (PONCE, 2010, p. 101, grifos do autor) que permitiu “que a burguesia participasse de muitas das vantagens da nobreza e do clero, que até então lhe tinham sido negadas” (PONCE, 2010, p. 101).

A partir da fundação da universidade, até os filhos de burgueses poderiam entrar nas ordens religiosas. E não só isso: com a mediação da universidade, a burguesia ia se apropriando da burocracia e da justiça, pois “a conquista de um título universitário elevava o burguês quase ao nível da nobreza, e desde o momento em que ostentava orgulhosamente os signos da dignidade doutoral – a borla, o capelo, o anel e o livro – já começava a ser encarado como um nobre” (PONCE, 2010, p.102).

Como eram formados, em sua maioria em Direito, os burgueses assumiam a administração das cidades e passaram a redigir as leis e os documentos importantes ganhando espaço na vida orgânica da cidade. Percebendo o terreno que estavam perdendo, o clero e a nobreza tentam subordinar a Universidade aos seus domínios. Enquanto os reis fundavam as Universidades – a exemplo de Bolonha, em 1158 –, as Igrejas, na disputa, fundavam a Faculdade de Teologia. O estatuto aprovado da universidade designava um clérigo para o cargo de Reitor, a fim de garantir os “trilhos” pelos quais a universidade andaria (PONCE, 2010).

Essa lei caiu em desuso com a assinatura do próprio Papa, que via na universidade um potencial para transformações políticas e sociais. Assim, de interesse religioso, a universidade passa a criar seu caráter filosófico e científico. Obviamente que muitos conflitos existiram no início – e não só no início – como a busca por entender o mundo a partir da influência de uma religiosidade que nem reconhecia outras religiões, além do começo de uma busca pelo racionalismo. Mas, como quem dominava a universidade eram os comerciantes e os artesãos, era seu modo de ver e viver o mundo que acabaria forjando seu papel social:

[...] o simples fato de que o ensino era pago, indica bem qual a espécie de alunos que frequentava a universidade. Gozavam todos de boa situação financeira, o suficiente para pagar seus professores, as pensões em que viviam, custear suas viagens e pagar as enormes taxas exigidas. (PONCE, 2010, p.104)

Sabemos que existiam exceções à regra: existiam estudantes que precisavam trabalhar para conseguir pagar estudos ou pegar enormes empréstimos, mas isso não deixa de confirmar a regra.

Mas não foi só no ensino superior que a burguesia “viu possibilidades” para ampliar seu desenvolvimento e influência social. A pequena burguesia tratou de exercer sua influência no ensino primário, a partir dos meados do século XIII, “os magistrados das cidades começaram a exigir *escolas primárias que as cidades custeariam e administrariam*” (PONCE, 2010, p.105, grifos do autor). Isso para entrar em conflito com a Igreja, responsável por esse grau de ensino desde sempre. O desafio não foi fácil e dois séculos transcorreram para que a burguesia vencesse, mas a Igreja conseguiu impor a inspeção religiosa.

O município financiava uma parte do salário do professor, mas isso não transformou o ensino em gratuito. Os alunos eram responsáveis por manter a logística física e a vida do professor. Cada disciplina ministrada – agora mais próxima do cotidiano – tinha um valor. Apesar dessas mudanças, a escola continuava a ser palco para privilegiados. As disciplinas ministradas, por exemplo, eram voltadas para o desenvolvimento do burguês: contabilidade, geografia, aritmética, etc. Com o desenvolvimento do artesão, que ia se transformando em pequeno comerciante, novos embates aconteciam com a nobreza e o clero e

[...] esse despertar da vida comercial, ruidosa e movediça, essa afirmação dos negócios e do cálculo, que opunha a catedral ao monastério, e o burguês letrado aos senhores da espada ou da cruz, solidificou-se no plano integral nessa outra “catedral” impressionante chamada de escolástica. (PONCE, 2010, p.107)

É contra essa investida filosófica que surge a Inquisição da Igreja Católica: condenando como hereges aqueles que se opunham ou discordavam de seus dogmas. Estes foram perseguidos, torturados, mortos, e isso serviu para acalmar as heresias momentaneamente. Mas o progresso inaugurado pela burguesia não era mais controlável. Com o Renascimento cultural, econômico e social, vimos a ascensão do Humanismo, apegado ao culto ao racionalismo, questionando os valores religiosos e enterrando, de vez, o homem feudal. Apesar de reformar um

sistema produtivo, a educação não era ponto de pauta para esse novo homem burguês que surgia. Para Manacorda (2006, p. 175), “o humanismo nasce aristocrático, e, embora nenhum outro movimento cultural tenha dedicado maior atenção aos problemas do homem e da sua educação, todavia o renovado contato com os clássicos gera nos novos intelectuais uma aversão pela cultura medieval”.

Mas a ciência, essa deveria ser libertada dos enclausures da Igreja e de qualquer classe que tentasse contê-la: o homem precisava ser o centro de seu destino. E para formar seu ideal de sociedade, o Renascimento voltou os olhos para o Classicismo. Revogando a influência intolerante da Igreja, prega uma volta à antiguidade, onde o saber era valorizado e o homem tinha possibilidade de se potencializar nas artes e na cultura e, assim, “o Renascimento se propôs *formar homens de negócios que também fossem cidadãos cultos e diplomatas hábeis*” (PONCE, 2010, p. 111, grifos do autor). Todas essas aspirações visavam o desenvolvimento pleno do comércio. Novas leis surgem sempre com o intuito de agradar a classe burguesa, cada vez mais forte e implacável.

Ponce (2010) diz que o homem feudal sucumbiu, os burgueses compraram suas terras. E outro deus surgia: o dinheiro.

3.2.5 A transição do Feudalismo ao Capitalismo: a exploração da produção

Com o crescimento do comércio, as feiras eram mais procuradas e para diminuir os dispêndios com as viagens ou mesmo para descansar durante esses percursos, os comerciantes iam se alocando próximos a castelos ou grandes muralhas. Com o tempo, esses pequenos burgos foram ficando ativos e intensos e “o povo começou a deixar suas velhas cidades feudais para iniciar vida nova nessas ativas cidades em progresso” (HUBERMAN, 1983, p.27). Muitos artesãos e camponeses iam em busca de novas oportunidades de também enriquecer nessa nova atividade.

A luta contra os altos impostos, que muitas vezes impediam o pleno desenvolvimento da atividade comercial, fez com que os comerciantes se organizassem em ligas ou corporações, para garantir a tomada de direitos em relação ao Estado. A sua maior aspiração era a plena liberdade de ir e vir, sem taxas ou tributos, e a legalidade sobre a terra, gostaria que a mesma fosse sua propriedade para fazer com ela o que quisesse, inclusive hipotecar.

Em relação a legislações, a burguesia queria montar seus próprios tribunais de julgamento e suas leis, além de fixar seus impostos dentro de suas necessidades e com o tempo, foi exatamente o que fez: despreendeu-se completamente das taxas impostas pelos senhores feudais. E isso se deu, muitas vezes, de forma violenta. As associações de mercadores, em conjunto com os insatisfeitos habitantes, se organizavam e derrubavam qualquer coisa que se colocasse como obstáculo para a obtenção do lucro. E isso, nas palavras de Huberman (1983), não era revolucionário. Não queriam destruir a classe feudal e sim participar dela mais plenamente.

As associações ou ligas de mercadores passaram a controlar as atividades comerciais, tentando estabelecer tabelas de preços, controle de produção, etc. Era a constituição de seu monopólio: além de ficar com parte da produção, toda ela deveria passar pela liga antes de ser vendida e, com o tempo, tornou-se complicado não se associar, fortalecendo o monopólio destas com a entrada de novos membros, e isso tudo foi feito em comum acordo com as autoridades²⁸. Lembremos que a inserção dessa classe à universidade era justamente com esse propósito: estar nos cargos de comando. E isso era geral:

A famosa liga Hanseática da Alemanha é o exemplo vivo de uma aliança de sociedades numa poderosa organização. Possuía postos de comércio, que eram fortalezas, bem como armazéns, espalhados da Holanda à Rússia. Tão poderosa era essa liga que, no ápice do poder, contava com cerca de 100 cidades, que praticamente monopolizavam o comércio do Norte da Europa com o resto do mundo. (HUBERMAN, 1981, p.35)

As ligas, a Hanseática como exemplo, atuavam semelhantemente a um Estado: definiam regras próprias, aliavam-se para pequenos conflitos contra outras nações, tinham guerreiros próprios, estabeleciam acordos comerciais, elaboravam suas leis, etc. Quando Ponce (2010) afirmava que um novo deus nascia, era neste sentido: a posse do dinheiro determinava os novos privilégios e condições, como a terra no feudalismo.

Havia ainda um importante passo a dar: a possibilidade do lucro mesmo. Condenado pela igreja e pelas leis em vigor, o lucro era visto como usura e como motivo bastante para seu beneficiário ser enviado diretamente para o inferno e, “embora se admitisse, com relutância, que o comércio era útil, os comerciantes não tinham o direito de obter numa transação mais do que o

²⁸ Na Inglaterra, em 1328, encontra-se o registro de que somente os membros da Corporação dos Mercadores poderiam tornar-se funcionários públicos. (HUBERMAN, 1983, p. 34)

justo pelo trabalho” (HUBERMAN, 1981, p. 38). Sabemos que isso – essa discrepância em relação á vontade da Igreja – culminará numa Reforma Protestante. Então “é fácil ver que a doutrina do pecado da usura iria limitar os processos do novo grupo de comerciantes que desejava negociar numa Europa em expansão comercialmente” (HUBERMAN, 1981, p.40).

Se a lógica na classe burguesa era circulação do dinheiro e de mercadorias, como iria multiplicar seus bens se o próprio empréstimo – para formação de mercado consumidor ou para seus investimentos em mais mercadorias – era proibido pela Igreja? Os primeiros bancos da época, geralmente comandados pelos judeus que emprestavam dinheiro a juros, também não podiam fazê-lo sem que a Igreja tentasse impedi-lo. A doutrina religiosa e a doutrina política não estavam entrando em acordo e quem perdeu foi a religiosa. De forma gradual, as coisas foram mudando “aos poucos foi desaparecendo a doutrina da usura da Igreja, e a prática comercial diária passou a predominar. Crenças, leis, formas de vida em conjunto, relações pessoais, tudo se modificou quando a sociedade ingressou em nova fase de desenvolvimento” (HUBERMAN, 1981, p.41).

O camponês, por exemplo, antes estratificado na ordem do mundo feudal, agora não somente era necessário na produção, quanto tinha possibilidades de “crescer”. Acontece uma pequena divisão na produção: a cidade fica com o encargo dos produtos mais industriais, enquanto o campo fica com o dos produtos agrícolas “para abastecer o crescente mercado representado pelos que deixam de produzir o alimento que consomem” (HUBERMAN, 1981, p.42). E essa expansão agrícola deu-se em duas vertentes: o aumento da técnica na produção da terra e a expansão dessas terras: a busca por novos terrenos fez com que a Europa, no século XII, partisse em direção ao oeste, esgotando “pântanos, construíram diques contra a invasão da terra pelo mar, limpavam florestas e transformaram as terras assim recuperadas em campos de cereais florescentes” (HUBERMAN, 1981, p.43).

Agora era de seu interesse desenvolver o cultivo de outras sementes, descobrir formas mais rápidas de recuperar o solo, etc., isso porque poderia trocar seus produtos excedentes – tanto nas feiras quanto com os senhores feudais – por dinheiro e também ter sua prosperidade. Assim, o acordo do trabalho algumas vezes por semana, foi substituído por um imposto anual para arar a terra. É aqui que nasce o conflito da Igreja com os camponeses: a Igreja, por algum tempo, não queria trocar o serviço escravo pelo servil ou camponês, o que ocasionou imensos conflitos nos

quais a burguesia atuava ao lado dos camponeses quando necessário (HUBERMAN, 1981, p. 45-48).

Huberman (1981) também relaciona a liberdade dos camponeses conquistada através de lutas à peste negra que matou mais gente no século XIV do que a I Guerra Mundial. “a peste assolou todos os países europeus entre 1348 e 1350” (p.48). E o que tem a ver com a liberdade do camponês? Como poucos permaneceram vivos, seu trabalho era mais valorizado e requerido – sendo a única possibilidade de se retomar a produtividade: “O preço do trabalho alugado aumentou em 50% em relação ao que fora antes da Peste Negra” (HUBERMAN, 1981, p.49) e, “em meados do século XV, na maior parte da Europa ocidental, os arrendamentos pagos em dinheiro substituíram o trabalho servil e a maioria dos camponeses conquistou a emancipação” (HUBERMAN, 1981, p.51) As terras outrora arrendadas, agora eram propriedades e podiam ser vendidas ou trocadas.

3.2.6 A indústria

A indústria estava mais relacionada a fábricas caseiras, “realizada na casa do camponês” (HUBERMAN, 1981, p.52). Tudo que era necessário era produzido pelo camponês. Móveis, roupas, etc. Não existia a ida a uma loja para comprar. Era fabricado para satisfazer as necessidades do consumo. E isso também acontecia na casa dos senhores e nas casas eclesiásticas, quando um grupo de camponeses era responsável pela fabricação dessas coisas essenciais.

O progresso das cidades possibilitou aos artesãos dedicarem-se aos seus ofícios e receberem por ele, dedicando-se a mercados pequenos, mas prósperos nos serviços especializados. Os mestres, empregadores, aos poucos, com o crescimento, iam contratando os “aprendizes” que depois poderiam abrir suas próprias oficinas ou se especializarem na profissão que escolheram. Essa primeira fase de organização industrial, começa pela produção de mercadorias para a venda e não mais para o consumo.

Os artesãos também criaram suas próprias organizações; os trabalhadores do mesmo ofício formavam corporações artesanais e todos os envolvidos na produção – dos aprendizes aos mestres – participavam com interesses comuns, pois a discrepância classista entre eles ainda não era tão grande, já que “havia classes nas proporções, mas dentro de cada uma delas predominava

a igualdade. E os degraus da escada da ascensão, de aprendiz a mestre, não estavam fora do alcance dos trabalhadores” (HUBERMAN, 1981, p.54). A guerra interna era contra os estrangeiros, que eram proibidos de atuar nas indústrias.

Num primeiro momento, havia a tentativa de se cobrar “um preço justo” pela mercadoria produzida, o que foi sendo substituído gradativamente com o desenvolvimento do próprio mercado. As leis e preços eram agora determinados pelo mercado e a primeira grande mostra disso foi a oferta e procura. Como explica Huberman (1981, p.58) “se uma praga atacasse as vinhas da vizinhança, haveria menos vinho do que o habitual, talvez insuficiente para consumo. Nesse caso seria vendido às pessoas que desejassem e pudessem pagar por ele alto preço, provocado pela escassez”, isso sem contar com a “decisão” de comerciantes que se uniam e aumentavam o valor das coisas para aumentar seu lucro.

A lógica das associações também se modificou quando o crescimento dos mestres e de alguns ofícios ocorreu mais rapidamente do que outros, gerando hierarquia entre associações. E esses que mais se desenvolveram acabaram tornando-se os novos administradores das cidades.

Com a distância entre mesmos ofícios modificada, a relação entre hierarquias do mesmo ofício mudou muito mais. Entre os aprendizes, jornaleiros e mestres, passa a existir uma escala cada vez mais difícil de ser alcançada. Assim, formaram suas próprias associações. Mas as novas legislações, como a Lei dos Trabalhadores de 1349, na Inglaterra, começam a designar a estratificação social novamente: os jornaleiros e aprendizes tinham regras de conduta trabalhista especialmente no que se refere ao condicionamento de um salário igualitário entre todos – o mínimo – independente da prosperidade de seu mestre e ao que pagasse mais do que estava estipulado seria cobrado juros.

Existiam tentativas de melhoria de condições de trabalho para as categorias de trabalhadores organizadas, mas já existiam também aqueles para os quais a lei não existia, em condições precárias e sem direitos, “à mercê dos industriais mais ricos, para os quais trabalhavam em condições miseráveis e a salários de fome” (HUBERMAN, 1981, p.64), sem possuírem nem ferramentas de trabalho, nem matérias-primas, eram o germe do proletariado moderno, possuindo apenas a força de trabalho para ser vendida. Os pilares do sistema baseado na exploração e no lucro estavam dados. E a educação nesse processo de transição?

3.2.7 A educação

Nesse contexto, a educação, do Renascimento ao Século XVIII, tinha, segundo Ponce (2010), uma função principal: apagar as marcas do feudalismo, qualquer uma delas, “para eliminar-lhe da memória a velha educação, e deixar limpa a sua alma para o novo ensino”. Como vimos, se todas as relações passam a se alterar a partir do estabelecimento de um novo modo de produção, agora baseado nas relações mercantis, com a educação não será diferente.

Como vimos, temos no Renascimento, o processo da criação das universidades e do ideal humanista. E dentro desse movimento, cabiam posições completamente opostas. Por um lado, e tendo na Igreja seu principal representante, queria-se modificar o tipo de ensino com muita cautela e garantindo que essa instrução doutrinária servisse para deixar algumas coisas em seus devidos lugares. Diversamente, uma ala mais à esquerda queria uma ruptura com a Igreja, uma “volta ao paganismo” e um apego ao classicismo e ao homem no centro de tudo.

É importante lembrarmos que a burguesia não só apoiou a Reforma protestante, quando financiou sua expansão tendo para tanto uma grande motivação: ela permitia que sua acumulação de lucro não fosse um golpe contra o divino, pelo contrário, era vista como “prova de bênçãos”. Essa frente de atuação – burguesia sedenta de mudanças estruturais na educação e uma religião tentando se fixar – fez mudar a estrutura educacional da época. Agora, a proposta era pelo ensino de coisas úteis ao cotidiano dos comerciantes, que poderiam ingressar na vida política a partir da vida acadêmica e assim “o útil e o prático passam a constituir as preocupações de primeiro plano” (PONCE, 2010, p.115). Assim como afirma Manacorda (2006), “o homem encontra luta pela própria elevação cultural. Mas, como dizia, nessa época já se começa a falar de uma instrução útil, e não somente de uma aculturação imposta, também para as classes subalternas e para os produtores” (p.194)

A requisição de novas condições de ensino ia desde a preocupação com o conteúdo à estruturação deste,

O individualismo burguês, que já havia apontado na arte italiana, e que exigia no campo religioso o livre comentário das *Sagradas Escrituras*, no campo educacional estava a exigir uma disciplina menos rude, uma maior consideração pela personalidade, um ambiente mais alegre (PONCE, 2010, p. 116).

A primeira escola pedagógica no Renascimento se chamava *La Casa Gioiosa*.

A Igreja instaurou uma verdadeira perseguição aos humanistas, taxando-os, inclusive, de “sofistas”, o que, para Ponce (2010), foi uma ofensa que fazia sentido, uma vez que “os humanistas estavam mais próximos dos sofistas do que dos escolásticos” e “provinham desse movimento de libertação que acompanha o comércio florescente: da mesma forma que os sofistas, os humanistas defendiam também os direitos da razão, contra a exigência do ensino dogmático” (PONCE, 2010, p.117)

Nas palavras de Manacorda (2016), foi uma reivindicação dos movimentos heréticos promover a instrução mínima para que cada pessoa pudesse ter acesso, pelo menos, à Bíblia, sem mediação do clero. É daqui que “surgirá, e não dos países católicos, (...) a iniciativa mais avançada de novos modelos de instrução popular e moderna” (MANACORDA, 2016, p.194) já que levantam questões sociais concretas: de acesso à instrução.

A Companhia de Jesus, fundada em 1534, atuaria agora em duas frentes: contra o crescente movimento protestante e os leigos incrédulos. E o período que compreende o século XVI até o XVIII, na configuração das quatro correntes pedagógicas, já se mostra aqui: “a que expressa os interesses na nobreza cortesã a que serve à Igreja feudal, a que reflete os anelos da burguesia protestante e a que traduz as afirmações da burguesia não-religiosa” (PONCE, 2010, p.118). Isso tudo culminará na Revolução Burguesa, logicamente, esse conjunto inteiro de ideais de educação, modificações sociais, etc.

A Reforma protestante teve grandes consequências nesse sentido. O Renascimento expandiu as possibilidades de ensino superior apenas aos já privilegiados, como revela a citação de Pierre de la Raimée (*apud* PONCE, 2010, p.119): “e coisa bem indigna é o fato de o caminho que conduz à filosofia estar fechado e proibido à pobreza”. Já a Reforma, tinha em seus ideais, apesar disso ser contraditório e limitado, a expansão do ensino para a classe popular. Essa contradição se expressa na visão dos dois maiores interpretes da época: Lutero e Munzer. Lutero defendendo os ideais da burguesia moderada e do pouco que restava da nobreza, só tinha como objetivo “acabar com o poderio do clero e instituir uma Igreja pouca dispendiosa” (PONCE, 2010, p.119), enquanto Munzer, “como intérprete dos elementos camponeses e plebeus da Reforma, acreditava que havia chegado o momento de ajustar as contas com os opressores” (PONCE, 2010, p.119).

Quando percebeu as intenções de Munzer de igualdade civil e social, Lutero tratou de romper com ele, traíndo as aspirações camponesas em uma carta aos príncipes, informando que

Munzer era um espírito do mal e traria desgraça a todos. Podemos ver na figura de Lutero a mesma representação burguesa: quando interessa, os camponeses são aliados, e, quando “extrapolam” seu lugar de submissos, está na hora de quebrar com a unidade do movimento, útil só enquanto manobra de uma massa maior de insatisfeitos. O máximo conseguido foi a abertura do ensino para outras coisas “úteis”, mas, no lugar dos professores, ainda estavam os pregadores. (PONCE, 2010).

Os jesuítas, preocupados somente com a instrução dos burgueses e nobres, investiu em aprimoramento desse ensino, com pinceladas de cultura, etc. e, em pouco tempo, assumiu a frente da instrução, com professores bem preparados e ensino mais bem dirigido. E 1599, elaboram o seu plano de estudo ou o Regulamento de Estudos (*Ratio atque Institutio studiorum S.J.*) que quebrou a possibilidade de independência dos indivíduos, criando “colaboradores ativos, zelosos e insuspeitos” (PONCE, 2010, p.122). Para isso, “excluía-se, por isso, da educação, os conhecimentos históricos e os científicos, a menos que a historia fosse deturpada de tal forma que ficasse irreconhecível ou que a ciência fosse tão superficial que mais parecesse uma brincadeira” (PONCE, 2010, p.123).

É obvio o quanto a educação era um instrumento de dominação e propagação ideológica. Nessa época, se qualquer religioso se preocupava com a instrução das massas era para, antes de tudo, salvar suas almas e não as emancipar. Como o exemplo dado por Ponce (2010), do que aconteceu na cidade de Lião, em que os operários entraram em conflito direto com as classes dominantes e, com um acordo político, o Estado passou a se comprometer em oferecer uma educação instrutiva gratuita, aliada ao ensino religioso, além do ensino de trabalhos manuais úteis para o emprego de um ofício.

Com a apropriação da América e a impulsão do comércio marítimo, tivemos um avanço nas técnicas de produção, a burguesia, “pressionada pelas exigências do comércio que se desenvolvia, concentrou e modificou os meios de produção até então isolados” (PONCE, 2010, p. 126). E isso gera, num processo de cooperação entre burguesia e operariado, a passagem para a manufatura e a indústria. Com a coletivização da produção, as coisas prosperaram mais rapidamente e isso se transformou em máquinas mais poderosas, somente utilizáveis por um grupo de trabalhadores instruídos. É aqui o germe da universalização do ensino: foi necessário para o novo modo de produção, que a classe trabalhadora tivesse o conhecimento mínimo para aumentar a produção.

Assim, de acordo com Braz e Netto (2009, p. 74), “sobrevém uma revolução social: as forças produtivas já não podem se desenvolver no marco das relações de produção” e sobreveio a Revolução Burguesa. Nessa época, a tomada do poder pela burguesia, em 1789, é através de uma luta “plurissecular, que teve no domínio da cultura e das idéias um campo de batalhas decisivo, como o provam a Reforma protestante e a Ilustração” (BRAZ, NETTO, 2009, p.75), culminando no Terceiro Estado e pondo fim ao Antigo Regime. Também é importante lembrar que com a queda do Estado absolutista, os Estados nacionais surgem e as leis agora eram aprovadas com o intuito de engrandecer não mais pequenas cidades e, sim, grandes nações.

Inicia-se o século XIX com o Estado burguês, a cultura burguesa e o modo de vida burguês, logo, estamos adentrando no seu modo de produção ideal: o modo de produção capitalista, pautado exclusivamente na extração da mais-valia e do lucro a partir da exploração da mão-de-obra.

Dissecamos, no primeiro capítulo, toda a lógica do capitalismo a partir da abstração da categoria da mercadoria. Aqui, nos deteremos a entender seu processo de crise e como a educação está contida nesse processo.

3.2.8 A produção para a riqueza: o modo de produção capitalista e suas crises

Para Hobsbawn (2007), foram duas as revoluções que consolidaram o modo de produção capitalista: a Revolução Francesa, de 1789 e a Revolução Industrial (inglesa). Para o autor, a revolução entre 1789 e 1848 representa a mais profunda transformação humana desde a invenção da agricultura, da escrita e do Estado. Porque foi a partir dela que o mundo transformou-se radicalmente e continua transformando-se. Essa revolução é menos do que os românticos pregam e

[...] foi o trunfo não da “indústria” como tal, mas da indústria capitalista; não da liberdade e da igualdade em geral, mas da classe média ou da sociedade “burguesa” liberal; não da “economia moderna” ou do “Estado moderno”, mas de economias e Estados em determinadas regiões²⁹ (HOBSBAWN, 2007, p.02)

²⁹ Parte da Europa e alguns trechos da América do Norte.

Esse período marcado por essas revoluções políticas e econômicas não pode se restringir aos locais onde elas eclodiram, pois a sua influência modificou a universalidade complexa dos países. Não poderiam ter explodido em outro lugar e nem sem ser a personificação do triunfo do capitalismo liberal burguês (HOBSBAWM, 2007).

Segundo Ponce (2010), quando a produção de mercadorias – produção destinada à troca e não ao consumo – passou a ser determinante, as relações de produção tiveram uma grande alteração. O proprietário, ou seja, o capitalista, é dono dos meios de produção e geralmente dos instrumentos de trabalho, investe seu dinheiro comprado a possibilidade da produção, mas, como é uma classe parasitária e não produz a riqueza, precisa comprar/alugar quem produza, e é aí que entra o trabalhador, dotado somente de sua força de trabalho.

Agora, o trabalhador não é mais dono do que produz, ao contrário, encontra-se estranho a ele: aluga sua jornada de trabalho, em troca recebe um sustento mínimo para sua subsistência, não tem participação no valor pago ao produto de seu trabalho e é a única fonte de extração de mais valia, super valoroso para o capitalista. Aquele germe do trabalho explorado tornou-se a regra geral. Os grandes burgueses simplesmente, pela concorrência, engoliram os pequenos comerciantes e estes passaram a desempenhar seu ofício para outro, não mais para si mesmos.

A situação das massas estava pior, mas essa não era uma preocupação da burguesia, sua preocupação residia em “formar indivíduos aptos para a competição do mercado” (PONCE, 2010, p. 138). Como o cerne da sociedade era a obtenção do lucro, tal pensamento se aproximava muito do ideal de indivíduo que deveria existir. Toda a produção e toda relação deveria existir tendo o mercado como foco.

O amplo desenvolvimento da indústria – depois sob as roupagens da chamada Revolução Industrial – esteve diretamente ligado ao comércio exterior ou ao mercantilismo. Com a “descoberta”, segundo Huberman (1981) de que era a quantidade de ouro e prata que definiam a riqueza de uma nação, as nações que mais detinham esses minérios – Espanha e Inglaterra, num primeiro momento – passaram a não comercializá-los mais, baixando leis e decretos que proibiam a sua saída. Para resolver a equação, descobriram que a única forma de fazer voltar essa circulação seria com a produção em larga escala de uma quantidade grande de produtos, que seriam comprados com o ouro e a prata – o dinheiro.

Assim, o Estado e os burgueses investiram pesadamente na área industrial, aumentando a capacidade de produção, contratando mais mão de obra, extorquindo matéria-prima das colônias recém-descobertas na América e em outras localidades e assim “o crescimento da indústria não só representava um aumento nas exportações, que por sua vez ajudava uma balança de comércio favorável, mas também provocava um aumento do emprego” (HUBERMAN, 1981, p.116); o florescimento do comércio e a conseqüente industrialização pareciam ser proveitosos para todos – principalmente para os miseráveis e desempregados, que passaram a ver nessa industrialização e na construção de fábricas em seus locais de morada, uma possibilidade de sobrevivência.

Outro motivo foi de fundamental importância para o começo do desenvolvimento industrial: as guerras. Para preparar armas, armaduras, navios e fortalecer a população, era preciso outro patamar de desenvolvimento e nisso “as colônias existiam apenas para ajudar a metrópole em sua luta pela riqueza e pelo poderio nacional” (HUBERMAN, 1981, p.118). Essas colônias eram o berço de extração das grandes indústrias: escavadas e dizimadas, foram exploradas até a última possibilidade.

Então, como mercantilistas, os mercadores desenvolveram o comércio, fixando um modo de produção internacionalizado baseado na troca. Após o colapso da reclusão das moedas nos Estados nacionais, há a chance de investir nas pequenas indústrias locais, para desenvolver a manufatura. Já temos duas fases capitalistas que encaminharam as relações de produção para a grande Revolução Industrial. A Industrialização recolocou o dinheiro que estava sendo investido no comércio, para ser investido na produção, de onde o capitalista percebeu que sairia todo o seu lucro. A venda seria a consequência do processo de extração de mais valia acontecida nas costas dos trabalhadores. E foi a Revolução Industrial que caracterizou efetivamente o modo de produção capitalista.

Mas, corroborando Hobsbawn (2007), o que é importante perceber é que, na eclosão das revoluções burguesa e industrial, o germe para esse desenvolvimento já existia e era grande o suficiente para modificar as relações de produção. O surgimento do mercado mundial, de uma classe de empresários, do atrelamento do Estado às garantias lucrativas de indivíduos no âmbito privado, o avanço da tecnologia e da ciência ou o humanismo, etc., constituem as bases da mudança de paradigma sociopolítico. O protagonismo do ocidente também aparece com mais

frequencia nas obras que destacam esse período e Hobsbawn afirma que não haveria outra forma de contextualizá-la.

A cidade provinciana do século XVII-XVIII era “bancada” pelo rural: a necessidade de prosperar o comércio encheu o campo de serviços, como já dito anteriormente: a produção de alimentos para sustentar o exército necessário ou a extração das matérias-primas que se encontravam ligadas à terra fizeram com que existisse, por mais que houvesse interdependência, uma distância grande entre campo e cidade. O que gerava um problema agrário no ano de 1789 e “o ponto crucial do problema agrário era a relação entre os que cultivavam a terra e os que a possuíam, os que produziam sua riqueza e os que acumulavam” (HOBSBAWM, 2007, p.09).

A estrutura agrária era socialmente semelhante na Europa como um todo. E no século XVIII, com o crescimento do comércio, essa agricultura era encorajada, mas “o mundo agrícola era lerdo, a não ser talvez em seu setor capitalista”, entretanto, “o mundo do comércio e das manufaturas, e as atividades intelectuais e tecnológicas que os acompanhavam, eram seguros e dinâmicos” (HOBSBAWM, 2007, p.13). E foi esse último que se tornou hegemônico; “por volta de 1780, todos os governos continentais com qualquer pretensão a uma política racional estavam consequentemente fomentando o crescimento econômico, e especialmente o desenvolvimento industrial” (HOBSBAWM, 2007, p.14). As ciências, nessa época,

[...] não divididas pelo academicismo do século XIX em uma ciência “pura” superior e uma outra “aplicada” inferior, dedicavam-se à solução de problemas produtivos, sendo que os mais surpreendentes avanços da década de 1780 foram na química, que era por tradição muito intimamente ligada à prática de laboratório e às necessidades da indústria” (HOBSBAWN, 2007, p.15, grifos do autor)

Sobre essa distinção do “academicismo” encontramos, em Ponce (2010), bons apontamentos. Citando Basedow, o autor retoma a justificativa para a existência de dois tipos de escola: para os pobres e para os filhos dos cidadãos eminentes. A explicação varia entre a “inabilidade” das classes populares em aprender, a certeza de que os filhos de nobres ou pequenos comerciantes iriam mais longe na vida ou ainda porque “felizmente, as crianças plebéias necessitam de menos instrução do que as outras, e devem dedicar metade do seu tempo aos trabalhos manuais” (BASEDOW *apud* PONCE, 2010, p.139).

Ou ainda se utilizando das palavras de Filangieri (1752-1788), que afirmava que “o agricultor, o ferreiro, etc., não *necessitam mais do que uma instrução fácil e breve para adquirir*

as noções necessárias para sua conduta civil e seu ofício” (*apud* PONCE, 2010, p.139). A educação deveria servir para perpetuar as condições sociais: colonos estudam para serem colonos e nobres instruem-se para desenvolverem-se como quiserem. Ao mesmo tempo em que alguns teóricos burgueses pediam que a educação se pautasse na formação do homem, outros eram contra a gratuidade do ensino para não desvirtuar seu caráter nobre.

Para Hobsbawm (2007, p.15),

o iluminismo, a convicção no progresso do conhecimento humano, na racionalidade, na riqueza e no controle sobre a natureza (...) derivou sua força primordialmente do evidente progresso da produção, do comércio e da racionalidade econômica e científica que se acreditava estar associada a ambos.

E o berço do impulso dessas ideologias, coincidentemente ou não, é o mesmo palco das duas revoluções, e isso porque “um individualismo secular, racionalista e progressista dominava o pensamento “esclarecido” (HOBBSAWM, 2007). A ideia era libertar o homem das amarras da Idade Média, que castravam o desenvolvimento do indivíduo – obviamente que isso na concepção burguesa de indivíduo – ou da irracionalidade religiosa. Seu *slogan*, não à toa, era “igualdade, liberdade e fraternidade”

O desenvolvimento da sociedade seria a partir da potencialidade do individualismo e isso seria feito de braços dados com o desenvolvimento da técnica e da ciência – meio pelo qual seria possível engrandecer o homem. Mesmo com cautela, Hobsbawm (2007, p.16) advoga que “é mais correto chamarmos o iluminismo de ideologia revolucionária”, pois implicava na ruptura da ordem política e social vigente, culminando no *slogan* da revolução francesa.

As artes e a literatura só atingiram esses ideais burgueses, na tangência da ascensão capitalista, na década de 1830 e um exemplo disso é *A Comédie Humaine*, de Balzac. (HOBBSAWN, 2007). Elas ainda não traduziam os efeitos de uma revolução até essa década e só “a partir da década de 1840 é que o proletariado, rebento da revolução industrial, e o comunismo, que se achava agora ligado aos seus movimentos sociais – o espectro do Manifesto Comunista – abriram caminho pelo continente” (p.20). A revolução industrial acontece quando “a política já estava engatada ao lucro. (...) e o dinheiro não só falava, como governava” (Idem)

Nos Países europeus que foram influenciados pelo movimento industrial, “a dianteira do crescimento industrial foi tomada por fabricantes de mercadorias de consumo de massa – porque o mercado para tais mercadorias já existia” (HOBBSAWN, 2007, p.23) e era isso que era

preciso com a culminância da industrialização acelerada: aquecer um mercado rapidamente. A indústria encontrava-se sob pressão para que mecanizasse seu processo de produção, baixando seus custos às custas da mão de obra. O crescimento real da produção aconteceu e houve a mecanização da produção generalizada: desde a produção de ferro e aço, ao desenvolvimento das ferrovias – o que acelerou o processo de troca em curtas distâncias – a tecnologia mais empregada em outras questões.

A classe média também teve acesso a essa fatia de desenvolvimento: “virtualmente livres de impostos, as classes médias continuaram portanto a acumular em meio a um populacho faminto, cuja fome era o reverso daquela acumulação” (HOBSBAWN, 2007, p. 38). Aqui continua claro o caráter classista do sistema capitalista – mesmo em seus primórdios. Não havia outra possibilidade de se lucrar ou desenvolver além de fazê-lo à custa da exploração.

As bases ideológicas para esse novo mundo foram dadas pela Revolução Francesa, oferecendo o “vocabulário e os temas da política liberal e radical-democrática para a maior parte do mundo”, além do nacionalismo e do individualismo. (HOBSBAWN, 2007, p.38). E entre todas as outras revoluções que aconteceram, a francesa partiu para revolucionar o mundo, pelo menos num primeiro momento.

Temos, na década de 1860, o estabelecimento definitivo do sistema capitalista: com suas bases econômicas fundadas na industrialização e na internacionalização do comércio, do dinheiro tornando-se o centro da vida e com as bases ideológicas da burguesia – que num primeiro momento teve seu caráter revolucionário até que isso não fosse mais necessário, descartando o camponês e tornando-se a classe hegemônica. Nasce o capitalismo. E como ele irá se desenvolver?

3.2.9 O desenvolvimento contraditório e a exploração continuada

O século XIX é considerado como o marco da vitória do capitalismo, uma sociedade baseada na livre iniciativa privada, consumidora, com um mercado acessível (inclusive a mão de obra barata), e lucro a partir da venda de produtos mais caros: um progresso material, moral e ideológica. Mas, de acordo com Netto (2015), o capitalismo nunca deu certo, porque ele nunca conseguiu criar um mercado consumidor e só o fez com uma parcela mínima da sociedade,

durante pouquíssimo tempo. Outra coisa importante é dita: não existe capitalismo sem crise, a crise faz parte da sua estrutura. Ou como Netto (2013), o capitalismo foi civilizador pela barbárie.

A frase de Marx e Engels (1998), já citada anteriormente neste estudo, é importante por uma questão: corroborar a ideia de que a história das sociedades é a história da luta de classes, é assumir esse prisma como modo de enxergar e tentar desvelar o real. Com base nos modos de produção aqui descritos, vemos que o desenvolvimento das forças produtivas foi acompanhado pelo aumento da luta de classes e não há resolução possível para entender o capitalismo contemporâneo e o problema da produção destrutiva do conhecimento.

Lessa (1999) aponta dois momentos importantes na evolução das forças produtivas: o desenvolvimento da agricultura e da manufatura, o que culminou com o aperfeiçoamento das técnicas de trabalho e das ferramentas e que levará ao segundo momento: a revolução industrial. É importante ressaltarmos que, para Hobsbawn (1981), os dois momentos que culminam no ápice do desenvolvimento das forças produtivas são as Revoluções, Burguesa e Industrial, respectivamente. O que importa é que esses momentos descritos “evoluem” para um processo: a mercantilização.

O capitalismo, modo de produção caracterizado pela produção destinada para a troca – o oposto do que vimos nos primórdios, onde a produção era orientada para a subsistência – é conceituado, muitas vezes, como a forma mais desenvolvida possível de sociedade: o reino da liberdade de comércio, da igualdade de oportunidades e da fraternidade de consumo. Outros, entretanto, dirão que o capitalismo já nasce fadado ao fracasso. E o que mudou do modo primitivo de produção para o de hoje?

Lessa (1999) dirá que essa evolução e desenvolvimento é fruto da alteração das relações do homem com sua comunidade. O homem, desde sempre, como também já vimos, se apropria da natureza para produzir sua existência e, conseqüentemente, sua evolução. Entretanto, a partir de um dado momento histórico, essa apropriação passa a ser por uma necessidade social criada: a da obtenção absoluta de lucros. É essa evolução a base do capitalismo.

No primeiro momento elencado por Lessa (1999), qual seja, o da passagem do trabalho isolado para o coletivo, movimento mediado pela produção do excedente – que permitiu a estocagem e assim um papel mais ativo frente à natureza – surge a exploração do homem pelo homem, também porque era lucrativo. Segundo Lessa (1999, p.06),

O trabalho, agora, não mais será realizado por todos os membros da sociedade, mas terá uma classe social (a primeira delas foi a dos senhores de escravos) que explorará o trabalho da classe trabalhadora (a primeira delas foi a dos escravos). (...) nestas novas condições históricas, para que o trabalho possa se realizar é necessário um exército que obrigue os escravos a trabalharem, um Estado que forme e mantenha este exército, uma ideologia que justifique a exploração dos escravos; enfim, para que o trabalho possa se realizar é necessário uma série de complexos sociais que não mais se relacionam com o trabalho senão de modo muito indireto

Como em estudo anterior (DIONÍSIO, 2014), este é o ponto no qual surgem as outras consequências da exploração: uma classe será responsável por produzir – em condições materiais péssimas – a riqueza destinada a toda a sociedade. A outra classe, cada vez mais afastada do processo produtivo, se apropriará da riqueza produzida e – pior – lucrará com essa apropriação. A lógica capitalista se baseia nessa busca constante pela mercantilização e isso irá partir das pequenas mercadorias trocadas nos grandes comércios, às pessoas, a tudo.

Contraditoriamente, foi assim que o capitalismo triunfou: é inegável o desenvolvimento alcançado em níveis internacionais, mas, como diz Netto (2015), tal desenvolvimento foi à custa da exploração e da barbárie. Mesmo tendo capacidade de produzir o suficiente para alimentar toda sua população, milhares morrem sem comida, sem condições mínimas de saúde, de moradia, etc. Então, o capitalismo é a personificação da contradição do desenvolvimento catastrófico: só uma classe pode ganhar e esta é a burguesa.

Lessa (2007), Braz e Netto (2009) e Mészáros (2002), resgatando Marx, dirão que existe uma falha nesse sistema tão “protótipo” do ápice de desenvolvimento da sociedade: ele vive, desde o seu surgimento, crises cíclicas³⁰, causadas, em essência, por sua própria natureza: acumular, acumular, acumular. Neste processo desenfreado de acúmulos, a vida é deixada de lado. E para Braz e Netto (2009), sem a acumulação do capital, não existiria capitalismo.

A dinâmica do capital é, essencialmente, expansiva, por isso depende dessa acumulação desde os primórdios. E nessa dinâmica, “o capital é valor que busca valorizar-se” e os capitalistas que “não pretendam aumentar a escala de seus negócios ou se recusem a fazê-lo acabam naufragando no mar da concorrência, terminam engolidos pelos outros que ampliaram seus investimentos – em suma, deixam de ser capitalistas” (MESZAROS, 2002, p.125). E isso porque a forma da produção é a sua forma de reprodução. Não há outra forma de reproduzir o

³⁰ Marx conceituará de “cíclicas” as crises recorrentes que o Capitalismo sofre durante sua história.

sistema, mantê-lo, aumentá-lo, se não for pela ampliação de sua produção e isso pode ser feito “aumentando a jornada de trabalho, intensificando o ritmo e as cadências, introduzindo inovações, pressionando para abaixo os salários da força de trabalho, etc” (MESZAROS, 2002, p.127).

Essa acumulação nada mais é do que a conversão da mais-valia em capital e a sua (re) transformação em capital. Por isso a base é a exploração. Marx (1985) afirma que a mais-valia só é possível de ser explorada a partir da mão de obra, do trabalho vivo, que é o único processo de valorização da mercadoria. Aqui reside um primeiro problema inerente ao modo de produção capitalista: nas palavras de Braz e Netto (2009), “à medida que se desenvolve o MPC, a necessidade posta aos capitalistas de ‘acumular por acumular’ produz um excedente de capital em relação às oportunidades de empregá-lo lucrativamente” (p.127). Logicamente que o capitalismo, dentro de suas limitações, encontra modos de vencer essa crise de *superprodução*. Veremos mais adiante.

O Capital, assim, passa de só circulatório para produtivo. Vimos, ao falarmos da mercadoria que, no começo, a equação era simples: $M \rightarrow D \rightarrow M$. Agora, com a acumulação complexificada e a descoberta da exploração e aumento da produtividade, algo mais acontece: “o capital sai da esfera da circulação e ingressa na produção (**P**)” (p.128) e acontece o segundo momento do seu movimento: os trabalhadores – assalariados – operam nos meios de produção e dão origem a novas mercadorias (**M'**), criando o valor excedente ou a mais valia. E essas novas mercadorias só geram valor para o capitalista quando são comercializadas, na esfera da circulação, são trocadas por dinheiro e assim voltam para a forma de capital (**D'**).

Como dito, uma das formas de aumento da produtividade – logo, de extração de mais valia – do capital está na investidura na mão de obra e no processo de trabalho. Uma dessas formas que encontra-se em voga na contemporaneidade é a aplicação de inovações tecnológicas, que serve para diminuir o tempo gasto na produção e, conseqüentemente, conseguir se apropriar de mais horas da jornada de trabalho do trabalhador. Essa nova reestruturação produtiva dialoga diretamente com a educação.

A educação negada nos primórdios ou a educação que servia só de doutrinação religiosa não é mais útil. Agora, o capitalista, a burguesia no início, precisa oferecer ao trabalhador uma educação homeopática: instrucionalista. Que o ensine a lidar com todo o aparato

moderno que está sendo importado, qualificá-lo no manuseio dessas máquinas e de seus ofícios torna-se a obrigação da escola “destinada a classe trabalhadora”.

Braz e Netto (2009) afirmam que é a competição que estimula o maior desenvolvimento do modo de produção capitalista. Se não seguir as inovações empregadas por outros capitalistas, aquele tradicional é engolido pelo mercado, o incentivo à inovações torna-se essencial. “por isso, a acumulação aparece tão conectada aos progressos tecnológicos e igualmente por isso se explica o extraordinário desenvolvimento das forças produtivas” (BRAZ, NETTO, 2009, p.130). Quando não podem competir, os capitalistas formam *monopólios*, o que, por sua vez, gera um capitalismo centralizador.

Quanto mais cresce a centralização e conseqüentemente o monopólio, mais o livre comércio vai desaparecendo, já que a arena de disputa por um lugar na mesa dos lucros, torna-se um duelo de titãs. As pequenas e médias empresas são incorporadas para terem chance a pelo menos não dar prejuízo. Essa centralização gera danos aos trabalhadores. Com menos empresas/indústrias/comércios na ativa, massas e massas de trabalhadores perdem seus empregos o que culmina no que Braz e Netto (2009) recuperam de Engels: o exército industrial de reserva. Como não encontram compradores para sua força de trabalho, a competição entre trabalhadores é acirrada e financiada pelo Capital e suas instituições: a educação nessa área é a sua maior aliada.

Apoiada na ideologia da meritocracia, a educação para o capitalismo enquadra-se em preparar a mão de obra para ser engajada na produção. Como a noção do pleno emprego é substituída pelo da empregabilidade, oferecer instrumentalização passa a ser o “diferencial” entre a mão de obra desempregada e a empregada, mesmo que em péssimas condições de trabalho e subsistência. A formação desse exército industrial de reserva também é condição da própria organicidade do capital, já que “a demanda da força de trabalho pelos capitalistas aumenta ou diminui conforme o nível da acumulação”, se “a taxa de acumulação for inferior à taxa de crescimento da produtividade do trabalho, a demanda da força de trabalho cairá” (BRAZ E NETTO, 2009, p.134).

3.2.10 As crises e o capital³¹

Além da elevação do desemprego, a força de trabalho também sofre com o processo de superexploração cada vez maior. E toda a lógica do capital reside na necessidade, também orgânica, de manter a sua lucratividade ou só permitir uma queda da taxa de lucro que não afete diretamente sua acumulação. O que for preciso fazer para manter essa taxa será feito e geralmente o preço cobrado é da classe explorada, que “paga pelas crises”. Por falar em crises, essas também compreendem uma característica inerente ao capital.

Para Braz e Netto (2009), não existe capitalismo sem crise. Isso não quer dizer que o autor corrobore com o ideário propalado pela burguesia de que o capital é eterno e inquebrável e sim que esse é o seu *modus operandi*. Marx (1985, p. 149) afirma que, essencialmente, essas crises existem porque “as condições da sociedade burguesa são estreitas demais para abranger toda a riqueza que criou”. O que determinará esse caráter instável e dependente de novas ideias, novos caminhos, novos mercados, coisas atrás das quais o Capitalismo caminha com tanta determinação. Esse processo que alterna, segundo Braz e Netto (2009), prosperidade e depressão (ou recessão) aponta para um caráter ineliminável das crises (DIONÍSIO, 2014).

O exemplo mais conhecido é o da crise de superprodução: o alto desenvolvimento do capital cria valores de troca que não encontram condições de virarem valores de uso: as mercadorias não são consumidas. Na recessão, para se recuperar a taxa de lucro, gera-se aumento no valor das mercadorias essenciais e no desemprego. Para os autores, recuperando Marx, entre cada crise enfrentada pelo capitalista, existe um ciclo econômico apresentado em quatro fases: crise, depressão, retomada e auge. - e, obviamente, um retorno ao primeiro.

A crise é aquele momento catastrófico: um grande escândalo, congelamento da produção, desemprego, falta de mercado consumidor, baixa nos salários, etc. A partir disso, têm-se a depressão, caracterizada pela destruição das mercadorias não consumidas ou pela venda a baixo preço (queimas de estoque, por exemplo); as empresas passam a investir em tecnologia ou qualquer coisa que seja para se reerguer, que culmine na retomada: as empresas que sobrevivem compram as que quebraram e dão outro ânimo para o comércio e tem-se o auge! Quando se reaquece a concorrência, o que influencia no investimento e na reabertura do comércio em si. O

³¹ Parte desse estudo é retirada de estudo anterior. Vide: Dionísio (2014)

ciclo se fecha e recomeça. (BRAZ, NETTO, 2009). E essas crises cíclicas vão desenvolvendo e desenvolvendo-se a partir do modo de produção capitalista.

Assim, o capitalismo compreende algumas fases de acordo com a sua capacidade de expansão, mobilidade e adaptação a essas crises. Seu começo, como visto, ocorreu da acumulação primitiva à manufatura, com o início da produção em larga escala de mercadorias. Esse estágio inicial é o capitalismo comercial ou o mercantil. A burguesia se consolida nesse processo e como “classe revolucionária” modifica todas as bases no modo de relação e de produção do mundo. Com a mundialização do comércio e o amplo alcance dele, temos outro estágio. Com a Revolução Industrial culminando esse processo, inicia-se o capitalismo concorrencial, liberal ou clássico: “estabeleceu-se o que, no estágio subsequente do capitalismo, haverá de consolidar-se e desenvolver-se: um sistema econômico internacional” (BRAZ, NETTO, 2009, p.178). A livre iniciativa, a propriedade privada, a busca incansável pelo lucro, a dissiparidade da luta de classes, culminam no capital monopolista, a concorrência, a livre iniciativa, gerou a fusão de capitalistas e o surgimento de grandes monopólios o que, conseqüentemente, constrói o Imperialismo, que nada mais é do que o monopólio das grandes nações.

O estágio imperialista compreende o desenvolvimento e a influência do capital financeiro. “Uma vez estabelecido o imperialismo, um número reduzido de grandes capitalistas (industriais e banqueiros) concentra nas suas mãos a vida econômica do país” (BRAZ, NETTO, 2009, p.181). Esse grande desenvolvimento gera grande influencia política, numa posição centralizadora e antidemocrática. Ao invés da internacionalização de mercadorias, o Imperialismo se caracteriza pela internacionalização dos mercados de capital: empréstimos, investimento na produção de outros países, etc. E muitas vezes esse processo é controlado pelo outro ponto desenvolvido pelo capitalismo nessa época: a indústria bélica. Assim, esses elementos – monopólio, capital financeiro, exportação de capital e indústria bélica – são as bases da nova fase capitalista. A última enquadra-se em um dos braços do capital: as guerras, personificadas nessa indústria, conseguem destruir forças produtivas, recriá-las e ainda controlar a taxa de natalidade dos países pobres.

Mas nada parece impossível de mudar, mesmo vendo o capitalismo encontrando brechas para se levantar de suas crises. Marx, pautado em seu materialismo, dirá que a ruptura capitalista se dará a partir da “tomada de consciência” do trabalhador que, mesmo atravessando

essa dominação ideológica e exploratória, integra uma classe social, e assim se enxergará. Neste momento, essa tomada de consciência implodirá concomitantemente com uma crise maior do Capitalismo e o gigante ruirá aos pés de uma Revolução socialista³².

Em estudos anteriores, Dionísio (2014) afirma que com essa forma de perpetuação da propriedade privada, da divisão de classes, da mercantilização das relações humanas, surge um fenômeno que Tonet (2002), apoiado em Marx, e também resgatado por Lukács (2013), irá definir como **alienação**, tanto por parte dos explorados, quanto dos exploradores. É a partir deste fenômeno que as coisas, além de naturalizadas, passam a ser investidas. A produção da riqueza social e a socialização desta não acontecem como deveriam. Uma pequena parcela da sociedade “compra” os direitos de apropriação e de socialização e detém para si o socialmente produzido, impedindo a maior parcela desta de se apropriar desse conhecimento, dessa evolução.

Acontece, como demonstrado anteriormente, a instrumentalização também do complexo educacional. Se o Capital é reconhecido por sua ferramenta de apropriação e atrofiamento de qualquer tipo de relação ou de possibilidade de inclusão, o que dirá com a educação! Se é sua responsabilidade a obtenção desse conhecimento socialmente construído, bem como de um “despertar” para o que está acontecendo ao redor, a crise capitalista rebate incisivamente neste complexo. A crise atual por que o capitalismo passa é chamada por Mészáros (2000, p. 05, grifos nossos) de “crise estrutural do capital”, que afirma:

Vivemos na era de uma crise histórica sem precedentes. Sua severidade pode ser medida pelo fato de que não estamos frente a uma crise cíclica do capitalismo mais ou menos extensa, como as vividas no passado, mas a uma crise **estrutural**, profunda, do próprio sistema do capital. Como tal, esta crise afeta — pela primeira vez em toda a história — o conjunto da humanidade, exigindo, para esta sobreviver, algumas mudanças fundamentais na maneira pela qual o metabolismo social é controlado.

Assim, o primordial para ser retirado deste conceito de “estrutural”, é que esta crise abala e rebate em outros complexos sociais, não mais só na esfera econômica ou de lucro, e para sobreviver a esta crise, o Capital tem sido ágil e rápido em sua nova empreitada: deteriorar e dobrar a seu favor todas as ferramentas possíveis e imagináveis em sua reerguida.

Segundo Tonet (2008, p. 05), essa crise se reflete na educação:

³² Reflexão trazida por Rosa Luxemburgo sobre dois caminhos possíveis para o fim do Capitalismo: Socialismo ou Barbárie (2009).

Das mais variadas formas, mas, sinteticamente, em primeiro lugar, revelando a inadequação da forma anterior da educação frente às exigências do novo padrão de produção e das novas relações sociais; constatando que [...] as políticas educacionais anteriores já não permitem preparar os indivíduos para a nova realidade; em segundo lugar, levando à busca, em todos os aspectos, de alternativas para esta situação. Em terceiro lugar, imprimindo a esta atividade, de modo cada vez mais forte, um caráter mercantil.

Cabe à educação, então, formar e reformular a mão de obra que sustentará o Capital.

Assim, vemos que a maior característica da sociedade capitalista é a sua capacidade de mercantilização: transformar tudo em mercadoria, assim, como na mitologia, o rei Midas transformava tudo o que tocava em ouro. E essa mercantilização acontece desde o produto do trabalho do trabalhador explorado até o próprio trabalhador, como dirá Marx (1985, p. 149) da seguinte forma: “O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida de que o trabalho se realize em ordem e os meios de produção sejam empregados conforme seus fins”.

São do capitalista os meios de produção, as condições de produção, os instrumentos de produção. Mas ele não trabalha, pelo contrário, por se apropriar do excedente, a classe parasitária que viveria da exploração do trabalho alheio, encontra-se mais e mais afastada da produção. Então, ele necessita de alguém que faça esse processo de trabalho, para que possa se tornar dono do que é produzido. Ele compra quem trabalhe. Aqui, diferentemente do que no escravismo, o homem vende “somente” a sua força de trabalho, que, por sua vez, não possui os meios para produzir sua subsistência.

Assim, mesmo que seja responsável pelos produtos que surgirão – carros, casas, motos, prédios, fábricas – ele não receberá nem uma parte do valor gerado nestes produtos, isto porque todo o lucro pertencerá ao capitalista que ofereceu as condições de trabalho. Ao trabalhador resta uma quantia mínima para a sua sobrevivência. Braz e Netto (2009, p. 111), apoiados em Marx, asseguram que “o capital tem a necessidade de *comandar* (ou, o que é o mesmo, subordinar, subsumir ou sujeitar) o processo de trabalho com o objetivo de extrair o máximo de excedente da atividade do trabalhador” (DIONÍSIO, 2014).

Para Mészáros (2002, p.01), a crise que vivemos atualmente é diferente. Ela é estrutural, não cíclica e passageira, mas envolve todo o seu modo de operação: “Como tal, esta crise afeta — pela primeira vez em toda a história — o conjunto da humanidade, exigindo, para

esta sobreviver, algumas mudanças fundamentais na maneira pela qual o metabolismo social é controlado”.

Antunes (2009, p. 01) também discorre sobre o caráter estrutural da crise:

A crise é sistêmica e estrutural porque coloca em xeque, primeiro, a sobrevivência da humanidade, já que sua força de trabalho é destruída em quantidades inimagináveis - nunca houve tanta conversão de milhões de homens e mulheres, que dependem do trabalho para sobreviver, ao desemprego. Não que adorem trabalhar, mas sem isso eles não vivem, não se reproduzem em sociedade. Atingida a casa das centenas de milhões por essa parcela que não encontra trabalho, a destruição sócio-humana é brutal.

Com isso, percebemos que os autores nos apresentam a essência da crise como estrutural porque não mexe somente com a parte econômica ou social do sistema de produção e sim com toda a sua essência. São as relações que sustentam a forma de produção que estão em crise, é o modo de obtenção de lucro que está em crise, é o próprio sistema que está em crise. E, para sobreviver à crise, precisa se apropriar de toda a sua conjuntura social; nisto, incluímos a própria humanidade.

Além de dialogar com a estruturalidade da crise, Mészáros (2002) atribui outro caráter ao sistema *orgânico* do Capital, bem identificável com essa crise pela qual passa: seria o seu caráter **incontrolável**. Ideia que será amplamente discutida também por Paniago (2007). Sobre esse caráter, Mészáros (2002, p. 03) afirma:

Este sistema de controle do metabolismo social, teve que poder impor sobre a sociedade sua lógica expansionista cruel e fundamentalmente irracional, independentemente do caráter devastador de suas consequências; ou teve que adotar algumas restrições racionais que, diretamente, contradiziam suas mais profundas determinações como um sistema expansionista incontrolável.

Para Paniago (2007, p. 13, grifos nossos), as tentativas de controlabilidade do sistema (tanto por ele mesmo, quanto para os “pseudo-críticos”) cairão em ruína, pois

a inviabilidade das reformas se deve ao fato de elas deixarem intacta a **reprodução** do sistema do capital. O que significa manter as condições materiais e históricas imprescindíveis à acumulação do capital, impulsionada pela busca incessante ao lucro.

Desta forma, o Capitalismo se apresenta como um Modo de Produção inviável de ser controlado, moldado ou adaptado, como um sistema predatório que sobrevive de toda forma de

aniquilação da vida e da subjetividade da humanidade. A sua única forma de superação seria a partir de uma Revolução socialista, numa ruptura com sua estrutura, sua ideologia, sua lógica reprodutora. Nenhuma reforma é o bastante se não atacar diretamente sua reprodução. Todas as tentativas de reformas, desde o surgimento do capitalismo, até hoje, foram insuficientes, já que, segundo Mészáros (2002, p. 03, grifos nossos), “tudo o que aquelas tentativas conseguiram foi somente a “hibridização” do sistema do capital, comparado com a sua forma econômica clássica (com implicações extremamente problemáticas para o futuro) e não soluções **estruturais** viáveis”.

Mészáros (2002, p. 03, grifos nossos), ainda sobre o caráter estrutural da crise, afirma que esta mesma atingirá todos os campos da existência humana, pois

[...] simultaneamente, algumas das instituições mais fundamentais da sociedade são atingidas por uma crise nunca antes sequer imaginada. [...] a crise estrutural da educação tem estado em evidência há já um número de anos nada desprezível. E aprofunda-se a cada dia, ainda que esta intensificação não assuma a forma de confrontações espetaculares.

A crise estrutural rebaterá no complexo da educação de forma catastrófica. Aliada à alienação inerente à produção capitalista, esta apresentará, na produção do conhecimento nas Universidades, uma relação mercadológica. Aliada ao mercado imediato, a Pós-Graduação assume os ditames de uma produção fabril: é a quantidade de artigos publicados que importa, é o *homo lattes* que deve existir. Pois é da sua “produtividade” transformada e transfigurada em “produtivismo” - produzir de forma alienada – que surge o financiamento das agências reguladoras.

Com essa crise ideológica, com essa decadência burguesa e com a obsolescência programada, entraremos no terceiro capítulo com os fundamentos históricos do produtvismo acadêmico e do conceito que reivindicamos do *homo lattes*, essencialmente alienado, externo ao seu processo de produção, alheio ao conhecimento socializado.

4 CIÊNCIA, CRISE E UNIVERSIDADE: O PRODUTIVISMO E O HOMO LATTES

Desde o início do capitalismo imperialista e a virada dos anos sessenta, o capitalismo vive o que alguns autores chamarão de “anos dourados”, isto é: um crescimento amplo, o controle das crises cíclicas – principalmente pela intervenção estatal – e tempos de paz entre classes. Nem é preciso dizer que isso é uma enorme ilusão, os conflitos de classe nunca cessam. De acordo com Braz e Netto (2009, p.196)

Entre 1950 e 1970, a produção industrial dos países capitalistas desenvolvidos aumentou, no seu conjunto, 2,8 por cento; a produção industrial norte-americana cresceu 5,0% entre 1940 e 1996; entre 1947 e 1966, a do Japão cresceu 9,6% e a dos seis países então reunidos na Comunidade Econômica Europeia cresceu 8,9%.

Tal crescimento e consolidação não estagnaram os levantes anticapitalistas que questionavam a burguesia e seu modo de exploração da humanidade. Um exemplo é a União Soviética que “libertou-se do capitalismo”; o movimento operário da Europa Nórdica e Ocidental, com enorme articulação, colocava limites ao monopólio, além das opções socialistas, China, Cuba. (BRAZ, NETTO, 2009).

Os Estados Unidos, pós-guerra, em 1945, impõem-se como nação soberana e centraliza o poder político e militar, declarando guerra a qualquer vestígio de “comunismo” existente e o maior exemplo foi a Guerra Fria, contra a União Soviética ou na Coreia, no Vietnã, Congo, Indonésia, dentre outros. E aqui acontece uma mudança: no trabalho industrial.

Com o desenvolvimento do taylorismo-fordismo na produção, temos uma padronização de produção industrial e a universalização desse *modus operandi*. É importante também lembrar que o Estado foi o braço de ferro nesses anos dourados. Comprou as crises, emprestou dinheiro, pagou dívidas e conteve as crises trabalhistas, e “apesar das enormes desigualdades sociais, prometia-se aos trabalhadores a “sociedade afluyente”, um “consumo de massa, cujo símbolo maior era o automóvel” e, nos países periféricos, o alto índice de investimento industrial também cultivava essa ilusão (BRAZ, NETTO, 2009, p.212).

Como a lógica do esquema antes mostrado é que, após a recuperação, vem outra crise, isso se repetiu. A partir dos anos de 1968, as taxas de lucro caíram drasticamente, o crescimento econômico foi reduzido, houve esgotamento de algumas matérias-primas, desvencilhamento do dólar em relação ao ouro, etc. Isso culminou numa crise sem precedentes e

Mészáros (2002) será categórico: a década de 70 abre uma nova crise: estrutural, como já demonstrado.

O capitalismo vivido por nós, a partir desse processo, pode ser traduzido como capitalismo neoliberal. Essas mudanças ocorridas na fase imperialista se intensificam, mas o controle sobre a crise acaba – mas as tentativas não, o Estado continua comprando as despesas da manutenção da taxa de lucro dos burgueses. Entra-se numa reestruturação produtiva do capital, articulada com a financeirização e a ideologia neoliberal (BRAZ, NETTO, 2009)

Citando Marx em *Os Grundrisse*, Mészáros (2002) relembra que a produção da riqueza no capitalismo é completamente diferente do que acontecia na antiguidade, quando a riqueza não aparecia como finalidade da produção e sim como consequência desta. A produção era orientada para a reprodução coletiva e enriquecer era um complemento. O que diferencia o capitalismo como sistema de produção é a sobreposição do valor de troca ao valor de uso, de reorientar e configurar a produção material para a produção de valores de troca, isto é, a riqueza torna-se objetivo central. Como afirma Mészáros (2002, p.610), “durante o desenvolvimento do capital – que impôs à humanidade a produção da riqueza como finalidade que a tudo absorve – o caráter real da riqueza propriamente dita desapareceu do horizonte”.

A concepção de riqueza é agora associada a relações reificadas e é associada a estruturas de cunho material, o que faz emergir uma nova categoria que explica e preenche essas determinações de produção: a propriedade. Anteriormente vista como “seu corpo ampliado” (MARX, 2013, p.491) na função de produto do trabalhador, agora é relacionada, muitas vezes, como o próprio “ente” do capital, sua materialização: as coisas acontecem, surgem e desaparecem conforme as leis da propriedade privada. Agora, o produto de seu trabalho “pertence a um ‘ser estranho’ reificado” (MÉSZÁROS, 2002, p.611), a relação entre sujeito produtor e produto de seu trabalho é subvertida em uma relação alienada.

É preciso que a propriedade, muitas vezes metamorfoseada na forma de mercadorias, regule e dite as próprias relações entre pessoas, entre instituições. Assim, nas palavras de Mészáros (2002, p. 611):

[...] é graças a seu radical desvirtuamento que o conceito capitalista de “propriedade” pode exercer um papel vital na legitimação das – a priori julgadas e materialmente fixadas, além de salvaguardadas legal/politicamente - relações de produção estabelecidas e do modo dominante de apropriação (e expropriação) a elas correspondente.

Mezáros (2002) vai afirmar que a nova base do capitalismo contemporâneo, inaugurado com a propagação do ideário neoliberal, é sustentada por dois pilares: a produção destrutiva e a ascensão do complexo militar-industrial e essa dinâmica, de acordo com Carmo, Jimenez et al (2012), orienta todo o processo de produção da riqueza da sociedade. É nesse momento de reestruturação e levante que os Organismos Multilaterais se atrelam ao desenvolvimento de complexos que atuarão na frente capitalista para a recuperação da crise de 70.

4.1 EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO: ACORDO DE MERCADO

De acordo com Frizzo (2013, p.01), o modelo neoliberal surge como um dos pilares para reerguer o capitalismo da crise intensa que começa na década de 1970 com o decréscimo da taxa de lucro, assimilando que

[...] o neoliberalismo foi um modelo econômico desenvolvido para resolver a crise da acumulação capitalista ocorrida na década de 1970, que tinha arrastado as taxas de lucro das empresas para níveis bastante baixos. Nos anos 1980, tal modelo alcançou o centro político do mundo, com os governos Reagan, nos EUA, e Thatcher, no Reino Unido (este último marcado especialmente pela dureza, representada no título de “Dama de Ferro” para a primeira-ministra e em sua declaração de “Não há alternativa!”).

A verdade é que a consolidação do neoliberalismo inaugurará uma corrida ideológica semelhante à acontecida com a revolução burguesa. Precisando transformar os ideários políticos, ideológicos e econômicos para preservar a taxa de lucro do capitalismo, transformam-se todas as esferas da vida cotidiana. E esse processo não demora, como assevera Pimenta (2014, p.50): “o neoliberalismo é entendido como um novo conjunto sobre a arte do governo e exibe uma estratégia interpretativa inovadora ao reformular os princípios básicos para a acomodação de novas exigências”.

Um dos campos sobre o qual essas novas exigências acontecerão, será o educacional – e pelo que pudemos ver, isso não é algo original do capital, todos os modos de produção alteraram suas bases pedagógicas – por dois motivos: qualificação e reprodução. A reestruturação produtiva do capitalismo requer outro tipo de mão de obra, como já vimos. Esse processo se inicia com a revolução industrial e a importação de máquinas a serem utilizadas nessa nova produção de mercadorias; agora a qualificação é primordial, pois, quanto mais qualificação,

maior será a produtividade dessa mão de obra. De acordo com Mendes Segundo, Rabelo e Freres (2010, p.34):

Nessa configuração estrutural do capital em crise, a educação foi atrelada, de forma prioritária, ao setor produtivo como um complexo importantíssimo tanto para a formação do trabalhador necessário e útil à produção como para a manipulação das consciências na sociabilidade humana

Isso explica o grande avanço das escolas técnicas³³ e tecnológicas que, de modo diferente do da educação superior tradicional, forma com objetivos mercadológicos mais claros: prepara-se para o exercício de um ofício dentro da produção: técnico em informação, técnico em tecelagem, etc, e de forma mais aligeirada. Mas uma das maiores características do modelo neoliberal é minimizar os serviços prestados pelo Estado, isto é, uma ofensiva da iniciativa privada com o grande aumento do setor de serviços. Contraditoriamente, o Estado agora servirá de financiador das crises burguesas.

Na educação isso ocorre em diversas frentes, mas especialmente com alianças entre setores da economia mundial, que passam a assumir as diretrizes educacionais, em especial, nos países periféricos do capitalismo – os chamados “países em desenvolvimento”, subdesenvolvidos, etc. A partir da década de 1990, são feitas reformulações no campo educacional, guiadas por esses organismos internacionais com o objetivo de adaptar – ou melhor, subjugar – a educação às reformas produtivas do capitalismo, uma economia agora liberal, competitiva e globalizada. Aqui surge o termo perfeitamente encontrado para esse atrelamento “Sociedade do conhecimento”, vislumbrando a centralidade que esse complexo assumirá na reestruturação produtiva (SALVÁ, 2014; SGUISSARDI, 2000, 2002; MENDES SEGUNDO, 2005).

Para Tonet (2009), essa reformulação acontece em três vias: pela constatação de que a forma anterior de educação não se aplica à nova realidade (principalmente em relação ao novo padrão produtivo); com a busca de alternativas para essa nova realidade, o que culmina em um caráter mercantil a essa atividade. E isso se atrela ao dito anteriormente, com a tentativa de centralizar a importância do conhecimento, como Bell (1993, p.136) afirma: “Na sociedade

³³ Cf. SILVA, M.A. **Educação profissional-tecnológica no contexto da Educação para todos**: uma análise ontológica. (2014)

capitalista, a instituição primordial tem sido a propriedade privada, e na sociedade pós-industrial, é a centralidade do conhecimento”.

Nesse contexto, é atribuída à educação a função de transformar tudo e resolver todas as querelas de desigualdade, pobreza, exclusão, sendo “meta fundamental da educação, a reversão do agravante quadro de pobreza, analfabetismo e degradação a que se encontra submetida boa parcela da humanidade” (JIMENEZ, GOMES, 2009, p.08). Esse é o principal pilar da sociedade da informação ou do conhecimento (LESSA, 2005).

Com isso, percebemos a dupla utilidade da educação para o Capital, o qual também utiliza a educação como pilar de reprodução, já que segundo Tonet (2005), a educação é um complexo social que, advindo diretamente do trabalho, atua sobre a consciência. No processo de mercantilização, o capital vem, segundo Morato (2004, p.103),

[...] adequando a educação às exigências do novo padrão de produção, que requer um outro tipo de formação, ou seja, uma formação polivalente; onde o trabalhador seja capaz de realizar diversas funções com dinamismo, empreendedorismo, espírito de iniciativa e alta qualificação técnica.

Para Mendes Segundo, Rabelo e Freres (2010), esse entrelaçamento com os organismos multilaterais se inicia com o Marco de Ação de Dacar, construído com conferências mundiais destinadas à discussão da situação educacional e das suas reformas necessárias para atender às demandas de mercado. O Marco inicia-se em 1984, a partir do momento em que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO – que detinha um papel importante no pensar a educação mundial, passa a ser financiada pelo Banco Mundial, transformando-se numa secretaria deste, assumindo agora a direção educacional do mundo, com o papel de elaborar e reproduzir as diretrizes que nortearão a universalização da educação com novos princípios.

4.2 OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E A MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A década de 1990 é considerada, por diversos autores, como o ano de consolidação das premissas neoliberais na educação. Ela marca a Conferência Mundial de Educação Para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, onde 150 países se reuniram para discutir as metas do

milênio³⁴ para a reestruturação da educação mundial. É importante salientar que as premissas da educação mundial aplicar-se-iam aos países devedores do Fundo Monetário Internacional e das economias dependentes do Banco Mundial, no fundo, seriam as premissas destinadas aos países “em desenvolvimentos”.

As metas lançadas nas conferências atuaram diretamente sobre as legislações desses países. Como afirmam Mendes Segundo, Rabelo e Freres (2010, p.43) “tratando da especificidade brasileira, podemos aferir que a legislação educacional é o resultado de alianças feitas entre governos e empresários sobre qual tipo de homem e qual é o papel da escola para formar esse homem” No Brasil, por exemplo, nesse contexto é aprovada a MTB (1995), os Planos Curriculares Nacionais (1999), é reformulada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996 e é lançado o Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001. E isso representa

[...] que o estreitamento da educação com a economia de mercado apresentado nas declarações mundiais e regionais, no discurso empresarial e nos documentos governamentais consolida o tratado imposto pelos organismos internacionais que restringe a escolarização básica à condição *sine qua non* de os mais pobres ascenderem social e economicamente (MENDES SEGUNDO, RABELO E FRERES, 2010, p.54)

Existe um aspecto relevante a ser compreendido a partir dessas diretrizes, relacionado à máxima de Smith, de que os trabalhadores só precisam receber “doses homeopáticas” de conhecimento, sendo só o necessário para que desempenhe seus papéis sociais na produção, dando prioridade à alfabetização, cálculo e habilidades relacionadas ao seu ofício (competências).

Mészáros (2002, p. 12), sobre esse caráter da educação de classes, dirá que “as classes dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado”. Nesse contexto, segundo Duarte *apud* Carvalho (2006, p. 09, grifos nossos),

[...] para a reprodução do capital torna-se hoje necessária uma educação que forma os trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho. Ao mesmo tempo, há a necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a ideia de que o mais importante a ser adquirido, por meio da educação, não é o conhecimento, mas sim a **capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo.**

³⁴ Cf. Dionísio (2014).

Foi assim que, segundo Salvá (2013) “consolidou-se a cooperação entre o Banco Mundial³⁵ e o Ministério da Educação, através dos acordos econômicos estabelecidos entre os governos norte-americanos e brasileiros” (p.21). De acordo com Sguissardi (2000), os objetivos com a criação do Banco Mundial eram claros e podiam ser resumidos em três: atuar na reconstrução e no desenvolvimento dos territórios dos Estados membros, estimulando o desenvolvimento da produção dos países pouco desenvolvidos; fomentar inversões privadas de capital e promover um crescimento, com o aumento da produtividade, dos países membros. Tais objetivos, ainda segundo Sguissardi (2000, p.02), são conseguidos

[...] via empréstimos diretos dos países membros para empresas públicas ou privadas, participação nesses empréstimos e seu aval, envio de especialistas para estudo da situação econômica e financeira dos Estados, e ajuda técnica nestas matérias e na formação de pessoal qualificado para geri-las.

Como uma das influências do BM em países como o Brasil, segundo Sguissardi (2000, p.04) “deve-se (...) à abrangência e ao caráter estratégico de sua atuação no processo de ajuste neoliberal dos países pobres”, as políticas neoliberais do governo brasileiro, à época presidido por Collor de Melo, atuaram para fortalecer esse processo a partir de flexibilização das leis trabalhistas, estímulo ao capital estrangeiro, abertura comercial, incentivo à privatização, corte em programas sociais, etc. (ARAÚJO, 2004).

O Banco Mundial lança, em 1994 e 1998, dois documentos que deixam claro seu posicionamento acerca da educação superior, são eles *La Enseñanza Superior – las lecciones derivadas de la experiencia* e *The financing and Management of Higher education: a status report on worldwide reforms* (SGUISSARDI, 2000). Nestes, encontramos o necessário entrelaçamento da educação superior para o desenvolvimento econômico e social, já que “os investimentos neste nível da educação contribuem para aumentar a produtividade do trabalho e a produzir um maior crescimento no longo prazo” (BANCO MUNDIAL, 1994 *apud* SGUISSARDI, 2000, p.5). Ou como dirá a introdução do primeiro documento: “Las UNIVERSIDADES educan a los futuros dirigentes y preparan las capacidades técnicas de alto nivel que constituyen la base del **crecimiento económico**” (BANCO MUNDIAL, 1994, p.7 grifos nossos)

³⁵ Sobre o “nascimento do BM” ver Sguissardi (2000).

São quatro os pilares para embasar a reforma da educação superior: Um deles é a diferenciação institucional pública e privada, com a criação de instituições não-universitárias, o que dialoga com o documento lançado em 1992 sobre a educação técnica. O outro seria a diversificação das fontes de financiamento (com argumentos de extinção da gratuidade do ensino, ao financiamento pelos ex-alunos até chegar nos organismos de crédito. A terceira dialoga com o papel da função do Estado no ensino superior, minimizando essa participação e aumentando a iniciativa privada e o último pilar versa sobre a prioridade aos objetivos da qualidade e da equidade, com o acompanhamento avaliativo dessas instituições.

De acordo com Sguissardi (2000, p.07) “as necessidades do ajuste econômico e fiscal dos países em desenvolvimento, as premissas da análise econômica do tipo custo/benefício norteiam as principais diretrizes do Banco para a reforma dos sistemas de educação superior”. E isso ocorre com a tentativa de, claramente, priorizar a esfera privada em relação à pública. Ou, como nas próprias palavras do Banco Mundial (1994, p.06):

Las instituciones privadas constituyen un elemento importante de algunos de los sistemas de enseñanza postsecundaria más eficaces que existen actualmente en el mundo en desarrollo. Pueden reaccionar en forma eficiente y flexible al cambio de la demanda, y amplían las oportunidades educacionales con poco o ningún costo adicional para el Estado.

Ou ainda que esse investimento torna-se mais estável. (p.08). Não restam dúvidas na aproximação dos interesses de mercado e a educação, no caso de nossa análise, da educação superior. O segundo documento apontado por Sguissardi (2000), também deixa claro esse processo e o faz a partir da sua introdução, quando diz

Tertiary education has always been an important priority in the public agenda. It is a repository and defender of culture, an agent of change in this culture, an engine for **national economic growth**, and an instrument for the realization of collective aspirations. (BM, 1998, p.3)

A importância da educação superior para o avanço/crescimento da economia nacional, como um instrumento para isso. Com alguns pontos como diversificação, ampliação, financiamento e um tópico que diz “Orientações para o mercado” (BANCO MUNDIAL, 1998, p.3-5), se aproximando de um bem privado. Sguissardi (2000, p.08) dirá que, segundo Banco,

precisamos ter atenção aos “sinais do mercado”: ensino pago, venda de estudos, contratos com empresas, decisões para os consumidores e clientes, etc.³⁶.

Trataremos de três grandes fenômenos onde esse acirramento entre mercado e educação podem ser sentidos – isso se tratando da educação superior – e vistos a olhos nu. O primeiro é o *Publish or Perish*, Publique ou Pereça, que tomou as rédeas das publicações e das políticas educacionais do ensino superior nos Estados Unidos, algo muito similar ao que estamos passando hoje. O outro fenômeno é o Processo de Bolonha e a tentativa de criar um Espaço Educacional Europeu e o terceiro é o que chamamos de “produtivismo acadêmico” e a loucura pelo *Lattes*. Esse tripé será visto a seguir.

4.3 PUBLIQUE OU PEREÇA (PUBLISH OR PERISH)³⁷

O movimento *Publish or Perish* também foi uma resposta às alterações da vida produtiva do capitalismo. Apoiado na reestruturação produtiva, consistiu em uma resposta rápida às mudanças passadas pelo capital. No processo produtivo foram criadas mudanças significativas da passagem de um trabalho que era parte do trabalhador para um completo estranhamento. O “progrida ou pereça” (BIANCHETTI, 2015) alterou o modus operandi da produção, que passa de uma produção “atrelada às condições físico-mentais dos trabalhadores para uma **produtividade** cujo ritmo passou a ser determinado por fatores ou meios **externos** ao trabalhador ou a seu aparato psíquico-orgânico” (BIANCHETTI, 2015, p.730, grifos nossos). Caso o trabalhador – duplamente alienado e alheio ao seu processo e produto de trabalho – não consiga atingir as “metas produtivas”, o *perish* se torna palpável: substituição, desemprego, descarte.

Para Bianchetti (2015), o “progrida ou pereça” se assemelha em muitas coisas ao “publique ou pereça” e isso também é fruto do processo de aproximação intenso entre empresa e universidade, além dos processos de rankings e metas de produtividade. O *publish or perish* (*PoP*) entra na universidade e passa “a ser sinônimo de pressão sobre os professores e pós-graduandos, em particular, para que escrevam/publiquem mais, como pré-condição para manter-se ou progredir na carreira” (BIANCHETTI, 2015, p.731). E isso faz com que a nomenclatura da

³⁶ A lei 13.243/2016 aprovada em janeiro de 2016, que versa sobre a “Inovação Tecnológica” trata disso: aproximações cada vez maiores do mercado com a universidade.

³⁷ Pouca coisa foi encontrada sobre o movimento norte-americano em português ou espanhol.

produção do conhecimento passe a ser “produtivismo”, denominando características negativas para o processo de submeter a qualidade à quantidade. Há dissimilaridades entre o modelo fordista de produção e o que foi, até agora, citado como base do *Publish or Perish*? As semelhanças não acabam por aí.

Segundo Bianchetti (2015), a expressão *publish or perish* aparece primeiramente na década de 1930-1940 e esse aparecimento é datado a partir da obra “The academic man; a study in the sociology of a profession” de Logan Wilson, publicada em 1942. Apesar de não ser precisa a data, o autor nos afirma que é fácil encontrar quem contestasse essa lógica desde o começo e seleciona dois autores – estrategicamente escolhidos – para perceber como esse movimento impactou os docentes norte-americanos. São eles: Jacoby (1990, 2001) e Waters (2006)³⁸.

A preferência pela produtividade em larga escala desencadeia na opção (ou não) de publicações em periódicos – algo que permita uma maior circulação em um curto espaço de tempo – e isso reverbera na desvalorização dos livros, tão prezados pela área de humanas. Sobre isso, Bianchetti (2015), citando Chauí (2003), Duarte Jr (2010) e Leite (2015), percebe que é a mesma lógica que alcançou o ensino superior americano. A substituição gradativa e erosiva dos livros por *papers*. Sobre a percepção de Jacoby (1990), ao perceber o estabelecimento desse movimento nas universidades, Bianchetti (2015) seleciona a fala: “uma geração de professores entrou nas universidades em meados e no final da década de 1960, quando os *campi* explodiam de tanta energia; hoje esses professores estão visivelmente entediados, se não desmoralizados” (JACOBY, 1990, *apud* BIANCHETTI, 2015, p.732)

A percepção de Waters (2006) dirá que “as publicações acadêmicas se tornam tarefas **em série**, como as peças que rolam pelas esteiras de uma **linha de montagem**. A produção é ofuscada, do mesmo modo que a recepção de tais produtos” (WATERS, 2006, *apud* BIANCHETTI, 2015, p. 733, grifos nossos).

Uma frase define o que os E.U.A. enfrentaram há mais de 50 anos e o que temos enfrentado hoje.

Com efeito, a velocidade de produção e publicação das informações expressa, no campo da produção simbólica, o ritmo frenético de produção e consumo das mercadorias. O

³⁸ A escolha do autor se deu porque Jacoby é professor de algumas universidades norte-americanas e pode ter acesso ao *PoP* pela visão de docentes e alunos, enquanto Waters é editor da Harvard University Press e se mostra preocupado com a diminuição drástica dos livros circulantes.

fato dos livros, capítulos de livros, artigos científicos e trabalhos apresentados e disponibilizados em anais de congresso serem designados como produtos já ilustra a conotação mercadológica imanente a todos eles (BIANCHETTI, ZUIN, 2015, p. 740).

Parece que estamos discutindo a atualidade da pós-graduação brasileira. Não há divergências, no que tange à percepção dos docentes – como foi a fala de Jacoby – ou dos intelectuais que se debruçaram para tentar entender o que estava acontecendo com a produção do conhecimento nas universidades. Outro processo também não está tão longe: Processo de Bolonha.

4.4 O PACTO DE BOLONHA

De acordo com o site oficial do Grupo de Missão para o Espaço Europeu de Ensino Superior (GMEEES) e da Direção Geral do Ensino Superior (DGES), o processo de Bolonha tem início em 1998, com a publicação da Declaração de Sorbonne e tornou-se uma política educativa oficial com a Declaração de Bolonha, em junho de 1999, com uma série de diretrizes para que os sistemas de ensino europeus construam, coletivamente, um espaço europeu de ensino superior globalmente harmonizado. Para Bianchetti (2014, p.434, grifos nossos)

O Processo de Bolonha (PB) pode ser considerado um modelo, um paradigma de **como as relações entre o mundo da educação e o mundo da produção ou o mercado** foram e vêm sendo atravessadas por uma metamorfose de tal profundidade e abrangência, em um exíguo espaço de tempo, que fogem a qualquer parâmetro comparativo

Mais uma vez, para comprovar, vemos o atrelamento direto entre as mudanças no mercado e a educação. E no âmbito da União Europeia, isso aparece mais evidentemente. Quando da assinatura da *Magna Charta*, de 1998, os reitores das universidades ainda eram seus representantes políticos, ideológicos, econômicos, etc. No espaço de 10 anos, o reitor passa a ser um administrador, ou um fiscal, para a implementação das normas estabelecidas na Declaração de Bolonha e os seus representantes signatários eram agora os Ministros. A autonomia universitária perde espaço para a autarquia do mercado e o declínio das funções dos reitores é a primeira parte disso, como nos chama atenção Bianchetti (2014, 2015b) e isso

[...] diminuiu ou eliminou a força de atores responsáveis pela mediação com a comunidade universitária e, de outro, escancarou as portas das instituições de ensino

superior, facilitando o ingresso e o predomínio de um pragmatismo utilitarista, dos interesses do mercado, fazendo com que um particular capitalismo, o “capitalismo acadêmico” se tornasse hegemônico no ser/fazer universidade. (p.428)

O PB surge como uma resposta, um estímulo à competitividade do Espaço Europeu ao rápido e vistoso desenvolvimento dos Estados Unidos da América. A partir disso, estratégias de atratividade foram pensadas pela Comunidade Econômica Europeia (CEE) e, dentro desse aspecto, encontra-se o PB como a possibilidade de transformar o ensino superior na carta magna da criação da União Europeia, assim, como o

Continente gradativamente veio perdendo a capacidade competitiva e de atratividade, reiteradamente comparada com a conquista de espaço, nesses quesitos, por parte dos Estados Unidos da América. Frente a esta evidência, a palavra “reconstrução” passa ao centro de debates e de iniciativas, que remontam ao Tratado de Roma (1957), que dá origem à Comunidade Econômica Europeia (CEE). O interessante é observar que a sigla destacava explicitamente a palavra “Econômica”. Esta deixará de ser exclusiva, em 1967, quando a denominação passa a denominar-se Comunidade Europeia (CE). Na sequência, em 1992, com Tratado de Maastricht é criada a União Europeia (UE), com objetivos mais amplos, e em cujo leque a educação ganha centralidade. A UE, por sua vez, será a estratégia que os europeus vão utilizar para uma aspirada construção dos “Estados Unidos da Europa” (BIANCHETTI, 2014, p.430).

O ensino superior configura-se como um “mercado em potencial” e o PB é visto como a melhor tentativa de reconfiguração política, econômica e social para criar o universo da “Europa do conhecimento” e passar a influenciar o mercado mundial e as produções mundiais, até então separadas. Como o “capitalismo mudou”, e a sua reestruturação produtiva é uma necessidade urgente a ser percebida e compartilhada, o PB vem para adequar o ensino superior a essa nova necessidade imposta pelo mercado. Como nos mostra o primeiro parágrafo da Declaração de Sorbonne (1998, p.01, grifos nossos):

o processo Europeu deu recentemente passos em frente extremamente importantes. Pela sua relevância, não nos podem deixar esquecer que a Europa não é apenas a do Euro, dos bancos e da economia: deve também ser uma **Europa do conhecimento**. Devemos **fortalecer** e construir o nosso continente sobre as dimensões intelectuais, culturais, sociais e técnicas. Estas têm, em grande parte, sido definidas pelas **universidades**, que continuam a ter um papel fundamental no seu desenvolvimento.

E ainda que “Estamos perante um período de grandes mudanças na educação e nas condições de trabalho, rumo a uma diversificação dos percursos das carreiras profissionais onde a **educação** e o treino ao longo da vida se tornarão uma **obrigação**” (SORBONNE, 1998, p.01).

Uma obrigação é relacionar o desenvolvimento social à forma educacional vigente, vigorando aquilo que falamos sobre a expansão do neoliberalismo: o ideário político-ideológico do capital incorporado às instituições pedagógicas.

A Declaração de Sorbonne foi assinada por 4 ministérios (não universidades), a **França**, com a assinatura de Allegre, Ministro para Educação Nacional, Pesquisa e Tecnologia; Berlinguer, Ministro de Instrução Pública, Universidade e Pesquisa, da **Itália**; Blackstone, Ministro da Educação Superior do **Reino Unido** e Ruttgers, Ministro da Educação, Ciência, Pesquisa e Tecnologia, da **Alemanha**. Nesse contexto, conclamavam o estabelecimento de um sistema mundial de educação – que começasse pelo berço do Iluminismo, a Europa. A exposição era convincente: o livre acesso dos estudantes a qualquer espaço acadêmico, a opção por excelência do tipo de curso que gostaria de seguir, mas isso tudo à base das ECT's, créditos.

Vários países aceitaram e corroboraram a Declaração, dando início ao processo de reforma no sistema educacional superior, assumindo a bandeira do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES). O que já foi “pré-exposto” na *Magna Charta Universitatum*, também em 1998, último suspiro de autonomia universitária. Nesta, três eram as considerações acerca do ensino superior: I) o futuro da humanidade depende do desenvolvimento – cultural, científico e técnico – das Universidades; II) Depende da universidade o futuro cultural, social e econômico e III) que a Universidade deve assegurar uma educação que permita que as gerações futuras se desenvolvam. (MAGNA CHARTA, 1998).

A Magna Charta também lança os 04 princípios da Universidade. O primeiro dirá que a Universidade, por causa do seu histórico, é uma instituição autônoma e que “de modo crítico, produz e transmite a cultura através da investigação e do ensino” e por isso, para se abrir às necessidades contemporâneas do mundo em desenvolvimento, precisa, no esforço de suas investigações e ensino, se configurar “**independente de qualquer poder político, econômico e ideológico**” (MAGNA CHARTA, 1998, grifos nossos). Ora, sabemos que tanto com a consolidação do PB, como das referências atuais e globais que a universidade enquanto instituição está desaparecendo, tornando-se uma organização com todos os preceitos e receituários de empresas, atuando à mercê do mercado.

O segundo princípio versa sobre a indissociabilidade do ensino e da pesquisa. O terceiro argumenta sobre o princípio da liberdade de investigação e da necessidade de afastamento entre poderes – universitários e governamentais – para manter esse princípio e o

quarto se configura como a base sobre a qual o EEES se erguerá: “a Universidade, para assumir suas missões, ignora as fronteiras geográficas ou políticas” (MAGNA CHARTA, 1998).

A partir desses princípios, a Carta versará sobre os meios necessários para realizá-los. São 04, o primeiro consiste na permanência do respeito à liberdade (e por que não ler autonomia?), o segundo busca garantir o princípio da indissociabilidade ensino e pesquisa, isso sendo cobrado do estatuto à contratação de professores. O terceiro volta a falar sobre liberdade, dessa vez, uma liberdade que precisa ser garantida a todos os estudantes em sua formação cultural, e, o quarto, é que a universidade seja utilizada para a socialização do conhecimento, como instrumento fundamental para o progresso.

Os reitores concluem a assinatura da Carta advogando em favor da universalização da universidade, mas não conseguimos perceber, nesse momento, a subordinação desta instituição aos interesses mercadológicos, como será possível de perceber a partir das próximas declarações e acordos.

Da Declaração de Sorbonne, em 1998, à Declaração de Bolonha, em 1999, temos a adesão de 27 ministérios europeus e hoje, de acordo com Bianchetti (2015), 47 países aderiram ao PB³⁹. A Declaração surge, conforme escrito, com a urgência de “criar uma Europa mais completa e alargada, nomeadamente considerando e dando solidez à sua dimensão intelectual, cultural, social e tecnológica” (PB, 1999). Não é mais utilizado o discurso de criação de uma Europa do conhecimento, esta, de acordo com a Declaração, já existe, agora precisa ser desenvolvida, já que se torna “um factor imprescindível ao crescimento social e humano, um elemento indispensável à consolidação e enriquecimento da cidadania Europeia”.

A Declaração de Bolonha reconhece que a Declaração de Sorbonne deu “grande importância à criação de uma área dedicada ao ensino superior como sendo o caminho crucial para promover a circulação dos cidadãos, as oportunidades de **emprego** e o **desenvolvimento** global do continente” (PB, 1999, grifos nossos). Se Sorbonne foi o passo inicial rumo ao interfaceamento dessas duas áreas, a declaração de Bolonha irá firmar esse caminho. Com o objetivo de dar encaminhamentos concretos, a Declaração inicia com seu principal objetivo:

³⁹ São estes: Albânia, Alemanha, Andorra, Armênia, Áustria, Azerbaijão, Bélgica, Bósnia, Herzegovina, Bulgária, Chipre, Croácia, Dinamarca, Espanha, Eslováquia, Eslovênia, Estônia, Federação Russa, Finlândia, França, Geórgia, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Kazaquistão, Letônia, Liechtenstein, Lituânia, Luxemburgo, Macedônia, Maldivas, Malta, Montenegro, Noruega, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Tcheca, Romênia, Sérvia, Suécia, Suíça, Turquia, Ucrânia e Vaticano.

“aumentar a competitividade”, já que “a vitalidade e eficiência de qualquer civilização podem ser medidas através da atração que a sua cultura tem por outros países”, numa relação direta com o intuito com que tudo isso foi pensado: oferecer competição à soberania estadunidense.

Para consolidar a Declaração de Sorbonne, a Declaração de Bolonha se compromete com seis objetivos. São eles:

- a) Adoção de um sistema com graus acadêmicos de fácil equivalência e através do Suplemento do Diploma, promover a **empregabilidade** dos cidadãos europeus e a competitividade do Sistema Europeu de Ensino Superior
- b) Adoção de um sistema baseado em duas fases principais: pré-licenciatura e pós-licenciatura. O acesso à segunda fase é consequência da aprovação na primeira, com uma duração mínima de 03 anos. O grau pela finalização da primeira fase dará **habilidade** para ingressar no **mercado de trabalho**. A segunda fase será o mestrado/doutorado.
- c) Criação de um sistema de créditos como forma adequada de incentivar a mobilidade de estudantes da forma mais **livre** possível. Os créditos também poderão ser obtidos em contextos de ensino não-superior.
- d) Incentivo á mobilidade por etapas no exercício livre; aos estudantes o acesso a estágios, aos professores, reconhecimento e **valorização** dos períodos dispendidos em ações Europeias de investigação.
- e) Incentivo à cooperação Europeia na garantia da **qualidade** com o intuito de desenvolver critérios e metodologias comparáveis
- f) **Promoção** das necessárias dimensões a nível Europeu no campo do ensino superior.

Numa primeira aproximação, não há nada de muito claro nos objetivos, eles podem até ser “louváveis” aos olhos de quem acredita que o conhecimento precisa mesmo ser universalizado. Entretanto, a promessa, ao final da Declaração, de que a autonomia universitária seria respeitada, não aconteceu.

Jorge Olimpio Bento, professor da Universidade do Porto e responsável pelo prefácio *O processo de Bolonha: uma ofensa e traição à ideia e missão da Universidade*, do livro do prof. Bianchetti, intitulado *O processo de Bolonha e a globalização da educação superior* (2015), dirá, como já demonstra em seu título, que o PB foi uma ofensa e uma traição e isso porque “em vez

de ser uma casa do cultivo à erudição, da espiritualidade, da sabedoria e da racionalidade, a Universidade torna-se uma organização de reprodução das bitolas de reestruturação da sociedade segundo a cartilha mercadológica e neoliberal” (BENTO *apud* BIANCHETTI, 2015b, p. 10)

Ainda segundo o autor, o mercado torna-se um “polvo com tentáculos” que subjuga a Universidade à sua lógica, adotando o jargão – competitividade, produtividade, eficácia, *papers, rankings* e as propostas da reestruturação e “torna-se uma burocracia e uma instituição de divulgação das orientações do neoliberalismo” (BIANCHETTI, 2015b, p.11). O autor retira do PB, 05 problemáticas no que concerne o espírito humano da Universidade: A subjugação aos interesses liberais e à lógica do mercado, tirando sua autonomia; proletarização e burocratização dos docentes universitários, tornando-os estereis; abandono da missão e da visão humanista, bem como da reflexão filosófica; ataque à erudição, ao pensar e à razão; Degradação dos títulos acadêmicos. (BIANCHETTI, 2015b, p.12).

Só esses já são motivos suficientes para entender a incorporação da Universidade ao mercado econômico global e as consequências desse processo. Já que o PB “integra-se ao modelo de globalização em curso. Adere à vertigem do ciclo produção-consumo-destruição: consumir, deitar fora e reciclar são a razão de viver e o lema endeusado *lifestyle* que nele se acoita” (BENTO *apud* BIANCHETTI, 2015, p.13)

O PB “entregou a Universidade aos ditames e aos interesses do mercado” (p.15) através de encurtamento de prazos, descaracterização da carreira docente, encomendas privadas do conhecimento científico, propostas de financiamento reguladas pelas agências de fomento, etc. Essa relação com o mercado é visto nas palavras de Borges (2013, p.68) através de Bianchetti (2015, p.31):

Numa sociedade marcada por processos de globalização e onde o conhecimento se constitui uma mercadoria de grande valor, as instituições de ensino superior e as universidades são chamadas a desempenhar novos papéis diante das demandas criadas por essa sociedade, sobretudo aquelas referentes às necessidades do mercado de trabalho e de desenvolvimento da economia europeia.

Isso dialoga com a iniciativa dos Organismos Internacionais (OI) que passam a monitorar, investir na educação, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Organização Mundial

do Comércio (OMC), a Organização para o Comércio e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS) (BIANCHETTI, 2015).

Como esses OI não poderiam inferir “diretamente” na autonomia da universidade, isso veio de forma quase velada, através de um pacto, um aspecto “coercivo”, um acordo tecnicamente voluntário das instituições, sendo fiscalizados pela União Europeia. O braço direito desses acordos eram as OI. Para não atuar de encontro com as instituições, o pacto foi uma “jogada de mestre”, conclamá-las a participar do processo de construção de uma soberania internacional foi sedutor. Diante disto, nos anos 2000, inicia-se a “Estratégia de Lisboa” (EL), com o objetivo de fomentar as declarações anteriores “a fim de acordar num novo objectivo estratégico para a União tendo em vista reforçar o emprego, a reforma económica e a coesão social no âmbito de **uma economia baseada no conhecimento**” (EL, 2000, grifos nossos) e a proposta básica é “definir um objectivo estratégico claro e aprovar um programa estimulante para criar infraestruturas de conhecimento, fomentar a inovação e a reforma económica e modernizar os sistemas de previdência social e de ensino”.

A estratégia de Lisboa consiste em três princípios:

- a) preparar a transição para uma economia e uma sociedade baseadas no conhecimento, através da aplicação de melhores políticas no domínio da sociedade da informação e da I&D, bem como da aceleração do processo de reforma estrutural para fomentar a **competitividade** e a inovação e da conclusão do **mercado** interno;
- b) **modernizar** o modelo social europeu, investindo nas pessoas e combatendo a exclusão social;
- c) sustentar as sãs perspectivas económicas e as favoráveis previsões de **crescimento**, aplicando uma adequada combinação de políticas **macroeconómicas**

Dentre várias atribuições, a Estratégia de Lisboa convoca a comunidade, o Parlamento e as empresas a se unirem para o alcance e o fortalecimento de tudo que tem sido sugerido. O pilar é o da empregabilidade, capacitando e dando condições para que todos os cidadãos tenham acesso à oportunidade. E sobre o EEES, dirá que: “As actividades de investigação a nível nacional e da União deverão ser mais bem integradas e coordenadas por

forma a torná-las tão eficazes e inovadoras quanto possível e a assegurar que a Europa proporcione perspectivas atraentes aos seus melhores cérebros” (EL, 2000).

E para concluir as metas, temos um apelo:

As Instituições europeias, os Governos nacionais e as autoridades regionais e locais deverão continuar a prestar especial atenção ao impacto e aos custos de adaptação das regulamentações propostas, e prosseguir nessa perspectiva **o diálogo com as empresas** e os cidadãos. (EL, 2000, grifos nossos).

O tripé do desenvolvimento propagado pela UE – e por qualquer outra nação – é esse: Desenvolvimento produtivo, Ciência e Mercado. Vários planos e relatórios foram empreendidos a partir da fixação desse acordo, o que não nos permite aprofundar – nesse momento – esse processo, principalmente no que concerne à tentativa de inclusão da inovação tecnológica à produção do conhecimento. Foi a primeira vez, de acordo com Fiuza de Mello (2011), que um governo buscou o avanço e o pleno desenvolvimento a partir de acordos e contratos e não da força hegemônica.

O bloco hegemônico que compreende a UE passou por diversas legislações – como o Conselho da Europa (1949), Tratado de Paris (1951), Tratado de Roma (1957), Comunidade Econômica Europeia (CEE, 1986) até a UE em 1993, para se tornar o que é hoje: um grande contingente de países, moeda única e sem taxas alfandegárias de comércios inter-países. Isso tudo para perseguir a concretização do ideário político-econômico-financeiro. Nesse sentido, a Estratégia de Lisboa consolida o caminho a ser percorrido, desde os anos 2000 até hoje, para perseguir esse ideário. Nesse processo, é a educação a sua base propulsora.

Bianchetti (2015) chamará atenção para a quantidade de programas destinados a esse processo de ampliação e consolidação. Dentre eles, o “Programa Sócrates”, começado em 1995, integra outros planos de ações referentes à escola e à Universidade, dentre eles, destacam-se: *Comenius*, *Erasmus*, *Erasmus Mundus*, *Minerva*, *Grundvig* e *Leonardo da Vinci*. Cada um com suas particularidades, mas ligados pela mesma lógica.

O “Comenius” é destinado às escolas, sendo um programa de estruturação e de incentivo à cooperação de instituições de ensino e professores. O “Erasmus” é destinado ao ensino universitário com a intenção de criar e financiar programas de mobilidade de alunos e aumentar a cooperação entre universidades; sua versão mais recente, pós-Bolonha, se chama “Erasmus Mundus” e busca implantar possibilidades universalizantes para jovens estudantes. O

“Grundvig” perpassa pelo ensino de adultos e educação para a vida e o “Minerva” é referente à promoção à Educação Aberta e a Distância, contando com a base tecnológica de informações e comunicações. O programa “Leonardo da Vinci” acopla programas destinados à formação profissional, com alianças com setores privados para estágios e projetos de cooperação empresa-instituição.

A preocupação com a educação superior e a necessidade de transformá-la em atração de excelência faz com que programas⁴⁰ regionais também apareçam, é o caso do “*Tempus*”, soa como um nome perfeito para a lógica produtivista-fordista, mas significa “Sistema de Cooperação Trans-Europeia para o Ensino Superior”. O objetivo do programa é “contribuir com a modernização do ensino superior nos países com quem a UE estabelece parcerias” (BIANCHETTI, 2015, p.50) e são exemplos dessas parcerias a região dos Balcãs Ocidentais, Europa Oriental, Leste e Ásia Central, Norte da África e Oriente Médio. Tem também o programa destinado à América Latina, “Alfa” e o de modernização do ensino, “Asia-link”.

Para Bianchetti (2015), esse processo evidencia o quanto a educação é importante para que a UE consolide seu espaço soberano. Por isso o PB se transformou em uma agenda a ser seguida, custe o que custar. “Adapte-se ou Pereça”. “a educação passa a ser utilizada como uma plataforma para as estratégias de afirmação da UE e da sua globalização” (BIANCHETTI, 2015p.50) e o PB “traduz essa ambição da União Europeia de ser um modelo do progresso econômico, social e ambiental para o resto do mundo” (BIANCHETTI, 2015, p.54).

Em 2003, acontece outra reunião da Comissão Europeia, em Bruxelas – onde fica sediada a UE – da qual sai uma Comunicação, intitulada “O papel das universidades na Europa do conhecimento”. Em seu primeiro parágrafo, já conseguimos apreender qual é esse papel e como o mesmo será desempenhado. (COMISSÃO, 2003, grifos nossos)

O crescimento da sociedade do conhecimento depende da produção de novos conhecimentos, da sua transmissão através da educação e da formação, da sua divulgação pelas tecnologias da informação e comunicação e da sua **utilização em novos serviços ou processos industriais**.

Utilização. O conhecimento produzido pela Universidade agora precisa ser utilizável. E somos até contra essa falsa noção que pode surgir com essa “aversão” ao utilitarismo. O

⁴⁰ Infelizmente nesse espaço torna-se impossível adentrarmos a essência desses programas, o que deveria ser feito.

conhecimento, desde os primórdios, era útil ao homem. Em sua produção, reprodução, o conhecimento era forjado pelo homem e forjava-o em contrapartida. O que questionamos é que a universidade, lócus do pensamento livre, autônomo, filosófico, agora está com seus dias contados, pois precisa ser útil aos serviços e aos processos industriais. Somos a mão de obra qualificada empregada pelo Estado para desenvolver as forças produtivas e auxiliar na discrepância social.

A Comissão também estabelece o ano de 2010 como o alvo para por em prática as normas estabelecidas nos documentos oficiais. De acordo com a Comissão (2003), a Universidade nasce e possui quatro pilares.

A economia e a sociedade do conhecimento nascem da combinação de quatro elementos interdependentes: a produção do conhecimento, essencialmente pela investigação científica; a sua transmissão através da educação e da formação; a sua divulgação com as tecnologias da informação e da comunicação; e a sua exploração através da inovação tecnológica (COMISSÃO, 2003).

Entretanto, advoga a Comissão através da Comunicação, as coisas mudaram. É preciso que a Universidade também siga o padrão de desenvolvimento atrelado ao mercado. E como a universidade detém a chave da economia do conhecimento, porque emprega 34% dos investigadores da Europa e aumenta com os Estados-Membros, sendo 26% da Alemanha, 55% da Espanha e 70% da Grécia. As universidades, ainda segundo a Comunicação, são responsáveis por 80% da investigação realizada na Europa.

Mas não é só esse lado bom da moeda de torná-la uma aliada ao amplo desenvolvimento. Tem outro fator preponderante:

As universidades formam um número sempre crescente de estudantes que possuem qualificações cada vez mais elevadas, contribuindo assim para reforçar a competitividade da economia europeia: um terço dos europeus trabalha hoje em sectores de elevada intensidade de conhecimentos (mais de 40% em países como a Dinamarca e a Suécia), que, por si só, contribuíram para meta de dos novos postos de trabalho criados entre 1999 e 2000 (Comissão, 2003)

De acordo com a Comunicação, a universidade hoje convive com seis problemas estruturais e que precisa dar conta, são eles:

- a) O aumento da procura pelo ensino superior, o que remete a Comissão a um problema: como assegurar financiamento a essa expansão?;

- b) A internacionalização da educação superior, entretanto, a universidade europeia atrai menos que as americanas e isso precisa mudar;
- c) O **estabelecimento de uma cooperação estreita e eficaz entre empresa e universidade**; e isso precisa ser ampliado;
- d) Multiplicação dos espaços para a produção do conhecimento; institutos e organizações não-superiores;
- e) Reorganização do conhecimento para áreas mais utilizáveis e
- f) A expectativa de novas mudanças.

Sobre o ponto três, é importante dar voz aos anseios da Comissão:

A cooperação entre as universidades e a indústria deve ser **intensificada** a nível nacional e regional. Deve também ser orientada com mais **eficácia** para a **inovação**, a criação de novas **empresas** e, em termos mais gerais, para a **transferência** e divulgação dos conhecimentos. Do ponto de vista da **competitividade**, é fundamental que os conhecimentos circulem livremente entre as universidades, as empresas e a sociedade.

Essa correspondência “seria facilitada se as universidades promovessem activamente uma conexão universidade-indústria eficaz e explorassem de modo mais adequado os resultados do seu saber através das relações com a indústria” (COMISSÃO, 2003). e para auxiliar esse processo, os critérios avaliativos das universidades deveriam levar esse quesito em conta.

De acordo com a Direção Geral do Ensino Superior, em 2005, a fim de se alcançarem maiores resultados favoráveis, a UE, no Conselho Europeu de 2005, relança a Estratégia de Lisboa, com foco no crescimento e do emprego, “procurando promover a competitividade, a coesão e o desenvolvimento sustentável, através da solidez das contas públicas, da qualificação e da inovação”. Neste momento, cada Estado nomeou um Coordenador Nacional da Estratégia e surge o Programa Nação Para o Crescimento e o Emprego (PNACE).

A comunicação sobre o papel da universidade surtiu efeito. Em 2007, o Conselho Europeu de Empresários lança a proposta de “una universidade al servicio de la sociedad” e um dos maiores pontos do documento, segundo Bianchetti (2014) é a necessidade da modernização e flexibilização da universidade, incrementando a competitividade.

Em 2009, o Acordo de Lisboa entra em vigor com marcos jurídicos-legais que aumentaram em muito os objetivos de nove anos anteriores e amplia-se, nesta data, o Espaço

Europeu de Investigação (EEI), estreitando a relação empresa-universidade e buscando formas de articular o conhecimento ao processo produtivo. (BIANCHETTI, 2014).

É 2010 uma data emblemática. Chega-se à data traçada pela Estratégia de Lisboa, a que pretendia transformar a Europa em uma economia baseada no conhecimento, com a ajuda da melhoria de condições sociais e de empregos. Mas, segundo a Direção Geral do Ensino Superior, a crise mundial não permitiu a consolidação desse processo. Assim, é preciso que a UE reveja os erros e invista em melhorias.

Em março de 2010, surgem diversos documentos para a consolidação da “Estratégia Europa 2020”, visando um “crescimento inteligente, sustentável e inclusivo” (Portal DGES). São eles: Comunicação da Comissão Europeia, março de 2010; Estratégia de crescimento e emprego, março de 2010; e em junho de 2010, adotam-se oficialmente essas metas e estabelecem-se 05 objetivos para serem alcançados até 2020.

- a) Emprego: aumentar para 75% a taxa de emprego da faixa etária entre 20-64 anos;
- b) Investigação e Desenvolvimento (I&D): aumentar para 3% o investimento do PIB da UE na I&D;
- c) Sustentabilidade energética: reduzir as emissões de gases com efeito estufa em 20%
- d) Educação: reduzir a taxa do abandono escolar para menos de 10% e aumentar para 40% a percentagem da população que possui um diploma do ensino superior.
- e) Pobreza e exclusão social: reduzir em 20 milhões o número de pessoas em situação de pobreza.

Esses objetivos nortearão as metas de cada País, assim como o Banco Mundial lança suas prerrogativas e os países periféricos aprovam suas legislações. Precisando ampliar o Programa de Reformas Nacionais, a UE e a Comissão implementariam 07 iniciativas, de acordo com o Portal da GPES⁴¹:

- a) **Uma União da inovação** para melhorar as condições gerais e o acesso ao financiamento para a investigação e inovação, para assegurar que as ideias inovadoras são transformadas em produtos e serviços que criam crescimento e postos de trabalho.

⁴¹ Disponível em:

<<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/Uni%C3%A3o+Europeia/Estrat%C3%A9gia+Europa+2020/>>

- b) **Juventude em movimento** para melhorar os resultados dos sistemas de ensino e facilitar a entrada dos jovens no mercado de trabalho.
- c) **Agenda digital para a Europa** para acelerar a implantação da Internet de alta velocidade e para que as famílias e as empresas possam tirar partido de um mercado único digital.
- d) **Uma Europa eficiente em termos de recursos** destinada a contribuir para dissociar o crescimento económico da utilização dos recursos, assegurar a transição para uma economia hipocarbónica, aumentar a utilização das fontes de energia renováveis, modernizar o nosso sector dos transportes e promover a eficiência energética.
- e) **Uma política industrial para a era de globalização** para melhorar o ambiente empresarial, especialmente para as PME, e para apoiar o desenvolvimento de uma base industrial forte e sustentável, susceptível de enfrentar a concorrência mundial.
- f) **Agenda para novas qualificações e novos empregos** para modernizar os mercados de trabalho e capacitar as pessoas desenvolvendo as suas qualificações ao longo da vida, com vista a aumentar a participação no mercado de trabalho e a estabelecer uma melhor correspondência entre a oferta e a procura de mão-de-obra, nomeadamente através de uma maior mobilidade dos trabalhadores.
- g) **Plataforma europeia contra a pobreza** para que a coesão social e territorial permita assegurar uma ampla distribuição dos benefícios do crescimento e do emprego e para que as pessoas em situação de pobreza e de exclusão social possam viver dignamente e participar ativamente na sociedade.

Muitas coisas aconteceram depois disso, mas acreditamos que esse é o marco, visto que estabelece um plano diretivo para 10 anos. Mas um fato curioso, em 2014, a UE desenvolveu “feiras do conhecimento” em países membros e potenciais, o Brasil foi um deles e isso foi “No intuito de promover o Ensino Superior nacional e de divulgar junto das nossas Instituições de Ensino Superior as oportunidades existentes, esta Direção-Geral tem vindo a divulgar informação sobre Feiras de Ensino Superior a nível internacional” (Portal DGES).

As feiras promovidas pela UE foram: em setembro, em Praga, na República Checa, intitulada *EAIE Annual Conference*; em novembro, na Indonésia, com o título de *European*

Higher Education Fair; ainda em Novembro, no Vietinã, intitulada *European Higher Education Fair* (EHEF) *Central Asia and Asia*; em dezembro, na Índia com o nome EHEF. Com o apoio da UE, temos em setembro, o Salão do Estudante, no Brasil; Europosgrados, no México; Em outubro, na Rússia, a *International Education Fair*; na Colômbia, a Europosgrados, e no Brasil a Europos Brazil⁴².

Essa foi a agenda para transformar a Europa em um espaço globalizado até 2020. Obviamente que dentro desse processo existem milhares de particularidades inalcançáveis nesse momento por nós; ousamos apenas estabelecer um quadro comparativo, visto que o que ocorre nesses espaços tão “distantes” culturalmente, se fundem quando o assunto é estabelecer padronizações para fugir da crise e para submeter a universidade aos interesses de mercado.

Agora, passemos para o fenômeno do “Produtivismo”, apesar de sentirmos que o mesmo acabou de ser expresso nessas breves linhas.

4.5 A PRODUÇÃO FORDISTA DO CONHECIMENTO: O HOMO LATTES

A intimação para que a Universidade se adeque e compactue com interesses de mercado e de mercadores, não é fato isolado. Como vimos, esse processo assume diferentes faces, mas tem o mesmo germe em comum: a mercantilização da educação, que passa a se configurar como uma mercadoria como outra qualquer.

No Brasil, as ofensivas neoliberais encontrarão, primeiramente, na figura de Fernando Henrique Cardoso, a personificação da possibilidade de consolidação do ideário neoliberal. Durante o tempo em que presidiu o País (1995-2002), essas mudanças consolidam-se com forte presença na educação superior, culminando numa “impossibilidade do exercício pleno da autonomia da gestão financeira e da gestão democrática das universidades públicas, previstas constitucionalmente” (SALVÁ, 2013, p.20).

A legislação brasileira, assim como vimos mais especialmente acontecendo na Europa, e o que certamente acontece na América do Norte, também é possível observarmos o caminho trilhado para a rápida adequação ao novo mundo do trabalho. Corroborando Salvá (2013, p. 11), “as mudanças ocorridas na estrutura social do país, a partir do final do século XX,

⁴² Certamente que é necessário um estudo detalhado dessas feiras.

fizeram com que a educação superior ocupasse um papel central na sociedade contemporânea” (p.11)

Como já vimos anteriormente, a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, datada de 1996 é o principal marco para esse processo de embricamento da educação com as demandas dos Organismos Internacionais, visto que a mesma segue o receituário do já citado Movimento de Educação Para Todos. A grande reforma educacional foi um dos pilares de reestruturação do próprio Estado sob os ditames dos OI.

Além da facilidade dada pelo governo FHC para a instauração de faculdades privadas, Segundo Jimenez e Mendes Segundo (2007), o Estado brasileiro, sob o ditame da Educação Para Todos, determina, através da LDB 9394/96, em seu artigo 87, parágrafo primeiro, que o Plano Nacional de Educação seja redigido sob as determinações da Declaração Mundial de Educação Para Todos, afunilando essa distância legal, assim descrita:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1996, grifos nossos)

Para analisar de que forma essas políticas foram postas, o Banco Mundial lança, em 2003, o Relatório intitulado “A educação municipal no Brasil: recursos, incentivos e resultados”, verificando quais metas foram alcançadas, quais novas deveriam e isso, para Jimenez, Mendes Segundo e Rabelo (2009), é uma forma de acirrar a competitividade. Assinalam que esses mecanismos avaliativos servem para uma avaliação pontual, quantitativa e que desperte em todos os envolvidos, corridas desenfreadas por resultados, custe o que custar.

De acordo com Bispo (2014, p.101), “a reestruturação flexível da universidade pública adentrou em sua etapa mais ofensiva com o governo Lula”. Foi durante o governo Lula (2003-2010) que temos a aprovação de diversas leis que regulamentam esse processo com a educação superior. De acordo com Salvá (2013, p.27) “o Brasil deu continuidade ao processo histórico de submissão e dependência internacional, redefinindo o caráter social do Estado brasileiro e o ajuste aos novos ditames do capitalismo em crise”.

Em 2004, temos a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), através da lei 10.861, responsável por assegurar o processo de avaliação nacional das

instituições de educação superior. Ainda em 2004, temos a lei 10.973, de incentivo à Inovação e à Pesquisa Científica e Tecnológica, com a intenção de atuar diretamente no ambiente produtivo e auxiliar na autonomia tecnológica e de desenvolvimento industrial. Através do Decreto 5.205, também em 2004, temos a parceria oficializada entre Universidades Federais e Fundações de Apoio de caráter privado, o que culmina na lei 11.079, que estabelece as normas para a contratação das Parcerias Público-Privadas – que também preconiza a Universidade Aberta do Brasil, o Plano de Desenvolvimento Institucional e políticas de financiamento das IFES (SALVÁ, 2013).

Em 2005, temos a abertura do Programa Universidade Para Todos (PROUNI) que, apesar do discurso de democratização do acesso à universidade, sabemos que se constitui como um programa de incentivo ao mercado educacional, visto que redistribui o recurso de universidades públicas para privadas. Também em 2005, temos a regulamentação da Educação à Distância, o que é abertamente a investidura do capital estrangeiro no terreno educacional brasileiro, e isso é através do Decreto 5.622.

Em 2007, são dois grandes programas: o REUNI, de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – feito em várias parcerias e sem discussão com a comunidade acadêmica – e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), através do MEC, institui formas de avaliação e de políticas para a qualidade da educação, o prazo de fixação dos objetivos pedidos é até 2022 e também está intimamente ligado ao Plano de Aceleração do Crescimento (PAC). Junto com o PDE, temos o Meta e Compromisso Todos Pela Educação, a versão brasileira do Movimento de Educação Para Todos, lançado pelo Banco Mundial.

Ainda em 2007, a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que substitui o antigo FUNDEF. E o IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, como um instrumento de averiguação do desenvolvimento das práticas impostas à educação básica, a partir do Sistema de Avaliação do Ensino Básico, SAEB, além das diversas leis que regulamentam a Educação Profissional e Tecnológica.

Vimos que o Brasil não poupou esforços e legislações para se adequar aos moldes impostos pelos organismos internacionais. Isso se relaciona, apesar da publicação do artigo ser anterior às legislações, àquilo que Sguissardi e Jr (2000), dirão, que essas reformas tratam “de introduzir, na educação superior pública, a racionalidade gerencial capitalista privada, que se

traduz na redução da esfera pública ou na expansão do capital e sua racionalidade organizativa” (p.50) ou ainda: “modifica-se a natureza das instituições universitárias, que tendem a responder prioritariamente às demandas do mercado, assemelhando-se, assim, a qualquer empresa” (p.51)

Assim como, de acordo com Pimenta (2014, p.59), “é nesse contexto de Império, neoliberalismo, globalização, ordem mundial, e pós-modernidade que está situada a universidade contemporânea”. Ou ainda de acordo com Bispo (2014), “a contrarreforma da universidade pública tem como epicentro a noção de que a educação pública deixou de ser um direito da sociedade para constituir-se numa mercadoria fundamental ao processo de reprodução e expansão do capital” (p.98).

O artigo 87 da LDB, em seu parágrafo 4, dispõe que agora só serão aceitos professores que atuem na educação básica com diplomas. Isso ocasiona uma flexibilização de cursos, numa explosão de cursos semipresenciais e à distância e “assim, dezenas de milhares de professores da rede pública ascenderam à condição de portadores do diploma superior” (BISPO, 2014, p.98).

Para Lima (2011), são dois os movimentos de mercantilização da educação superior: a expansão das instituições privadas e a privatização interna das universidades públicas, tanto através das fundações de apoio de direito privado, quanto de mensalidades em cursos pagos, culminando na parceria de empresas e universidade. Essas alternativas dialogam com o texto anteriormente discutido aqui, publicado em 1994 pelo Banco Mundial, intitulado “La enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiencia”.

Em 1999, o Banco Mundial publica o documento “Estratégia para o setor educacional: a educação na América Latina e Caribe”, trazendo o de sempre: avaliações e receituários, persistindo no conceito de educação como o pilar para o desenvolvimento e mais, para a superação das desigualdades sociais e econômicas, além de fortalecer a lógica da privatização do ensino. Esse documento traz um protótipo a ser implementado nos países periféricos até o século XXI. [Duração de um ano?]

O conjunto de leis aprovadas em relação à educação superior brasileira são agrupados em 04 núcleos por Lima (2011, p.90)

1) o fortalecimento do empresariamento da educação superior; 2) a implementação das parcerias público-privadas na educação superior; 3) a operacionalização dos contratos de gestão, eixos condutores da reforma neoliberal do Estado brasileiro, de Bresser-Cardoso

a Paulo Bernardo-Lula da Silva e 4) a garantia da coesão social em torno das reformas estruturais realizadas pelos governos Cardoso e Lula da Silva.

O mesmo processo avaliativo de todas as outras esferas discutidas aqui, acompanha o ensino superior brasileiro. Segundo Sguissardi (2006) o governo Lula da Silva, com a aplicação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), porta em si padrões rígidos no que concerne o credenciamento, credenciamento e qualificação docente.

Estabelece-se com essa nova forma de avaliação – forma de controle dos Organismos Internacionais – como pressuposto para investimento nas áreas certas. O que de fato acontece é uma mutilação do perfil dos trabalhadores da educação, a adoção de um padrão em ritmo fabril, produtivista e quantificado, dá ênfase a uma forma de trabalho pautado no desempenho individual e pontificado. A avaliação dita as regras de produção acadêmica como um chefe dita o número de peças de vestuários a serem vendidas por semana pelo setor de serviços.

Nesse contexto, encontramos a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal (CAPES) como uma das agências reguladoras do nosso ensino superior, responsável pelo sistema de avaliação de qualidade – tanto dos programas de pós-graduação, quanto das produções advindas dessas instituições – que inaugurou uma nova forma de avaliar: quantitativamente. Dessa avaliação, decorre, obviamente, o financiamento destinado a essas instituições – incluindo o número de bolsas concedidos. Agora, de acordo com Salvá (2013), a avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* é “através da cultura da produtividade, cujo foco incide sobre a mensuração do trabalho docente” (p.28). Para Salvá (2013, p.40)

A CAPES é uma agência de fomento vinculada ao MEC e, como tal, concede várias modalidades de bolsas e auxílios, respondendo por 55% das bolsas de mestrado e doutorado no Brasil. Juntamente com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Ministério da Ciência e Tecnologia (CNPq/MCT), atende 85% das bolsas nesses dois níveis de formação pós-graduada

De acordo com Bianchetti e Zuin (2015, p.733) “Embora a CAPES tenha sido criada em 1951, é somente em 1965, a partir da edição do Parecer n. 977/65, que os cursos de PG *stricto sensu* são regulamentados, em consonância com o previsto no artigo 69 da LDB n. 4024, de 1961”. 1965 também o ano de criação do primeiro curso de Pós-graduação no Brasil: PUC.

A pós-graduação é instaurada no Brasil na década de 1960 e, como já dito, se atrelou ao desenvolvimentismo nacional da época, com a intenção de promover uma formação

qualificada dos professores atendendo à grande expansão do ensino superior, além de atuar na pesquisa científica. Obviamente que essa formação deveria ser atrelada às necessidades do desenvolvimento mercantil.

Em 1986, acontece a implementação do acordo MEC-USAID⁴³, culminando na Reforma Universitária de 68 e na organização dos Planos Nacionais de Pós-graduação. Para Bianchetti e Zuin (2012), esses “são fatores que vão direcionando a organização e o funcionamento da Pós-Graduação na perspectiva de constituir-se à imagem e semelhança do sistema norte-americano” (p.66).

Bianchetti e Zuin (2012) atribuem à falta de maturidade universitária e à dependência econômica dos EUA a facilidade com que esses acordos foram feitos e postos em prática. Um dos principais produtos desta seara de acordos, para os autores, foi o ressurgimento do Sistema CAPES como fundação e o estatuto jurídico de fundação “passa a propiciar condições de contar com orçamento próprio, aspecto que faculta a possibilidade de induzir ações, processos, com vista a resultados mensuráveis” (p.67). Aqui surge o vínculo oficial entre avaliação e fomento de pesquisa.

Para Bianchetti e Zuin (2012, p. 69), é na década de 1990 que, coincidentemente com a década da reforma educacional, a CAPES passa a ter seu foco nos pesquisadores, ao invés de nos docentes, o que proporcionou as condições de aliar a avaliação ao controle de desempenhos, o que passou a ser feito a partir de índices, rankings nacionais e internacionais e um modelo de acompanhamento dos programas que até ano passado (2014) era trienal, passando a ser quadrienal “propiciando condições de, via avaliação, e essa tem “aura de legitimação por ser efetivado pelos pares (...) garantirá que da produção se passe a falar em produtividade e esta venha a se metamorfosear em produtivismo”.

Esse processo avaliativo, segundo os autores supracitados marca um momento em que a CAPES consegue a proeza de enquadrar os programas em um modelo único, de caráter “indutor, heterônimo, homogêneo, apesar da diversidade intra e entre áreas, permeado pela competitividade e pelo produtivismo, gerando uma intensificação, com profundas repercussões no trabalho/vida dos envolvidos com a pós-graduação” (BIANCHETTI; ZUIN, 2012, p.68).

⁴³ Acordo entre o Ministério da Educação e da Cultura e a Agência Internacional de Desenvolvimento dos Estados Unidos (USAID), na verdade, foram aproximadamente 12 acordos assinados visando desenvolver a educação brasileira.

A partir da consolidação da CAPES no processo de avaliação e consequente financiamento, as questões vão se afunilando: plataformas, Coleta CAPES, Lattes, Pontos, Descredenciamentos, Produtividade, Produtivismo, são palavras que outrora eram atividades extraclasse, agora são predominantes na atuação docente.

Salvá (2013, p. 32) dirá que a consolidação desse sistema opressivo de produtividade se inicia em 1998, quando

[...] a CAPES introduziu o Aplicativo Qualis, um sistema eletrônico utilizado para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação (mestrado e doutorado), através da análise de periódicos a partir da abrangência de circulação (categoria local, nacional, internacional) e da qualidade do conteúdo (níveis A, B e C), para cada área de avaliação. Algumas áreas, como a de Educação, posteriormente, expandiram o sistema Qualis para incluir outras publicações, como livros e anais de eventos

Foi noticiado, em muitos lugares, o pulo do Brasil no ranking de publicações em nível internacional. Encontra-se em 13º lugar, alcançando cerca de 2% das publicações. Isso é em quantidade. Muitos são os estudos que questionam a qualidade e o impacto dessas publicações. Esse aumento no número de publicações está relacionado, para Salvá (2013), à ênfase à pesquisa tecnológica e inovadora, fruto dos convênios universidade-empresa e do financiamento condicionado das agências de fomento.

Para Sguissardi (2006), a avaliação surge como instrumento de regulação e controle, uma “arma poderosa a serviço do poder hegemônico” (p.53). E esse instrumento tem sido devidamente utilizado nos programas de pós-graduação *stricto sensu* como forma de pressionar a produção do conhecimento em ritmo fabril, o que tem ocasionado diversas consequências, desde o adoecimento do corpo docente ao abandono das pós-graduações pelos que se recusam a seguir essa lógica. A essa lógica imperativa denominamos *produtivismo*, um contrassenso à produção do conhecimento, que deve ser atrelada a Universidade como consequência e não como mola propulsora.

A avaliação CAPES se configura como “bases para a formulação de políticas para a área de pós-graduação, bem como para o dimensionamento das ações de fomento (bolsas de estudo, auxílios e apoios)” (SALVÁ, 2013, p.38). Logo, inicia-se uma corrida para que essa avaliação seja favorável, o contrário significará um descredenciamento dos programas, corte de bolsas, rebaixamento de níveis, etc.

O primeiro parecer avaliativo foi publicado há 50 anos. O parecer 977, de 1977, chamado de Parecer Sucupira – nome do Portal de Avaliação da CAPES hoje: Plataforma Sucupira – e desde esse momento, instalou-se a regulamentação de cursos e programas de pós-graduação no Brasil. A CAPES passou a atuar com Planos estruturais denominados “Planos Nacionais de Pós-Graduação” (PNPG) e segundo Pimenta (2014, p.106):

Dentro do PNPG, o Sistema de Avaliação da Pós-graduação, desde sua implantação pela CAPES em 1976, tem sido peça fundamental nessa tentativa, ocupando papel de grande importância para o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa científica e tecnológica no Brasil.

Segundo o Portal CAPES, os objetivos dessa avaliação são: a certificação de qualidade da PG brasileira – o que se torna a referência no critério para distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa) e identificar assimetrias regionais para orientar ações de indução na criação e expansão dos programas de pós-graduação no Brasil.

O primeiro PNPG da CAPES vigorou de 1975 a 1979 e teve como objetivo a expansão da PG no Brasil, introduzindo o princípio do planejamento nas atividades. E, de acordo com Pimenta (2014, p. 109), “Foi quando a pós-graduação começou a ser estruturada e normatizada pelos dispositivos político-econômico-pedagógicos de governo, passando a compor o organograma da ciência e educação no país”. Eram três diretrizes e frentes de atuação:

- a) Institucionalizar o sistema, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades e garantindo-lhe financiamento estável;
- b) Elevar os atuais padrões de desempenho e racionalizar a utilização de recursos;
- c) Planejar a sua expansão, tendo em vista uma estrutura mais equilibrada entre áreas e regiões.

Essa época representou a consolidação da PG brasileira. Segundo Pimenta (2014), para consolidar essas diretrizes, foram implementadas três ações:

- a) Concessão de bolsas para alunos de tempo integral;
- b) Extensão do Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD), que era recente e realizado em pequena escala pelo MEC;
- c) Admissão de docentes, de forma regular e programada, pelas instituições universitárias, em função da ampliação da pós-graduação.

Há a tentativa de aliar o PNPG ao Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) e ao II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT) lembrando o que vimos ao estudar o Processo de Bolonha. O mesmo acontece com a passagem para o II PNPG, que vigorou de 1982 a 1985 e tentou se manter próximo das orientações do II Plano Nacional de Desenvolvimento e do III PBDCT. E seu principal objetivo foi o da formação de “recurso humano” qualificado para as atividades educativas: docência, técnica e pesquisa. É na vigência desse PNPG que se estabelece o método avaliativo da CAPES, visando essa qualificação dos recursos humanos – um tiro que saiu pela culatra. O método avaliativo integra-se ao Sistema Nacional de Pós-Graduação.

O III PNPG perdurou de 1986 a 1989. E, segundo Pimenta (2014), “teve como valor axial a conquista da autonomia nacional e subordinou as atividades da pós-graduação ao desenvolvimento econômico do país, mediante a integração das atividades ao sistema nacional de ciência e tecnologia” (p.111).

Esse período, como já estabelecido com o estudo do neoliberalismo, articula-se diretamente a pesquisa aos interesses de mercado e mais,

[...] apesar do grande avanço na disciplinarização da pós-graduação e do referencial de qualidade por ela estabelecido, o Plano acrescentou a necessidade de se institucionalizar e ampliar as atividades de pesquisa como elemento indissociável da pós-graduação. Estabeleceu, então, a universidade como ambiente privilegiado para a produção de conhecimento, enfatizando o seu papel no desenvolvimento nacional (PIMENTA, 2014, p. 111).

Estabelece-se oficialmente a relação entre setor produtivo, universidade e mercado. O IV PNPG está atrelado a 6 temáticas norteadoras para consolidar esse processo de inter-relação. São eles, segundo Pimenta (2014):

- a) Evolução das formas de organização da pós-graduação brasileira;
- b) Formação de recursos humanos para pesquisa, desenvolvimento e mercado de trabalho;
- c) Integração entre pós-graduação e graduação;
- d) Relação carreira acadêmica e qualificação do corpo docente no ensino superior;
- e) Aferição da avaliação da CAPES: problemas e alternativas;
- f) Expansão da pós-graduação: crescimento das áreas e desequilíbrio regional.

Esse Plano não foi promulgado por condições adversas, mas esses temas incorporaram-se aos princípios da CAPES. Já o V PNPG, com vigência de 2005 a 2010, foi efetivado e com celebração, já que teve como principal meta o crescimento do sistema nacional de pós-graduação “com o propósito de atender com qualidade as diversas demandas da sociedade e contribuir para o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país” (PIMENTA, 2014, p. 113). Eram três os objetivos principais:

- a) O fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação;
- b) A formação de docentes para todos os níveis de ensino;
- c) A formação de quadros para mercados não acadêmicos.

Estamos hoje, sob as recomendações do PNPG numero VI, que compreenderá os anos de 2011 a 2020. A principal ideia desse Plano é continuar os progressos anteriores iniciados, com ênfase à inovação tecnológica, expansão dos campos de atuação da universidade e um espelhamento nas economias globais, promovendo o incentivo a alianças universidade-empresas.

O Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 dá, portanto, continuidade aos cinco anteriores e introduz novas e importantes inflexões, partindo da perspectiva de que o Brasil está entrando no século XXI como uma nova potência emergente, devendo tornar-se a quinta economia do planeta no referido decênio. Para tanto, induz que as políticas educacionais sejam atreladas às mudanças de impactos em diferentes setores da sociedade, na ordem econômica, geopolítica, tecnológica e educacional, aí incluído o ensino superior. Nessa direção, o PNPG 2011-2020 aborda a necessidade de promover e favorecer a integração do ensino de pós-graduação com o setor empresarial e a sociedade.

Entretanto, há outro desafio a ser enfrentado pela Pós-Graduação no Brasil, o Governo não vê com bons olhos, o expressivo contingente de doutores nas chamadas Humanidades, que abrange Ciências Humanas, as Ciências Sociais Aplicadas, as Letras e as Artes, com cerca de 31% dos alunos matriculados em doutorado no ano de 2009. Alega que o bloco das Ciências das Engenharias forma em média bem menos, cerca de apenas 11%, enquanto as Ciências da Saúde e as Ciências Biológicas comparecem com 27%.

O PNPG apresenta como preocupação quanto ao atendimento dos desafios e gargalos diagnosticados para o século XXI, que as pesquisas sejam eminentemente vinculadas às ciências aplicadas e tecnológicas, que poderiam, com maior vantagem, oferecer soluções para a superação das constantes crises econômicas e ambientais. Mesmo reconhecendo que nenhuma área do

conhecimento poderá sozinha dar conta dessa problemática, devendo buscar a saída na cooperação entre as ciências e disciplinas, os Programas de Pós-Graduação em Educação são, sem dúvidas, deixados em segundo nível, em prol daqueles considerados prioritários e estratégicos.

Uma das questões pertinentes ao diagnóstico é a grande dissiparidade entre as produções por regiões do Brasil. Neste sentido, temos o gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Percentual da pesquisa nacional produzida por USP, UNESP e UNICAMP



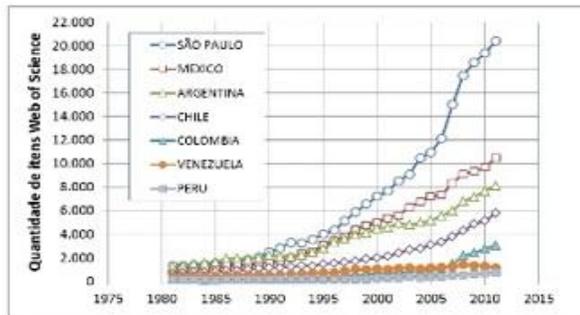
Fonte: Folha de São Paulo (SITE).

Como pode ser observado, as três universidades estaduais paulistas (USP, UNESP e UNICAMP) detém quase 40% do total das pesquisas científicas públicas no Brasil, embora, segundo Tuffani (2014), esta concentração venha diminuindo, pois entre 2004 a 2006 chegou a ser 44% e agora está em 37% (2012-2013). Este leve declínio da participação das referidas estaduais, deve-se à criação de novas instituições de pesquisa no Brasil: a partir do primeiro governo Lula, até 2013 (governo Dilma), foram inauguradas 18 das atuais 63 universidades federais.

Ou, ainda, a comparação em nível de América Latina, como o gráfico (GRÁFICO 02) abaixo:

Gráfico 2 - A produção científica paulista.

São Paulo: maior produção científica da América Latina



- Aproximadamente 50% dos artigos de autores do Brasil em revistas científicas internacionais
- Mais artigos do que todos os países da América Latina, exceto Brasil

Fonte: FAPESP, 2014.

O Gráfico 02 também dialoga com essa disparidade entre regiões, questão levantada e problematizada pela CAPES.

Quanto à qualidade da produção científica do Brasil, está é avaliada pelo chamado indicador de qualidade que tem como “base a média das citações por artigos de cada instituição”, que de 1981 era de 0,55, em 2013 oscilou pra 0,69, mas as universidades estaduais paulistas, este índice de qualidade manteve a tendência de alta, chegando até, 0,84. Devemos fazer uma ressalva que no mundo, nos países desenvolvidos este índice supera o valor de 1.

Citando o físico Carlos de Brito Cruz, diretor da Fapesp, Tuffani (2014, p,1) afirma que o desempenho de qualidade da Unesp, Unicamp e Usp se deve “ a tradição de valorização da pesquisa e ao ambiente favorável à competitividade na produção científica” Carlos de Brito destaca como aspectos relevantes desta valorização e do desempenho das universidades estaduais paulistas o fato de que estas têm em média 95% de doutores, quando a lei do ensino superior brasileiro estabelece que as universidades tenham pelo menos 1/3 de doutores. Outro fato importante, são que estas recebem do governo federal o dobro dos recursos que as demais universidades.

Embora seja louvável o acréscimo de 137% de produção de artigos científicos no período de 2004 a 2013, não podemos dizer que a qualidade tenha seguido no mesmo ritmo. Pois fala o biólogo Marcelo Hermes-Lima, da UnB (Universidade de Brasília, nesta mesma

reportagem, a qualidade é comprometida, pois há “uma pressa sem limites para publicar cada vez mais rápido em vasta quantidade”.

De acordo com estudos efetuados pelo Banco Mundial, SBPC e MCTI, publicados pela *Revista Época*, em 06/10/2015, o Brasil investe uma percentagem menor de seu PIB em pesquisas científicas do que a média dos países do mundo. Enquanto a Coreia do Sul, o primeiro lugar da lista, investe cerca de 4%, o Brasil fica em 30º lugar, investindo apenas 1,2%.

Percebemos, ao observar a tabela a seguir (Tabela 02), que a média de “gastos” com a pesquisa científica a partir do PIB varia em todo o mundo. A Coreia do Sul dispara com 3,7% do PIB (em 2005, investia cerca de 2,8%). O Reino Unido encontra-se abaixo da média dos parâmetros internacionais, com 1,7% do PIB, o que, em comparação, é maior que o Brasil.

Tabela 1 - Média do percentual do PIB em pesquisas científicas

1º	Coréia do Sul	4,0%
2º	Israel	3,9%
3º	Finlândia	3,7%
4º	Japão	3,3%
5º	Suécia	3,3%
6º	Dinamarca	2,9%
7º	Alemanha	2,8%
8º	Áustria	2,7%
9º	Estados Unidos	2,7%
10º	Islândia	2,6%
30º	Brasil	1,2
	Média Mundial	2,1%

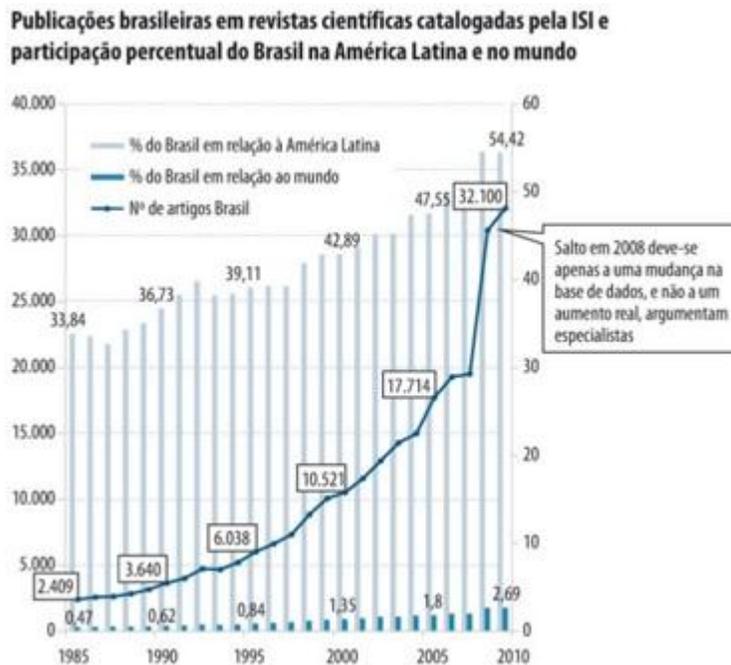
Fonte: Adaptado de SBPC, MCTI e Banco Mundial, 2011.

Em muitos lugares do mundo, o que acontece é uma complementação desses investimentos com os setores privados (que muitas vezes supera o investimento público, com exceção da Rússia, Índia, Argentina e Indonésia).

Diante de um quadro em que a ciência e suas pesquisas vêm sofrendo cortes orçamentários de financiamento ao longo dos últimos anos, acentuado recentemente, dada a crise do Estado brasileiro em que as Pós-Graduações sofreram perdas de 75% dos seus recursos, o Brasil comemora o acréscimo de publicações em revistas científicas no estrangeiro, fato que, conforme já foi dito, se deve mais ao estímulo pela quantidade do que pela qualidade.

No gráfico a seguir (GRAFICO 03), publicado pela revista *Em Discussão* (2012), o governo festeja que a publicação de artigos de cientistas brasileiros aumentaram 572% no total mundial em 25 anos. Todavia, este aumento é questionável, pois a partir de 2008, o *Institute for Scientific Information* (ISI) alterou a sua base dados, incluindo as revistas brasileiras, alterando artificialmente, o numero de artigos do Brasil.

Gráfico 3 - Percentual de participação do Brasil em revistas científicas na América Latina e no Mundo.

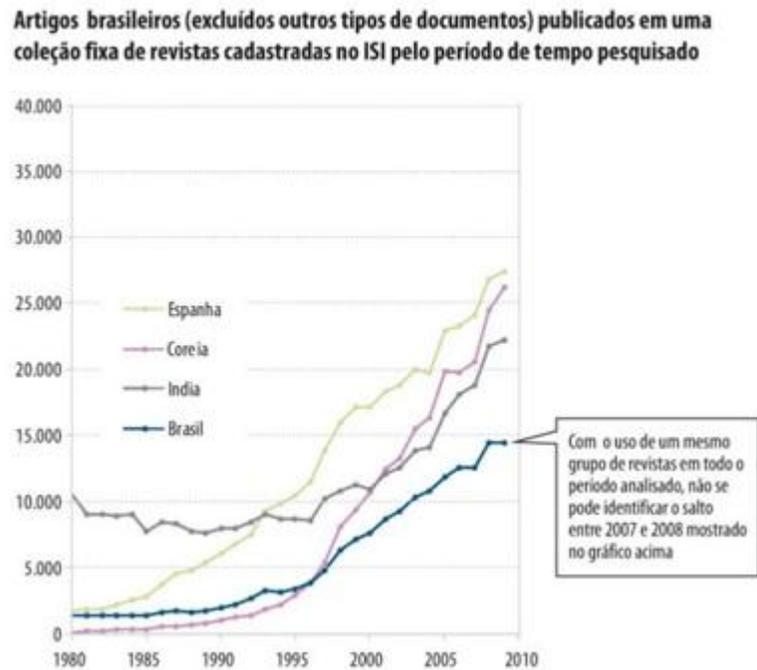


Fonte: CNPq, Seminário Caminhos para a Inovação.

Outro aspecto relevante, é que segundo análise de Carlos Cruz, “64% das publicações de cientistas brasileiros radicados no Brasil em periódicos científicos internacionais vêm de apenas oito universidades, quatro delas de São Paulo. A Universidade de São Paulo respondeu sozinha por 26% dessas publicações em 2008” (EM DISCUSSÃO, 2012). Estes dados demonstram a concentração das pesquisas no eixo sul do país, sobretudo no Estado de São Paulo, embora haja todo um discurso em prol da produção do conhecimento e assimetrias regionais.

Em pesquisa utilizando o mesmo conjunto das revistas cadastradas no ISI, Cruz (2012) demonstra no gráfico abaixo que este salto de publicação de artigos de cientistas brasileiros não ocorreu de fato, o Brasil apresenta evolução abaixo da Índia, Coréia e Espanha.

Gráfico 4 - Artigos brasileiros publicados em coleção fixa de revistas.



Fonte: <http://www.senado.gov.br/noticias/Jornal/emdiscussao/inovacao/investimento-inovacao-tecnologica-finep-pesquisadores-brasil/producao-cientifica-no-brasil-um-salto-no-numero-de-publicacoes.aspx>

Para Righetti (2013, p.1), especialistas ouvidos pela Folha de S. Paulo, apontam que “um dos motivos do salto de produção com queda de qualidade foi o aumento do número de periódicos brasileiros listados nas bases de dados: de 62 para 270 em dez anos (2001-2011). Nesse período, o Brasil subiu de 13º lugar mundial na quantidade de artigos publicados para 17º, em que os pesquisadores publicaram cerca de 49.664 artigos, equivalente a 3,5 vezes a produção de 2001 (13.846 trabalhos). No âmbito da qualidade o Brasil caiu da posição de 31 lugar para 40º, em que Suíça e Dinamarca mantiveram o 1º e 2º lugar, respectivamente.

Este salto na produção é explicado pelo cientímetro da USP Rogério Meneghini, coordenador da base *Scielo*, que reúne 306 periódicos brasileiros como sendo “devido a uma política de abertura para revistas científicas nacionais de países como Brasil, China e Índia”.

Estes números significariam uma grande conquista a ser comemorada pela comunidade acadêmica, não fosse o problema apontado por Meneghini: os trabalhos de periódicos científicos brasileiros têm pouco impacto, pois em 2011, apenas 16 dessas revistas

receberam, uma ou mais citações por artigo. Para ter uma ideia da pouca repercussão dos artigos brasileiros, afirma que “cada artigo da revista britânica ‘*Nature*’ recebeu cerca de 36 citações”.

O produtivismo de artigos nas revistas brasileiras têm uma causa material bastante forte, pois o número de artigos publicados por ano nas revistas qualisadas nacionais e estrangeiras é um dos critérios utilizados pela CAPES, órgão do governo que avalia a pós-graduação do Brasil, para distribuir recursos para ciência.

A Capes, que classifica os periódicos científicos do Brasil e do mundo em conceitos de A até C, afirma também que a qualidade do periódico científico também conta como critério para financiamento

Neste contexto de escassez de recursos para universidade e pós-graduação, a pressão sobre os professores doutores aumenta. A Fapesp, agência estadual responsável pelo financiamento das pesquisas em São Paulo, estado que concentra 51% da pesquisa nacional (RIGUETTI, 2014), tem procurado, além da quantidade de artigos publicados, valorizar as citações dos artigos nas solicitações de financiamento de pesquisas feita pelos professores-pesquisadores.

Esta quantificação do número de citações atribuídas aos artigos constitui um critério ainda mais seletivo na corrida de professores para publicação em revistas, pois não basta ser periódico de alto impacto, precisa que este artigos sejam citados por outros pesquisadores no âmbito nacional e internacional. Para tanto, a Fapesp tem recomendado que todos os cientistas que pedem financiamento criem suas páginas no Google My Citations ou no MyResearcherID, ferramentas que permitem identificar as citações de cada artigo.

Entretanto, outros fatores foram divulgados pela *Nature* em junho de 2014, no que concerne à atual situação de pesquisa e ciência na América Latina. O “dossiê” foi divulgado em 05 volumes e traz uma metáfora de referência para o que foi percebido

Como o céu da noite, o alcance da ciência na América do Sul é bastante escuro. O Brasil é o único país do continente que gasta mais de 1% do seu Produto Interno Bruto (PIB) em pesquisa e desenvolvimento e este investimento ainda se situa bem abaixo do que países com renda similar estão investindo em pesquisa. (NATURE, 2014)

Os maiores questionamentos relacionam-se à distribuição da produção científica, a infraestrutura da pesquisa e a falta de relação internacionalizada. A *SciELO em Perspectiva* resume essa colaboração internacional. No ano de 2013, “o Brasil enviou 11 mil estudantes de graduação

e pós-graduação aos Estados Unidos, menos que a Turquia e Vietnã”, países bem menores em densidade populacional e poder econômico. Esse valor também corresponde a 1/3 da quantidade de estudantes que a China enviou para as universidades norte-americanas. Sobre a produção científica, destaca-se que o Brasil, nos últimos 20 anos, aumentou 5 vezes o volume de sua produção, correspondendo a 2/3 da produção total da região.

A produção da América Do Sul, cresceu de 2% em 1996, para 4% em 2012. Apesar do crescimento no volume, o impacto dessas pesquisas encontra-se baixa, já que não estão indexadas em bases internacionais. A ciência sul-americana “ situa-se na faixa de 80% da média do impacto mundial, e países que estão acima desta faixa devem seu melhor desempenho à colaboração internacional, como o Peru, Argentina e Chile” (Portal Scielo⁴⁴, 2014). Menos de 25% das publicações brasileiras entre 2008 – 2012 estão relacionadas à colaboração internacional.

Sobre a lógica entre investimento público-privado, a pesquisa da *Nature* percebeu um baixo financiamento privado, no Brasil, por exemplo, em que o investimento privado é de 50%. Esse percentual, comparado ao dos “países desenvolvidos” é baixo. Mas sabemos que essa relação tende a aumentar mais do que isso. 50% é ter metade do investimento no campo da pesquisa destinado a empresas e mercados e os novos trâmites, como a lei 2.234/2016, vão deixar que isso fique mais estreito com o passar do tempo.

Em se tratando de colaboração internacional, temos em 2001, a criação do BRIC, um grupo de colaboração criada por um economista-analista de mercado do grupo Goldman Sachs, banco de investimento. O grupo é formado por Brasil, Rússia, Índia e China. As quatro potências correspondem a 40% da população total do planeta e a 15% do Produto Interno Bruto (PIB) do mundo. Não é um bloco econômico como o Mercosul e nem um bloco político como a União Europeia, nem militar como a OTAN, mas, de acordo com o prof. André Martin, da USP, “Trata-se de um conceito que está ligado aos grandes mercados emergentes, mas que nada diz sobre o modelo econômico ou a situação política e social de cada uma de suas quatro nações.”

Em 2014, o novo bloco, agora também com a África do Sul – BRICS, criou, com um capital de 50 bilhões de dólares, um “banco de desenvolvimento” destinado a infraestruturas comuns. E isso afetou a aproximação destes países na ciência, com o aumento das colaborações de pesquisa. A revista *Scientometrics*, lançou em dezembro de 2014, um estudo de análise da

⁴⁴ <http://blog.scielo.org/blog/2014/07/04/a-ciencia-na-america-do-sul-na-nature/>

produção de artigos e coautorias entre os países membros do bloco, contando o período de 1996 a 2012. A análise foi de mais de 20 mil periódicos⁴⁵. O resultado está nos gráficos abaixo:

Nesse contexto, de acordo com Mugnaini *et al* (2014),

A produção científica dos BRICs na WoS tem crescido expressivamente nos últimos anos (Mauleón; De Filippo, 2012), passando de 257.285 documentos em 2003 para 630.318 em 2012 (de 9% a 17% da produção científica mundial). O aumento da produção dos BRIC na última década foi de 145% enquanto a produção total da base WoS foi de 39,9% no mesmo período. Estados Unidos, apresentou um crescimento de 21,4% contra 218,4% de aumento da produção científica da China nesse período (p.03)

Mais um fator em relação à produtividade no mundo. A revista *Pesquisa*, da Fapesp-SP, lançou uma ilustração (FIGURA 01) de 2014, com a atual situação da produção científica por continente. Percebemos algumas coisas importantes. O estudo, publicizado pela Fapesp, é de um grupo de pesquisadores da Inglaterra que observaram as mudanças dos países ricos em relação a publicações. A América do Norte – representada pelos EUA e Canadá – perdeu participação em número de artigos e citações de ciências aplicadas, mas mantém a posição nas ciências da vida e sociais. A Europa, ganha nas ciências aplicadas e os países do Oriente Médio regride nas ciências sociais. A América Latina, perde no número de artigos de ciências aplicadas, mas mantém a posição no que se refere a citações. A Ásia perde nas citações de artigos nas ciências da vida. A colaboração dos Brics é considerada como um fator de impulso nas publicações para os pesquisadores responsáveis.

⁴⁵ Base de dados Scopus, da editora Elsevier.

Figura 1 - Atual situação da produção científica por continente



FONTE: FAPESP, 2014

Sobre o impacto da produção científica brasileira em relação ao mundo, a pesquisa é feita em relação à citação de produção brasileira comparado à citações do mundo sobre o mesmo assunto. O aumento das citações é minúsculo quando comparado ao aumento do número de publicações.

Tabela 2 - Produção Científica Brasileira

Produção científica brasileira

10 anos de ciência indexada feita no país: resultados e impacto*

Área do conhecimento	ARTIGOS		IMPACTO RELATIVO NO MUNDO				TRABALHOS NA ÁREA	
	1992	2012	1992	2012		1992	2012	
Ciências da Agricultura	276	3.393	0,48	0,54		1,83%	9,68%	
Biologia e Bioquímica	316	1.561	0,43	0,56		0,75%	2,60%	
Química	313	2.678	0,71	0,48		0,50%	1,90%	
Medicina Clínica	710	7.228	0,54	0,69		0,66%	2,88%	
Ciência da Computação	68	447	1,42	0,91		0,64%	1,50%	
Economia e Administração	13	230	0,58	0,67		0,16%	1,01%	
Engenharia	168	1.611	0,80	0,82		0,47%	1,62%	
Ambiente e Ecologia	99	1.096	0,55	0,82		0,92%	3,01%	
Geociências	107	588	0,96	0,74		0,75%	1,67%	
Imunologia	63	626	0,79	0,73		0,54%	3,13%	
Ciência dos Materiais	79	979	0,71	0,51		0,46%	1,56%	
Matemática	121	700	0,96	0,80		0,87%	2,02%	
Microbiologia	76	692	0,69	0,59		0,86%	3,93%	
Biologia Molecular e Genética	77	790	0,37	0,59		0,51%	2,23%	
Pesquisa Multidisciplinar	26	281	0,73	0,39		0,26%	2,59%	
Neurociências e Ciência Comportamental	100	1.002	0,75	0,70		0,48%	2,34%	
Farmacologia e Toxicologia	115	1.074	0,94	0,56		0,70%	3,08%	
Física	759	2.458	0,66	2,14		1,33%	2,32%	
Ciência das Plantas e Animais	269	3.981	0,67	0,53		0,77%	6,54%	
Psiquiatria e Psicologia	18	471	1,22	0,70		0,12%	1,44%	
Ciências Sociais	247	1.993	0,51	0,50		0,95%	2,74%	
Ciência Espacial	121	301	0,46	0,58		1,96%	2,21%	
Todas	4.580	34.393	0,60	0,74		0,73%	2,70%	

(*) Número de citações por trabalho no Brasil dividido por número de citações por trabalho na mesma área no mundo. Fonte: InCites TM, Thomson Reuters (2012)

Fonte: InCites TM, Thomson Reuters (2012).

Como observado, **o aumento da quantidade** de publicações do Brasil, visto que saltou de 17º para 13º lugar no ranking de publicações, não alcança o **impacto de utilização**. Essa é a lógica produtivista materializada, não importa onde, como e quando o conhecimento será produzido, contanto que ele seja publicado. Isso nos leva diretamente à avaliação CAPES no Brasil.

Para o financiamento das PG, o necessário são pontos. Cada publicação vira número, professores viram montes de número e assim a lógica da quantidade passa a ser prioridade.

4.6 A AVALIAÇÃO DOS PERIODICOS PELA CAPES

A permanência e a expansão na forma de avaliação elaborada pela CAPES também são dignas de notas. De acordo com Pimenta (2014), são 12 critérios de avaliação adotados:

- 01 - Preservação do sistema nacional de avaliação de qualidade da pós-graduação brasileira, como um sistema de certificação e referência para a distribuição de bolsas e recursos destinados ao fomento das pesquisas;
- 02 - Manutenção da periodicidade das avaliações, assim como o sistema de aquisição de dados nos moldes do DATACAPES⁴⁶
- 03 - Consideração de impacto e relevância na fronteira do conhecimento ao avaliar-se a produção científica, aferindo-a por sua visibilidade (índice de impacto) e também por sua contribuição intrínseca ao conhecimento novo (índice de citação);
- 04 - Avaliação da produção tecnológica e seu impacto e relevância para o setor econômico, industrial e social; através de índices relacionados a novos processos e produtos, expressos por patentes depositadas e negociadas, por transferência de tecnologia e por novos processos de produção que poderão dar uma vantagem competitiva ao país;
- 05 - Incentivo à inovação através da adoção de novos indicadores, que estimem o aumento do valor agregado de nossos produtos e a conquista competitiva de novos mercados no mundo globalizado. Um maior peso deveria ser dado a processos inovadores que refletiriam maiores oportunidades de emprego e renda para a sociedade;
- 06 - Avaliação de cada área a partir de indicadores relativos à sua expressão científica e social no contexto nacional e internacional;
- 07 - Fortalecimento das atuais atribuições dos órgãos superiores da CAPES, principalmente referentes à avaliação, autorização de cursos novos e o seu recredenciamento, com vistas à manutenção do Sistema Nacional de Pós-Graduação;
- 08 - Identificação, por meio do processo de avaliação, das questões ou problemas relevantes para a orientação e indução da expansão e desenvolvimento da pós-graduação nacional;
- 09 - Indução da pós-graduação, mediante constante atualização dos indicadores empregados, de modo a orientar a formação de recursos humanos e a pesquisa na direção das fronteiras do conhecimento e das prioridades estratégicas do país;
- 10 - Diversificação do sistema de avaliação de forma a possibilitar a análise de diferentes modelos de pós-graduação;

⁴⁶ Formulário online a ser alimentado pelos Programas de Pós-Graduação para controle das produções.

- 11 - Introdução de processos de avaliação qualitativa dos produtos dos programas de doutorado e mestrado, incluindo na avaliação produtos até hoje subavaliados, como: os livros, nas áreas de Humanidades; patentes e tecnologias, nas áreas pertinentes e, em especial, no caso dos mestrados profissionais, o destino dos egressos;

- 12 - Maior transparência do sistema, que deveria ser mais amigável e completo, agregando a isso recomendação de que, paulatinamente, os programas tivessem páginas web com conteúdos científicos como instrumento de difusão de conhecimento.

A ideia é que os medidores da produção e da qualidade da ciência fossem erguidos em pilares qualitativos, com a priorização de conhecimentos produzidos para o desenvolvimento da sociedade, mas não em detrimento de números que nada significam ou que representam as chacotas de produções “salame”, “requentes”, etc. A avaliação trienal da CAPES (trienal até o ano passado) foi divulgada e “foram analisados 3.337 programas de pós-graduação, que compreendem 5.082 cursos, sendo 2.893 de mestrado, 1.792 de doutorado e 397 de mestrado profissional” (PORTAL CAPES).

O que chama atenção em alguns dos aspectos do novo Relatório trienal é a quantidade de publicação em periódicos, que apresentou um aumento em relação ao último triênio em quase 30%. Por exemplo, na área de Educação, temos alguns dados interessantes. Antes, é importante dizer que a mesma agência reguladora – CAPES – dos moldes de avaliação, é a que “qualifica” a produção acadêmica. A famosa “qualisação” de periódicos e livros se intitula assim pela perspectiva da nota *Qualis*, a qual, de acordo com o Portal CAPES é

[...] o conjunto de procedimentos utilizados pela CAPES para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Tal processo foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção.

É aqui, nesse ponto, o de avaliação, que reside a lógica do produtivismo. Corroborando Pimenta (2014), temos que

[...] esse sistema de avaliação, a colocação do curso é praticamente determinada pelo número de publicações qualisadas que somou. O quantitativo das produções científicas norteia esse modelo avaliativo que caracteriza-se pelo produtivismo acadêmico. A qualidade e originalidade das publicações não são consideradas.” (p.143)

A avaliação segue uma hierarquia. No primeiro nível, temos uma divisão por Colégios, são 03 e, dentro destes, temos as “áreas”:

- a) Colégio de Ciências da Vida, com 03 áreas: Ciências Agrárias, Biológicas e da Saúde;
- b) Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar, com três áreas: Ciências exatas e da terra, Engenharias e Multidisciplinar
- c) Colégio de Humanidades, com 03 áreas: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes.

A nota dos cursos, tiradas a partir do preenchimento e da manutenção da plataforma Sucupira, é dada – dentre outras coisas, mas principalmente – pela **quantidade** de produções em periódicos qualisados. Não é qualquer publicação: é a que pontuará de acordo com o ranking CAPES para periódicos. Estes assumem a seguinte hierarquia⁴⁷: “A classificação de periódicos é realizada pelas áreas de avaliação e passa por processo anual de atualização. Esses veículos são enquadrados em estratos indicativos da qualidade - A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C - com peso zero”. Na área de educação, no ano de 2013, a hierarquia permaneceu assim, veremos o Qualis A1, B1, B2 e B5.

Periódicos A1: Publicação amplamente reconhecida pela área, seriada, arbitrada e dirigida prioritariamente à comunidade acadêmico-científica, atendendo a normas editoriais da ABNT ou equivalente (caso seja do exterior). Ter ampla circulação por meio de assinaturas e permutas para a versão impressa, quando for o caso, e on-line. Periodicidade mínima de 3 números anuais e regularidade, com publicação de todos os números previstos no prazo. Possuir conselho editorial e corpo de pareceristas formado por pesquisadores nacionais e internacionais de diferentes instituições e altamente qualificados. Publicar, no mínimo, 18 artigos por ano, garantindo ampla diversidade institucional dos autores: pelo menos 75% de artigos devem estar vinculados a no mínimo 5 instituições diferentes daquela que edita o periódico. Garantir presença significativa de artigos de pesquisadores filiados a instituições estrangeiras reconhecidas (pelo menos 3 artigos por ano). Estar indexado em, pelo menos, 6 bases de dados, sendo, pelo menos 3 internacionais. Ter informações atualizadas na home page que divulga o periódico.

Periódicos B1: Publicação reconhecida pela área, seriada, arbitrada e dirigida prioritariamente a uma comunidade acadêmico-científica, atendendo a normas editoriais da ABNT ou equivalente (no exterior). Ter circulação nacional por meio de assinaturas/permutas, no caso de revistas apenas impressas, sendo recomendado que esteja disponível on-line. Periodicidade mínima de 2 números anuais e regularidade na edição dos números. Possuir conselho editorial e corpo de pareceristas formado por pesquisadores nacionais e internacionais de diferentes instituições e qualificados. Publicar, no mínimo, 14 artigos por ano, garantindo ampla diversidade institucional dos

⁴⁷ São Consideraremos a Área da Educação.

autores: pelo menos 60 % de artigos devem estar vinculados a, no mínimo, 4 instituições diferentes daquela que edita o periódico. Publicar pelo menos um artigo ao ano de autores filiados a instituições estrangeiras reconhecidas. Estar indexado em, pelo menos, 4 bases de dados nacionais ou internacionais. Ter informações atualizadas na home page que divulga o periódico.

Periódicos B2: Publicação reconhecida pela área, seriada, arbitrada e dirigida prioritariamente a uma comunidade acadêmico-científica, atendendo a normas editoriais da ABNT ou equivalente (no exterior). Ter circulação nacional por meio de assinaturas/permutas, no caso de revistas apenas impressas, sendo recomendado que esteja disponível on-line. Periodicidade mínima de 2 números anuais e regularidade na edição dos números. Possuir conselho editorial e corpo de pareceristas formado por pesquisadores nacionais de diferentes instituições e qualificados. Publicar, no mínimo, 12 artigos por ano, garantindo diversidade institucional dos autores: pelo menos 50 % de artigos devem estar vinculados a, no mínimo, 3 instituições diferentes daquela que edita o periódico. Estar indexado em, pelo menos, 3 bases de dados nacionais ou internacionais.

Periódicos B5: Publicação seriada, arbitrada e dirigida prioritariamente a uma comunidade acadêmico-científica, na qual devem constar ISSN, editor responsável, conselho editorial, linha editorial, normas para submissão de artigos, afiliação institucional dos autores, resumo(s) e descritores. Ter periodicidade de pelo menos 1 número anual e regularidade na edição dos números. Possuir corpo de pareceristas formado por pesquisadores de mais de uma instituição. Publicar, no mínimo, 12 artigos por ano. (Documento de Área, 2014)

As contas também estão aqui. O “qualis A1” vale 100 pontos; o A2 vale 85 pontos; B1 vale 70 pontos; B2 vale 55 pontos; B3 vale 40 pontos; B4 vale 25 pontos e B5 vale 10 pontos. A partir do qualis “c”, não tem pontuação, logo, não é aconselhável uma publicação, pois não entrará no relatório, não gerará pontos, logo, “não servirá” nem para o programa, nem para o professor que precisa ter uma média de pontos por ano.

Neste cenário de medição da produção científica, o professor conseguir publicar em revistas com menos *qualisados* e conseqüentemente menor número de pontos, corre o risco de ser descredenciado dos programas de pós-graduação, outrossim, há algumas pós-graduações que atrelam as defesas de dissertações ou teses a publicação do aluno com o orientador em qualis, no mínimo B2, o que, ao invés de aumentar a produção científica pretendida, pode atrasar as defesas, alargando, o tempo médio de titulação de mestrado ou doutorado.

É perceptível, mesmo com uma leitura rápida, perceber que as definições hierárquicas de classificação *Qualis* encontram-se em números, o que dispõe o relatório em relação à comparação de publicações entre o triênio passado (2007-2009) e o atual (2011-2013). Na área analisada, tivemos um aumento que passou de 1.138 periódicos publicados para 2.315! Números, números que também representam a quantidade de estudos que denunciam essa corrida pelo *Lattes*.

Tabela 3 - Crescimento do Qualis da Área da Educação

	Triênio 2007-2009		2010		2011		2012	
A1	65	5,7%	89	5,2%	92	4,6%	115	5,0%
A2	85	7,5%	133	7,7%	147	7,4%	170	7,4%
B1	138	12,1%	215	12,5%	263	13,2%	322	14,0%
B2	138	12,2%	238	13,8%	289	14,5%	378	16,3%
B3	197	17,3%	296	17,2%	341	17,1%	390	16,8%
B4	241	21,1%	370	21,5%	432	21,7%	455	19,6%
B5	274	24,1%	380	22,1%	430	21,6%	485	20,9%
TOTAL	1138		1721		1994		2315	

Fonte: Portal CAPES – Disponível em: <http://www.avaliacaotrienal2013.CAPES.gov.br/documento-de-area-e-comissao>

A tabela acima demonstra que em números absolutos há hoje um acentuado acréscimo de produção de artigos em *Qualis*, passando de 1.138 (no triênio 2007-2009), para 2315 em 2012, todavia, em termos relativos, percebe-se que os percentuais são quase constantes, com pequenos aumentos ou acréscimos em B4 e B5. Isto pode significar que nas avaliações trienais da CAPES, por área, grande número de revistas são descredenciadas. Observa-se que, nos periódicos A1 e A2, os percentuais variam de 4,6% a 7,5% expressando uma tendência de que estas são de difícil acesso à publicação.

Na avaliação trienal de 2013 (CAPES, 2013), o item produção intelectual dos docentes tem o peso de 35% do total, assim distribuído:

Tabela 4 - Avaliação Trienal - 2013

4 – Produção Intelectual	35%	
4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.	50%	Considerar a média ponderada das produções qualificadas em livros, capítulos e periódicos dos docentes permanentes, assim como em trabalhos completos em anais. Valorizar produção não centralizada em veículos da própria Instituição.
4.2. Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa.	30%	Considerar a distribuição da produção pelos docentes, analisando o percentual de docentes que atinge, no triênio, o valor mínimo definido pela área: para mestrado, mínimo de 3 produtos, sendo 2, pelo menos, B2 ou L2; para doutorado, no mínimo 6 produtos, sendo 3, pelo menos B2 ou L2.
4.3. Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes.	20%	Considerar produção técnica dos docentes, privilegiando serviços técnicos, apresentação de trabalho, curso de curta duração, desenvolvimento de material didático e instrucional, desenvolvimento de aplicativo, editoria, organização de evento, programa de rádio e TV e relatórios de pesquisa.

Fonte: Relatório Trienal/CAPES, 2013.

Assim, os gráficos e tabelas anteriores que nos mostram um aumento massivo no número de publicações – na área de educação, o aumento do número de periódicos publicados foi de 106% em três anos – não reverbera no seu impacto social ou mesmo no mercado. Publicações que viram ociosidades ou que nunca serão sequer abertos passam a prevalecer.

A lógica do “publicar ou perecer”, literalmente, chegou ao Brasil. Os pactos de mercado e de avaliações de agências de fomento, fazem a “corrida pelo *Lattes*” parecer natural e impossível de mudar. Fazer contas, fazer de conta que a publicação da qual se é refém tem algum caráter transformador ou inovador é a nova faceta do *homo lattes*. Entre a cruz – da publicação – e a espada – da descredencialização – o *homo lattes* joga para todos os lados: fatia suas produções, vende coautoria, requeixa textos antigos, etc.

O *homo lattes* aqui reivindicado, apesar dessa nomenclatura já ter sido utilizada por outros autores como RaRebel (2014) e Vasconcellos (2015), como o homem que vive em função do *Lattes* e o faz de forma alienada. Alienada porque, assim como Marx (1985) afirmou, a

alienação é um processo intrínseco ao mundo do trabalho e o processo de mercantilização e coisificação, com a transformação de tudo em mercadoria, em especial, o que rastreamos, com a educação, esse homem é alheio ao que produz, não se vê em sua produção e não o faz de forma reflexiva.

Transformado em uma calculadora humana, tendo que fazer contas cotidianamente, além de preencher inúmeros relatórios e documentos, precisa se transfigurar em uma máquina e fazer semelhante ao nobre Carlitos em *Tempos Modernos*, participar do processo produtivo fabril da produção do conhecimento no piloto automático. Como condição *sine qua non* para continuar no corpo docente e para garantir que seu programa de pós-graduação não seja desclassificado por sua culpa, o *homo lattes* passa a produzir em massa.

Antes de concluir o andamento de uma pesquisa, recorta-a para mandar para três periódicos, ou ainda, faz acordo de muamba com pares: uma troca de autoria e coautoria para garantir mais publicações. Ir a eventos? Agora é condicionado à pergunta que segue: tem publicação? E se a resposta for “não, mas...”, não importa. É preciso estar dentro do time dos que pontuam.

Obviamente que sabemos que a função social da universidade e de seus pesquisadores é retornar os seus estudos à comunidade, à sociedade, à inovação. Mas esse processo é posterior ao estudo, não anterior. Se olharmos para os concursos públicos ou as seleções de mestrado e doutorado, veremos os pontos saltando aos olhos: é preciso ser pontuado, *qualisado*, engendrado na lógica da produção fordista.

Quando se coloca o produto antes da reflexão, a consequência lógica é um total estranhamento. Requentar textos e praticar o autoplágio é a maneira encontrada para driblar os números que perseguem noite e dia. Perseguições e constrangimentos aos “não-produtivos” também acontecem dentro das portas dos Programas de Pós-Graduação e isso se torna o pandemônio do *homo lattes*: viver para produzir ou como diz Bianchetti (2015), “publique para aparecer”.

A própria lógica do descartável impera nesse processo. Os livros não são mais tão importantes, pois a sua classificação é posterior a publicação (que é o lógico, não?), ao contrário da qualificação dos periódicos que é feita anualmente. Assim, os autores correm dos livros em direção aos periódicos que agora têm prazo de validade de 03 anos, no máximo 04, que é o tempo

que o seu currículo *lattes* vale. A obsolescência programada dita por Mészáros, a produção destrutiva, claramente presente na lógica do produtivismo acadêmico.

Tudo é quantificado: quantas vezes quantos docentes participaram de quantos eventos e publicaram em quantos periódicos. É a quantificação que prepondera, enquanto a qualidade de produção, de vida e de profissionalização fica a cargo dos desistentes.

De acordo com Mendes, Mendes Segundo e Santos (2015, p. 19-20), o produtivismo no trabalho docente e o quantitativismo nas atividades acadêmicas comprometem em larga medida a qualidade da pós-graduação brasileira, bem como a homogeneização dos instrumentos de avaliação contribui para o agravamento das desigualdades na produção científica entre regiões, embora as agências de fomento, em seus documentos, aleguem:

Preocupação com as assimetrias da pós-graduação no território nacional, diagnosticando a necessidade de uma melhor distribuição, efetivamente reproduzem a prioridade às políticas de financiamento em áreas estratégicas e multidisciplinares nas regiões Sul e Sudeste. Tal política, que se vale também de uma homogeneização da avaliação institucional dos programas, é duplamente prejudicial às regiões pobres e às áreas de ciências humanas, pois igualam realidades muito diferentes do ponto de vista econômico.

As novas diretrizes ampliaram a complexidade e exigência dos mestrados e doutorados, com limites de prazos de elaboração e defesas das dissertações e teses, em 24 e 48 meses respectivamente. Outrossim, as pós-graduações públicas brasileiras, sem recursos financeiros, são reduzidas às prerrogativas do mercado, aligeirando as pesquisas e atrelando-as às perspectivas de inovação tecnológica.

Nessa realidade da Inovação Tecnológica, no ano de 2014, a Fundação Cearense de Amparo à Pesquisa – FUNCAP – lançou um edital de “Financiamento de Inovação Tecnológica”, à qual recorreremos e fomos contempladas com bolsa para o mestrado. A palavra do dia é a inovação, o (im)pacto com o mercado, mesmo que esse receba a nomenclatura de “mercado social”. Neste sentido, nossa pesquisa compreende um impacto ao demonstrar os entrelaçamentos que a pesquisa científica tem estabelecido com a mercantilização do ensino superior, numa clara negação ao tipo de conhecimento que se quer instaurar, da lógica da produção destrutiva – produtos que são feitos para perecer – que cada vez mais ganha os pódios da sociedade mercantilizada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, apesar da expansão quantitativa do ensino superior, a pós-graduação representa um constante desafio, vivenciando atualmente trágicos cortes orçamentários que comprometem uma geração de pesquisadores. Outrossim, as novas diretrizes dos Programas Nacionais de Pós-Graduação operam o deslocamento da sua função social de formação de pesquisadores para a formação de professor para educação básica, em atendimento a nova demanda de competitividade e flexibilidade, imposta pelos organismos internacionais na adequação da esfera científica a produção.

Não podemos desconsiderar que as políticas educacionais do ensino superior vêm promovendo alterações nos currículos em todas as áreas científicas, priorizando elementos mercadológicos que articulam, sobremaneira, os processos educativos às orientações do Processo de Bolonha, centradas na homogeneização da formação da classe trabalhadora vinculada aos ajustes macroeconômicos do capital em crise estrutural.

De acordo com Bianchetti e Valle (s/d, p. 01), a década de 1970 comporta em si uma grande explosão do ensino superior e vivenciamos, especificamente, na década de 1990, uma reformulação sintomática na estrutura da educação. Isso porque data de 1990 o embricamento entre as agências internacionais, como o Banco Mundial, e a educação dos países periféricos do capitalismo.

A grande bandeira do ensino superior era a “universalização”, Bianchetti (2010) dirá que essa bandeira não acontece de forma isolada na América Latina e traça pontos de similaridades entre o processo avaliativo da CAPES e o Acordo de Bolonha, assinado em 1999 pelos países membros da União Europeia. A proposta, de ambos, seria a garantia de homogeneização dos espaços universitários, criando, na Europa o “Espaço Europeu de Educação Superior” e no Brasil a Universidade Aberta do Brasi.

CAPES que, no início priorizava a formação de professores que atuassem no ensino superior, com a criação das Pós-Graduações (PG's) passa a atuar na forma mercadológica. Condicionando investimentos financeiros para hábitos aligeirados. Uma das principais veias desse processo e o chamado “produtivismo acadêmico”.

Dizem que os “números não mentem” e estes são as maiores provas de que o produtivismo acadêmico, designação dada ao processo de fabricação fordista de artigos e

publicações em periódicos, é material e concreto. Ele não é uma ideologia que reflete algo, ele é algo. E pode ser mensurado e combatido.

Por ser um fenômeno social, buscamos suas origens numa tentativa de historicizar esse processo de perda de autonomia das universidades públicas. Encontramos, dentre outros processos, o *publish or perish* e o Processo de Bolonha, dois acontecimentos universais que escancararam as portas de suas universidades – o primeiro na América do Norte e o segundo na Europa – para o mercado financeiro.

No Brasil, esse processo ocorre com a mediação das agências reguladoras e financiadoras da educação superior. Com o poder de avaliar e decidir para onde irão os recursos financeiros, essas agências adotam e popularizam relatórios e esquemas a serem seguidos pelos Programas que querem se manter abertos ou os que querem ser criados. Diante disso, um novo cotidiano é apresentado aos pesquisadores embasado em dois pilares: a calculadora e o tempo.

O tempo virará seu fetiche. Dentro de 01 ano, você precisará fazer coisas que te mantenha credenciado num curso de PG. A calculadora será sua companhia: a conta de quantos artigos publicou, qual a nota do livro, do evento, da comissão, farão parte do seu cardápio diário. E se as contas, ao fim do dia não fecharem, bem, boa sorte.

Nesse ínterim, encontramos, a partir da análise do relatório trienal da CAPES, que compreende o período de 2010-2012, alguns dados alarmantes. A publicação (em quantidade) cresceu, na área da Educação, aproximadamente 106%. Enquanto o “Fator de Impacto” não chegou a 3%! O que isso quer dizer? Que o Brasil se encontra no 13º lugar no *ranking* de quantidade de publicação, mas que a sua pesquisa publicada não está sendo utilizada.

Esse é o termo: o conhecimento produzido na universidade precisa ser útil ou utilizável. Precisa auxiliar o processo de apropriação da realidade por parte dos indivíduos, precisa ajudar a pensar o mundo e transformá-lo, precisa impactar a sociedade com descobertas por e para ela. E não são números que irão medir esse processo, pelo contrário! O que temos é a dependência do que pode ser produzido pelo interesse de mercado. Inovações, novas tecnologias, áreas de aplicabilidade, competitividade, metas, não eram palavras do cotidiano universitário. Agora são.

A nosso ver, a produtividade, mesmo nos marcos do capitalismo, faz parte da evolução do trabalho do homem, em que alcança elevado grau de capacidade e habilidades, processo que estimulou a criação das tecnologias, que por sua vez contribui para o acréscimo

desta produtividade, apropriada pelo capital, no processo de acumulação. Ao produtivismo relacionamos a prática pela prática, em que o fazer e o quantitativismo regem as atividades do homem. Na produtividade, a teoria e criatividade se faria presente; no produtivismo, apenas a produção é importante, sendo esta descartada quando desnecessária, já que a rotatividade produtiva deve ser operacionada. O produtivismo será incorporado pela academia mediante a mensuração da produção científica, qualificando os periódicos ou número de citações dos artigos.

Temos, na verdade, uma grande fábrica de fabricação (com o perdão para a redundância) de pontos. Como se “requestrar” um texto ou trocar títulos ou fazer acordos de coautoria fossem realmente expressões de uma construção do conhecimento. Nesse sentido, vemos os pesquisadores reféns de uma lógica aligeirada, alienante, na qual o produto de seu trabalho vira o alvo de sua pesquisa. Não se estuda para produzir, se estuda para publicar e o tipo de conhecimento publicado não passa por nenhum grande crivo. A ideia é produzir em grande escala, e os que não se adequem à lógica do ‘Publiquem, que Pereçam!’, sendo inclusive excluídos dos Programas de Pós-Graduação.

Tratado muitas vezes com referências a patologias, o produtivismo enquanto lógica expansiva de produção em série precisa ser entendido e combatido. Herdamos a lógica do “Publique ou Pereaça” e o que vemos é o definhamento de docentes e discentes reféns da lógica mercadológica das Pós-Graduações. Com blocos nas mãos, estamos fazendo contas e virando números para podermos sobreviver em meio às migalhas de fomentos de pesquisas lançadas pelas agências reguladoras e financiadoras que têm, como tentamos mostrar, forte ligação com os organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial.

Essa pesquisa encerra-se nessas poucas páginas, como já dito na introdução deste estudo, como uma metacrítica: É evidente que ela não se esgota aqui, nem de longe! São inúmeros processos que deveriam ser averiguados, quadros analisados, discussões estabelecidas, mas o prazo de durabilidade programada do mestrado não nos permite. A lógica do tempo acelera e pede passagem e, nós, damos. Ou então, pereçamos.

REFERÊNCIAS

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação. Documento 40 anos da pós-graduação em educação no Brasil: produção do conhecimento, poderes e práticas. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao proletariado?** São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **A crise do capital na atualidade**. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz0101200909.htm>>. Acesso em dezembro de 2013.

AVILA, A. B.; ORTIGARA, V. Educação, conhecimento e ontologia: uma vindicação a partir de Lukács. In: **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO**, 2007, 30., 2007. Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2007.

ARRADAS, Liana França Dourado. **Marx e a divisão do trabalho no capitalismo**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

BELL, D. **O advento da sociedade pós-industrial**: uma tentativa de previsão social. São Paulo: Cultrix, 1973.

BENSAID, Daniel. **Espetáculo, Fetichismo, Ideologia**. Fortaleza: Plebeu Gabinete de Leitura/Expressão Gráfica Editora, 2013.

BERTOLDO, Edna. **Trabalho e educação no Brasil**: da centralidade do trabalho à centralidade da política. Maceió: EDUFAL, 2009.

BEZERRA, Ciro. **Conhecimento, Riqueza e Política**: um estudo sob a ótica da teoria social de Marx e da filosofia da Práxis de Gramsci. Maceió: EdUFAL, 2009

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria N. Publicar & morrer?! Análise do impacto das políticas de pesquisa e pós-graduação na constituição do tempo de trabalho dos investigadores. In: **Educação, Sociedade & Culturas**. Porto, Portugal, n. 28, p. 53-69, 2009.

_____. “Reféns da produtividade” sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 30., 2007. Trabalhos... Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT09-3503--Res.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

_____.; ZUIN, Antonio A. S. O intelectual universitário e seu trabalho em tempos de “pesquisa administrada”. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 55-75, set. 2012.

_____.; _____. O produtivismo na era do “publique, apareça ou pereça”: um equilíbrio difícil e necessário. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. v. 45, n.158, p. 726-450, out/dez 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. PNPG 2011-2020. Vol.1, Brasília, DF: CAPES, 2010a.
<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf> Acesso em: 10 de janeiro de 2016.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. PNPG 2011-2020. Vol.2, Brasília, DF: CAPES, 2010b.
 <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf> Acesso em: 10 de janeiro de 2015.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – DAV/CAPES/MEC. Relatório de Divulgação dos Resultados Finais da Avaliação Trienal. Brasília, DF: CAPES, 2010c. <http://trienal.capes.gov.br/wp-content/uploads/2011/08/relatorio_geral_dos_resultados_-finais_da-avaliacao_2010.pdf> Acesso em: 13 de fevereiro de 2015.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – DAV/CAPES/MEC. Planilha Comparativa Dos Programas de Pós-Graduação em Educação na Avaliação Trienal 2010 Brasília, DF: CAPES,2010d.
 <<http://www.capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4355-planilhas-comparativas-da-avaliacao-trienal-2010>> Acesso em: 13 de junho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – DAV/CAPES/MEC. Avaliação Trienal 2013. Documentos de Área Educação. Brasília, DF: CAPES, 2013 Disponível em:
 <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Educa%C3%A7%C3%A3o_doc_area_e_comiss%C3%A3o_21out.pdf> Acesso em: 13 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. Plano de Desenvolvimento de Educação, 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pne_200809.pdf>. Acesso em outubro de 2013.

_____. **CAPES. DOCUMENTO DE ÁREA 2013 – EDUCAÇÃO.** Avaliação Trienal 2013. <http://www.avaliacaotrienal2013.CAPES.gov.br/documento-de-area-e-comissao>>. Acesso em 07 de dez de 2015

_____. **CAPES. DOCUMENTOS DE AVALIAÇÃO POR ÁREA.** Disponível em <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/documentos-de-area>>. Acesso em dez de 2015.

CALIXTO, B. O Brasil está à beira de um apagão científico. **Revista Época.** 06/10/2015. Disponível em <http://epoca.globo.com/vida/noticia/2015/10/o-brasil-esta-beira-de-um-apagao-cientifico.html>. Acesso em: 04 de jan.2014.

CANTANHÊDE, E. Amorim diz que EUA “pisaram no nosso calo”. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 23 jan. 2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc2301200614.htm> >, acesso em 15 maio 2015.

CARCANHOLO, Reinaldo. **Capital: essência e aparência**, vol. 01. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CARVALHO, E. A crise estrutural do capital segundo o filósofo húngaro Istvan Meszars e seus reflexos na educação. In: **Revista Eletrônica LABOR**, 2009. Disponível em <<http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume2/Elaci.pdf>>. Acesso em outubro de 2013.

CHAGAS, Eduardo F. **O método dialético de Marx: investigação e exposição do objeto**. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/57446443/O-METODO-DIALETICO-DE-MARX-1-1>>. Acesso em setembro de 2011.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

COGGIOLA, Oswaldo. **Universidade e ciência na crise global**. São Paulo: Xamã, 2001.

EM DISCUSSÃO, Produção científica no Brasil: um salto no número de publicações. **Revista de audiência Públicas do Senado Federal**. Ano 3, nº 12- setembro 2012. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/noticias/Jornal/emdiscussao/inovacao/investimento-inovacao-tecnologica-finep-pesquisadores-brasil/producao-cientifica-no-brasil-um-salto-no-numero-de-publicacoes.aspx>>. Acesso em: 05 jan. 2014

EVANGELISTA, João. **Crise do irracionalismo pós-moderno**. São Paulo: FNAC, 1992

FAPESP. **Ciência em evolução**. (2014) Disponível em: <<http://revistapesquisa.fapesp.br/2014/08/21/ciencia-em-evolucao/>>. Acesso em dez de 2015.

FRERES, Helena. **A emergência do conhecimento como paradigma econômico e produtivo no contexto de crise do capital: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

_____.; RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. Governo e Empresariado: a grande aliança em prol do mercado da Educação Para Todos. In: JIMENEZ, Susana et al. (Orgs). **Marxismo, educação e luta de classes: pressupostos ontológicos e desdobramentos ideopolíticos**. Fortaleza: EdUECE, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

GOMBATA, M. O paradoxo da Esquerda na América Latina, **Carta Capital**, 22 maio, 2014, Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/internacional/o-paradoxo-da-esquerda-na-america-latina-9213.html>>, Acesso em 15 jun 2015.

GOMES, Marcelo Vitor. **Práxis e ciência na Ontologia do Ser Social de Lukács** - uma crítica ao neopositivismo. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2008. Disponível em: <<https://bibliotecadafilo.files.wordpress.com/2013/11/gomes-prc3a1xis-e-cic3aancia-na-ontologia-do-ser-social-de-lukc3a1cs-e28093-uma-crc3aditica-ao-neopositivismo.pdf>> Acesso em Nov 2015.

GOMES, V. **A Educação diante da crise do capital**: Estado, Terceiro Setor e Mercantilização da escola. Disponível em <<http://abeef.files.wordpress.com/2010/01/a-educacao-diante-da-crise-do-apital.pdf>>. Acesso em outubro de 2013.

GOMES, Valdemarin Coelho. A proposta reformista de Edgar Morin: elementos para uma crítica onto-histórica. In: JIMENEZ, Susana et al. (Orgs). **Marxismo, educação e luta de classe**: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos. Fortaleza: EDUECE, 2010.

GONZÁLES, Sabrina; AMADEO, Javier; BORON, Atilio. (Orgs.). **A teoria marxista hoje**: problemas e perspectivas. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

GORZ, A. **Adeus ao proletariado** – para além do socialismo. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX. 1914-1991. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **A Era Das Revoluções, Europa 1789-1848**; tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977. Original em inglês: The age of Revolution. Europe 1789-1848.

IANNI, Otávio. O Mundo do Trabalho. In: **Revista Perspectiva**. São Paulo: Fundação SEADE, Vol. 08, Nº 1, p.??, 1994.

JIMENEZ, Susana et al. (Orgs). **Marxismo, educação e luta de classe**: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos. Fortaleza: EDUECE, 2010.

_____.; COSTA, Frederico. Ideologia, Luta de Classes e Socialismo. In: JIMENEZ, Susana et al. (Orgs). **Marxismo, Educação e Luta de Classes**: teses e conferências do II Encontro Regional Trabalho, Educação e Formação Humana; Fortaleza: EdUECE, 2008.

_____.; SOUSA, Nágela; SOBRAL, Karina. O Movimento de Educação para Todos e a crítica marxista: notas sobre o Marco de Ação de Dacar. In: **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Ano 1, Número 1, Janeiro, p. ??, 2009.

_____.; MENDES SEGUNDO. M. D. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: Notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Cadernos de Educação**. Pelotas, FAE/PPGE/UFPEL, n.28, p. 119 – 137, Jan -Jun. 2007.

_____.; GOMES, V. C. O conhecimento cativo da incerteza: Delors, Morin e as imposturas educacionais no contexto do capital em crise. In: **Revista Eletrônica Arma da Crítica**:

Dezembro, 2011.

_____.; BERTOLDO, Edna. MOREIRA, Luciano Accioly; (Org). **Trabalho, Educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

KURZ, R. **O colapso da modernização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

LARA, Roberto. Notas lukácsianas sobre a decadência ideológica da burguesia. In: R. Katál, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 91-100, jan./jun. 2013

LOMBARDI, Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. São Paulo: Unicamp, 2012.

LEHER, R. **Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o “alívio” da pobreza**. 1998. 267f. Tese (Doutorado). USP. São Paulo, SP.

LECHTE, John. **50 pensadores contemporâneos essenciais: do estruturalismo à pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e Luta de Classes na “sociedade do conhecimento”**. Disponível em: <http://sergiolessa.com/CapLivros08_09/trablutaclass_2008.pdf.pdf>. Acesso em: Setembro de 2013.

_____. **Para compreender a ontologia de Lukács**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

_____. **O mundo dos homens**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **A Ontologia de Lukács**. Alagoas: Ed. Edufal, 1996.

_____. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **A centralidade ontológica do trabalho em Lukács**. Serviço Social e Sociedade, v. 52, pp. 7-23, Ed. Cortez, S. Paulo, 1996.

_____. **O processo de produção/reprodução social: trabalho e sociabilidade**. Capacitação em Serviço Social e Política Social, Módulo 2, pp. 20-33, CEAD-UNB, 1999.

_____. **Para além de Marx? Crítica da teoria do trabalho imaterial**. São Paulo: Xamã, 2005.

LOWY, Michael. **Método dialético e teoria política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LUKÁCS, Georg. **Para uma Ontologia do Ser Social I e II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, Gyorgy. “O marxismo e o problema da decadência ideológica”. **Marxismo e teoria da literatura**. São Paulo: Expressão Popular, 2010

LUXEMBRUGO, Rosa. **Socialismo ou Barbárie?** Disponível em <[http://www.rls.org.br/sites/default/files/\(9\)%20Socialismo%20ou%20barb%C3%A1rie.pdf](http://www.rls.org.br/sites/default/files/(9)%20Socialismo%20ou%20barb%C3%A1rie.pdf)>. Acesso em setembro de 2013.

MACHADO, Ana Maria N.; BIANCHETTI, Lucídio. (Des)fetichização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador. *Revista de Administração de Empresas*, v. 51, n. 3, p. 244-254, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902011000300005>>. Acesso em: 11 dez. 2014.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

_____. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1995.

_____. **O Capital**. Livro I. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Coleção Os Economistas)

_____. **A Origem do Capital**. São Paulo: Centauro, 2000.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2002.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. Livro 1, vol. 1. Tradução Reginaldo Sant'Anna. São Paulo: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **O manifesto comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____.; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. Tradução de Maria Lucia Como. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; SANTOS, Deribaldo. **Trabalho encomendado do GT8 - Formação de Professores**, Tema: A formação de professores na pós-graduação em educação do Norte e Nordeste - XXII EPENN- Natal 2014

_____. Educação para todos: a política dos organismos internacionais, In: JIMENEZ, S. et al. **Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis**: uma coletânea de estudos classistas. Fortaleza: EDUECE, 2007.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. Trad. Paulo Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

_____. **A crise estrutural do Capital**. Disponível em: <http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/04/out4_02.pdf>. Acesso em agosto de 2010.

_____. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORATO, A. N. A proposta de educação do trabalhador fundada na noção de competência: possibilidades e limites. In: BERTOLDO, E & MAGALHÃES, B. (Orgs.). **Trabalho, Educação**

e **Formação Humana**. Maceió: EDUFAL, p. 103-129, 2005.

MORETTI, Vanessa. A teoria do valor em Marx e a educação: um olhar sobre a pedagogia das competências. In: PARO, Henrique (Org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

MUGNAINI, R; FILIPPO, D; TUESTA, E; SANTOS, S. **PARTICIPAÇÃO DOS BRIC NA CIÊNCIA MUNDIAL**. Disponível em:
<http://basessibi.c3sl.ufpr.br/brapci/_repositorio/2014/05/pdf_60cd882c01_0014385.pdf> (2014)

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____.; **Capitalismo e barbárie contemporânea**. Disponível em
<<http://periodicos.ufes.br/argumentum/article/viewFile/2028/2717>>. Acesso em Agosto de 2013.

_____. Sobre o conceito de decadência. **Hora e vez**, revista do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, n. zero, experimental, 1971.

PANIAGO, C. **Mészáros e a incontrolabilidade do capital**. Maceió: EDUFAL, 2007.

PETRAS, James. **Intelectuais: uma crítica marxista ao pós-marxismo**. Tradução: Jair Pinheiro e Flávio de Almeida. Disponível em:
<http://www.pucsp.br/neils/downloads/v1_artigo_petras.pdf> Acesso em: 15 jan. 2015.

PIMENTA, Alessandra Giuliani. **(Des)caminhos da pós-graduação brasileira: o produtivismo acadêmico e seus efeitos nos professores pesquisadores**. João Pessoa, 2014.[Editora?]

PINASSI, Maria Orlanda. **Da miséria ideológica à crise do capital: uma reconciliação histórica**. São Paulo: Boitempo, 2009. (Mundo do Trabalho)

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes/ Aníbal Ponce; tradução de Jose Severo de Camargo Pereira**. 12ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2010

PONTILI, Rosângela; LOPES, Janete; Kelniar, Vanessa. **A Teoria Do Capital Humano: Revisitando Conceitos. VIII Encontro de Método Científico**. Disponível em:
<http://www.fecilcam.br/nupem/anais_viii_epct/PDF/TRABALHOS-COMPLETO/Anais-CSA/ECONOMICAS/05-Vckelniartrabalhocompleto.pdf>

RIGHETTI, Sabine. Brasil cresce em produção científica, mas índice de qualidade cai. **Folha de São Paulo**. 22 abril, 2013. Disponível em:
<<http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2013/04/1266521-brasil-cresce-em-producao-cientifica-mas-indice-de-qualidade-cai.shtml>> Acesso em 05 jan 2014.

SALVÁ, Maria Nair Rodrigues. Impactos das políticas de avaliação da pós-graduação *stricto sensu* sobre o trabalho docente no Brasil. Estudo de caso de uma instituição pública federal de ciência e tecnologia em saúde, Rio Grande do Sul, 2013.

SANTOS NETO, Artur Bispo. **Universidade, ciência e violência de classe**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

SANTOS, Deribaldo; OLIVEIRA, Jorge Luis; JIMENEZ, Susana. (Orgs.). **Marxismo, Educação e Luta de Classes: teses e conferências do II Encontro Regional Trabalho, Educação e Formação Humana**; Fortaleza: EdUECE, 2008.

SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. Trad.de P.S. Werneck. Rev. Técnica de C.A. Pajuaba. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

_____. **O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa**. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973

SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SGUISSARDI, V. Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: Precária Trajetória e Incerto Futuro. Rev. **Educação e Sociedade**, N. 96, Vol. 27, pp. 1021-1056, Campinas,2006a.

_____. A Avaliação Defensiva no “Modelo CAPES de Avaliação”. É Possível Conciliar Avaliação Educativa com Processos de Regulação e Controle do Estado? **Revista Perspectiva**, N. 1, Vol. 34, pp. 49-88, jan./jun., Florianópolis, 2006b.

_____.; SILVA JR., João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SOUSA, Joeline Rodrigues de. **Gramsci – Educação, escola e formação: caminhos para a Emancipação Humana**. Curitiba: Appris, 2014.

THERBORN, Goran. **Do Marxismo ao Pós-Marxismo?** São Paulo: Boitempo, 2012.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

_____. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí. RS: Editora Unijuí, 2005.

_____. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Democracia ou Liberdade**. Maceió: Edufal, 1997.

_____. **Sobre o socialismo**. Curitiba: HDLivros, 2002.

_____. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí RS: Editora Unijui, 2005.

_____. A Educação Numa Encruzilhada. In: MENEZES, Ana M. D. e FIGUEIREDO, Fábio F. (Orgs.). **Trabalho, sociabilidade e educação:- uma crítica à ordem do capital**. Fortaleza: UFC,

2003, p. 201-219

_____. **Cidadania ou Emancipação humana?** Disponível em <http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/CIDADANIA_OU_EMANCIPACAO_HUMANA.pdf>. Acesso em setembro de 2013.

_____. Educação e Formação Humana. In: JIMENEZ, Susana e outros (orgs). **Marxismo, educação e luta de classes**. Fortaleza: UECE/IMO/SINTSEF, 2008. P. 83-96.

_____. Ética e Capitalismo. In: JIMENEZ, Susana et al (Orgs). **Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis: uma coletânea de estudos classistas**. Fortaleza: UECE/IMO, 2007, p. 47-62.

_____. Marxismo e Democracia. In: BORGES, L. F. P. e MAZZUCO, N. C. (Orgs.). **Democracia e políticas sociais na América Latina**. São Paulo: Xamã, 2009, p. 9-21.

_____. **Educação e Formação Humana**. Disponível em <http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/EDUCACAO_E_FORMACAO_HUMANA.pdf>. 2006. Acesso em outubro de 2013.

TUFFANI, M. Produção científica no Brasil fica menos concentrada em São Paulo. **Folha de São Paulo**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2014/10/1531461-producao-cientifica-no-brasil-fica-menos-concentrada-em-sao-paulo.shtml>>. Acesso em: 04 de jan. 2016.

TUMOLO, Paulo Sérgio. Trabalho, ciência e reprodução do capital. In: Autor? **Trabalho, Educação e formação humana frente a necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.