

# Marx e o Marxismo 2015: Insurreições, passado e presente

Universidade Federal Fluminense – Niterói – RJ – de 24/08/2015 a 28/08/2015



TÍTULO DO TRABALHO			
<b>EDUCAÇÃO E CONHECIMENTO NO SISTEMA CAPITALISTA: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO ALIENADO</b>			
AUTOR	INSTITUIÇÃO (POR EXTENSO)	Sigla	Vínculo
Debora Accioly Dionisio	Universidade Estadual do Ceara	UECE	Mestranda
RESUMO (ATÉ 150 PALAVRAS)			
<p>O homem, historicamente busca conhecer a realidade onde encontra-se inserido. Conhecer, num primeiro momento, e sobreviver. Tratado com duas possibilidades, a gnosiologia ou a ontologia, vemos as mutações e deformações no conhecer. Desvelar a realidade descortinando todos os seus processos históricos e sociais, num movimento pautado na historicidade, na contradição e na dialética; ou uma abordagem fenomênica, sem pretensões de encontrar a essência da coisa em si: essas são as possibilidades de fazer ciência. Na sociedade de classe, de acordo com Marx (1985) e retomado por Lukács (2013) e por Tonet (2013), vivemos uma relação reificada enquanto portadores de mercadorias, que se relacionam enquanto tal. Nesse sentido, o conhecimento transfigura-se como uma mercadoria e o seu processo de produção e socialização torna-se refém do fetichismo. Como produto desse processo, as Universidades adequam-se a lógica da produção descartável e destrutiva, no produtivismo acadêmico, fenômeno que compreende o conhecimento fabril: alienado, deformado.</p>			
PALAVRAS-CHAVE (ATÉ 3)			
Conhecimento; Alienação; Produtivismo			
ABSTRACT (ATÉ 150 PALAVRAS)			
<p>The man, historically seeks to know the reality in which is inserted. Know, at first, and survive. Treated with two possibilities, the epistemology or ontology, we see mutations and deformations in the know. Unveiling the reality revealing all its historical and social processes in a guided movement in historicity, in contradiction and dialectic; or phenomenological approach, without pretensions to find the essence of the thing itself: these are the possibilities of doing science. In class society, according to Marx (1985) and taken up by Lukács (2013) and Tonet (2013), we experienced a reified relation as carriers of goods, which relate as such. In this sense, knowledge is transformed-as a commodity and its production process and socialization becomes hostage of fetishism. As a product of this process, universities are adequate for the logic of disposable and destructive production, the academic productivism, a phenomenon that comprises the manufacturing knowledge: alienated, deformed.</p>			
KEYWORDS (ATÉ 3)			
knowledge; disposal; productivism			
EIXO TEMÁTICO			
Educação, classe e luta de classes			

## O conhecimento e 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 e químicas das matérias-primas necessárias para a produção de utensílios, conhecer o clima etc. Conhecer significava sobreviver, ter condições para tal. Então, pensar o conhecimento 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, sua aparência, sua imediaticidade, como se tudo não fosse histórico, construído em contextos e legalidades, assim, seus aspectos dialéticos e contraditórios não eram sequer considerados nessa análise. 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) apoiados em Schaff<sup>1</sup> (1978), na relação sujeito-objeto e pode ser compreendida em três posições fundamentais, e é “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 refletia acerca do sujeito e sua relação autônoma no processo de produção do conhecimento, se desdobra nas ditas ciências humanas que passam a perceber 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 é uma tentativa de superação das duas outras formas de compreensão do real e da relação sujeito-objeto nessa apreensão. Buscando 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” (Idem, p.198), e esse sujeito estaria submerso nas determinações sociais, inaugurando uma visão do real transmitida socialmente. Podemos perceber o início de uma apreensão

---

<sup>1</sup> Para nossa compreensão, Schaff apresenta-se como um autor contraditório. Ao mesmo tempo em que suas considerações sobre a relação sujeito-objeto nos aproxima, suas compreensões acerca da centralidade do conhecimento na sociedade produtiva, nos afasta. Sobre isso, ler: Lessa, 2007. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. Ed. Cortez, S. Paulo.

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 (2013), 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) 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” (p.10)

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, nem do mais longínquo possível, 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 comporta-se 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” (Idem, 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. Nesse ínterim, 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 a 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 mercadorias<sup>2</sup>, gerada pela transformação e apropriação da natureza.

A ampla produção de mercadorias requer uma ampla exploração das forças produtivas e uma reestruturação destas. Nesse processo de reestruturação, a relação entre trabalho e capital não se altera, mantém uma relação dialética e contraditória, de exploração e apropriação da riqueza. Nesse 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 desvelamento da realidade não é mais tão preciso. O que se pede, agora, são conhecimentos que possam passar por um processo de crivo de verificação: o experimentável e verificável ganham terreno. O conhecimento que permite e está apto à aplicabilidade nas relações de produção, tendo um caráter restritamente prático, não pode mais “estar à procura da essência das coisas”, mas à mercê da mera apreensão de questões quantificadas. O real perde sua concreticidade, ou sua *pseudoconcreticidade*, e passa a designar algo que pode e deve ser apreendido pelos sentidos, pela subjetividade do sujeito conhecedor que, ao invés de tentar apreender as contradições do objeto, lança sobre ele suas perspectivas e desejos, captando o que se quer.

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

---

<sup>2</sup> Lembremos das relações reificadas que rebaixam tudo a mercadoria.

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), esse 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). (p.158.Grifos nossos).

E relação direta entre conhecimento e trabalho reverbera no aumento da produtividade do trabalho. Com 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 destinado às classes subalternas, na periferia do capital, ao trabalhador só possui essa característica: a de mera qualificação. Como tudo que ocorre no processo dialético do 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, e sim nos apresentou, em sua aplicabilidade prática, esse método de apreensão do real na pesquisa. Kosik (2002) determinará 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”. (p. 13). Ciavatta (2014) argumenta a importância da categoria da contradição que, a partir da relação e “em reciprocidade, mediação e historicidade, detalham o método da crítica da economia política desenvolvido por Marx” (p. 213)

Marx inaugura um modo de pensar e conceber a ciência pela perspectiva da classe trabalhadora. Lukács (2013, p.81) corrobora 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

E Lukács (2013) 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 impostas pela ciência positivista e esvaziada

Produzir conhecimento alinhado à apreensão do real deveria ser uma postura inegociável de classe, visto que na dialética da produção, ou o conhecimento oprime o trabalhador ou as descobertas se alinham em prol da emancipação humana. 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, na verdade é o 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 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”. Nesse ínterim, 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 (idem) dirá que “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) apoiada em Kosik (1978) dirá que o processo de apreensão do objeto pelo sujeito se dará a partir do processo de desvelamento 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) argumenta 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 ideias” (p. 04), numa valorização exacerbada das ideias 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” para 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.

### **Fetichismo do conhecimento**

Percebemos 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” (p. 01).

Tonet (2013, p. 59) revela que enfrentamos um fetichismo da consciência e da realidade. Este autor, citando Chasin (1987) 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 coberta, 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. (Grifos do autor)

Num mundo posto em movimento pela produção destrutiva de mercadorias e seu conseqüente processo de reificação nas relações, é inevitável o estranhamento e o fetichismo de todas as relações, pois, lembrando Marx: o produtor converte-se no produto de seu trabalho e com este estabelece uma relação exterior e sem espelhamento algum.

Como Tonet (2013) 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” (p.60. Grifos nossos). Bensaid (2013) assevera 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” (p. 59). Nesse processo, a ciência e as forças naturais apresentam-se como forças produtivas para o capital. Lukács (2013, p. 26) afiança que “tudo se torna coisa: na esfera sempre em expansão das trocas mercantis, os sujeitos são constringidos 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” (p.18). Contudo, isso é na teoria. Na prática, o que vemos é a disseminação de um conhecimento alienado e fetichizado, mimetizando uma “reprodução intelectual da realidade” de forma hegemônica e exteriorizada. Uma vez que “a cultura dominante tem a função de ideologizar e falsificar a realidade e impedir a lucidez da razão e da

consciência” (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” (idem). Sobre o processo de transfiguração do conhecimento em mercadoria, Bezerra (2009) afirma 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 e extração 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) dirá 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 (p. 52).

Bezerra (2009) prossegue, 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 a valorização do capital” (Idem, 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 “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, assim nomeadas por Gramsci (2002). Entendemos que o saber científico é produzido nessas instituições e, no caso do Brasil, o conhecimento revela-se compactados em Instituições de Ensino Superior, onde a “qualificação” adquire seu status abrangente. 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. Debruçarmo-nos sobre 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 conseqüente decadência ideológica , termo trazido por Lukács (2010) para apreender o processo de mistificação do conhecimento verdadeiro, que nos debruçamos agora, entendendo os pilares de constituição do processo aligeirado e alienado proposto pelas instituições de pesquisa para os programas de pós-graduação no Brasil. Analisaremos o papel central do conhecimento aliado a qualificação de mão-de-obra e de reprodução da lógica capitalista, bem como traçaremos um histórico das Universidades, que surgem com o intuito de formar uma burguesia nacional e o seu papel cumprido hoje, como reprodutora de contradições e de alienações.

### **Universidade, mercado e produção do conhecimento.**

A expansão da Universidade é fruto, de acordo com alguns autores, de uma ampliação das políticas públicas intensificadas no período chamado de “Estado de bem-estar social”, o qual representa, nas palavras de Lessa (2013, p.175) “o Estado que, por inspiração keynesiana, ampliou-se para abrigar em seu interior as necessidades dos trabalhadores”. Como consequência da política do “Estado de bem-estar social”, acontece, nas palavras de Lessa em seu livro “Capital e Estado de bem-estar: o caráter de classe das políticas públicas”(2013), uma reformulação do papel a priori da Universidade enquanto Instituição de produção e socialização do conhecimento. Lessa (2013) dirá que as reformas que sucedem o Estado de Bem-estar social precisam ser entendidas a partir de seus objetivos classistas. No Brasil, as reverberações do neoliberalismo nos países periféricos do capitalismo são sentidas em âmbitos políticos, econômicos e sociais. Aos grandes Capitalistas cabe o investimento nos países “em desenvolvimento” na forma de políticas de financiamento.

Dirá, apoiado nas discussões de Miliband (1969), que não se trata apenas de uma educação que forje mão-de-obra qualificada e sim de qual qualificação e para quem. Nas palavras de Miliband *apud* Lessa (2013, p. 47) “a expansão da rede universitária, além disso, foi acompanhada por uma nova diferenciação: aos mais ricos, sempre as melhores universidades”, e mais:

A diferença de classe, desse modo, se reproduz não apenas distinguindo os “com-diplomas” dos “sem-diplomas”, mas agora também os com-diploma de uma universidade de qualidade dos com-diploma de universidades de segunda linha .  
(Lessa, 2013, p.47)

Esping-Andersen (1994) *apud* Lessa (2013), dirá que o Estado de bem-estar esposou princípios novos, ao querer “otimizar as capacidades de trabalho das pessoas, a encontrar emprego, e até mesmo a contar com um bom emprego, com um bom pagamento e ambiente de trabalho” (p.13). Assim, o Estado de Bem-Estar “se caracterizaria por uma nova modalidade, mais humana e mais ética, de intervenção estatal na economia com a utilização em larga escala de políticas públicas voltadas aos mais carentes” (Lessa, 2013, p. 175)

Nessa lógica de políticas públicas voltadas a parcela carente, temos o desenvolvimento de políticas de saúde, moradia, educação, dentre outros. Nas palavras de Lessa (2013) “nada mais distribuidor de renda e promotor de justiça, nada mais homogeneizador das oportunidades de

ascensão social do que a universalização da educação ocorrida nos “30 anos dourados” - a acreditarmos no mito do Estado de Bem-Estar” (p.47)

Um dos reflexos mais visíveis dos “anos dourados” foi a expansão da universidade. Seja em questão de número de pesquisadores, alunos, cursos, recursos, isso poderá ser facilmente constatável. Alguns teóricos apontam para o início de uma democratização do acesso ao ensino superior, vejamos a coisa mais de perto.

Para Leher (s/d, p.03), em seu ensaio “A contrarreforma do ensino: a Universidade nas mãos do FMI”, isso ocorre em meados do século XX, quando

a economia brasileira já se encontrava em mãos dos magnatas ianques. Somente dois anos após o golpe contra-revolucionário de 1964 é que se torna público o Acordo MEC-Usaid e já alguns termos aditivos, celebrado pelo Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid, na sigla em inglês United States Agency for International Development). Representantes do MEC receberam treinamento em universidades do USA e depois disseminaram a filosofia pedagógica útil ao imperialismo. O estudioso José Oliveira Arapiraca observa que o projeto tinha claras intenções de garantir o lucro do capital estrangeiro ao internalizar os valores competitivos do império.

O desenvolvimento do país é aliado ao desenvolvimento do conhecimento e da educação, numa clara adesão a “Teoria do Capital Humano”, a qual percebe que o investimento na parcela do capital variável – força de trabalho – seria uma solução para o aumento da produtividade.

A educação passa a ter prioridade nas metas dos Governos. Com a expansão da Universidade, temos o surgimento da Pós-graduação. Essa acontece de acordo com Bianchetti e Valle (s/d), na década de 1950, com a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que faziam parte do projeto de desenvolvimento da presidência de Juscelino Kubistchek (1956-1961), também é nesse contexto que é aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de número 4024, datada de 1961.

Ainda 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. Leher (s/d, p. 8), cita uma expressão do Banco Mundial, na figura de seu porta-voz, sobre a educação:

Para o Banco Mundial (1990)“A educação é o maior instrumento para o desenvolvimento econômico e social. Ela é central na estratégia do Banco Mundial para ajudar os países a reduzir a pobreza e promover níveis de vida para o crescimento sustentável e investimento no povo. Essa dupla estratégia requer a promoção do uso produtivo do trabalho (o principal bem do pobre)e proporcionar serviços sociais básicos para o pobre.

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 Brasil. Para Bianchetti (2010):

As universidades – penso que podemos afirmar –, progressiva e independentemente de onde se localizem, estão cada vez mais semelhantes. Os ditames do mercado, o “managerialismo” (Santiago et al., 2005) e o Academic Capitalism (Slaughter & Leslie, 1997; Slaughter & Rhoades, 2004) estão na ordem do dia em um processo crescente de descaracterização da instituição, naquilo que lhe era historicamente inerente, e caminhando para uma “universidade mundial” (Sguissardi, 2005) ou para uma “nova ordem educacional” (Antunes, 2008).

Diversos autores, dentre os quais Leher (s/d), Castro (2010), Jimenez (2010) e Chauí (2009) entendem esse novo processo inaugurado nos anos de 1990, como uma Contrarreforma do Estado. E relacionam isso a tentativa do Capital de sobreviver a crise estrutural inaugurada em 1970. Nas palavras de Leher (s/d, p. 02), isso acontece quando o Banco Mundial

Começa a se interessar por educação quando passa a operar não só na sustentação de modelos econômicos, mas entende que é preciso atuar na governabilidade dos países, no controle ideológico - sobretudo no período da Guerra Fria. E a educação entra muito nisso. Na década de 90, o Banco Mundial passa a atuar em consonância com a Organização Mundial de Comércio (OMC) para adequar o sistema de ensino superior à mercantilização.

Temos assim, maior aproximação ainda entre o Capital e o conhecimento. Em se tratando da crise de 1970, Castro (2010) dirá “subjaz a nova reorientação estatal desta década de salvaguardar os interesses do capital, enfraquecidos com a crise internacional da década de 1970” e citando Mandel (2006) expõe que “a lucratividade das universidades, academias de musica e museus começa a ser calculada da mesma forma que a das fabricas de tijolos ou de parafusos” (p.92)

Para Castro (2010, p.195), os documentos oficiais<sup>3</sup> proferidos a partir da UNESCO, já demonstrava uma grande preocupação por parte do Banco Mundial no que se refere a expansão da educação superior e “em nome dessa “preocupação” apresentavam orientações, como a instalação de **processos permanentes de avaliação** e de gestão ágil e flexível, a adoção de uma politica de financiamento que considerasse recursos tanto públicos quanto privados”. O objetivo, com essas orientações seria o de buscar “formar capital humano a fim de potenciar a capacidade competitiva dos países em desenvolvimento” (Castro, 2010, p. 196. Grifos nossos).

Para Bianchetti e Valle (ano, p.2), essas mudanças ocorridas a partir da reformulação do ensino superior, especialmente na década de 1990, jogam em cinco grandes campos:

a) a redução do tempo para conclusão das dissertações e teses (dois e quatro anos, respectivamente). Este aligeiramento refletiu-se na qualidade das pesquisas realizadas neste nível de ensino; b) a submissão de todas as áreas do conhecimento e de todas as regiões do país a um mesmo padrão de avaliação, apesar das diferenças entre elas; c) a transformação dos cursos em Programas, na busca de garantir uma maior organicidade entre o mestrado e o doutorado, bem como a melhoria da

---

<sup>3</sup> Refere-se, a autora, ao *Relatório Delors* e a *Declaração Mundial sobre a Educação Superior* no seculo XXI, ambos documentos provenientes das Conferencias Mundiais sobre Educação ocorridas em Jomtien, em 1991 e em Paris, em 1998.



vinculação entre a graduação e a pós-graduação (CURY, 2004); d) a submissão do financiamento à avaliação (trienal), com previsão de recompensas ou punições em termos do número de bolsas e do valor das taxas de auxílio; e) a mudança nos objetivos da CAPES: da formação de professores para o ensino superior à formação de pesquisadores.

A determinação para esses pontos será o financeiro. A CAPES, que no início priorizava a formação de professores que atuassem no ensino superior, com a criação das Pós-Graduação (PG) passa a atuar na forma mercadológica. Condicionando investimentos financeiros para hábitos aligeirados. Uma das principais veias desse processo é o chamado “produtivismo acadêmico”.

Bianchetti e Valle (s/d) resgatam as influências desse processo, tanto da Inglaterra, quanto da França e, especialmente, os Estados Unidos com o movimento “*Publish or perish*”, Publique ou Perea. Um grande aspecto é considerado nesse novo modelo: o quantitativo sobre o qualitativo. A exigência de uma quantidade absurda de publicações esbarra na lógica fabril: não importa o tipo de conhecimento que está sendo produzido e sim a quantidade e publicações rasas e sem sentido. Outra coisa amplamente sentida, nas palavras de Bianchetti e Valle (s/d) seria

um descontentamento e um desconforto com a interferência que esta aceleração provoca na produção acadêmica, uma vez que atinge diretamente a qualidade da formação de novos pesquisadores. Os pesquisadores são forçados a “trocar o livro pelo paper”, como diz Chauí (2003) ou a utilizarem “artimanhas” para dar conta dos índices de produtividade exigidos ou, no limite, a cometerem “imposturas intelectuais” (SOKAL e BRICMONT, 1999)

Dando voz aos pesquisadores mutilados nesse processo incessante, Bianchetti e Valle (s/d, p.6-7. Grifos nossos) relatam:

Com relação à produção acadêmica, os depoimentos dos entrevistados evidenciam o comprometimento da qualidade do que é produzido pela pressão de publicar: **“tornamo-nos especialistas em amontoar fragmentos”; “requeantamos diferentes versões do mesmo texto”**. Igualmente, apontam a interferência destas exigências produtivas na sua qualidade de vida: assinalam que afeta seu lazer e seu descanso.

Exemplar neste aspecto é a afirmação de uma das entrevistadas: “estamos vivendo um tempo em que o sábado ainda é sexta-feira e o domingo já é segunda-feira”.

Xavier e Godoi (2012) dirão que o produtivismo acadêmico é uma

forma de avaliação centrada na quantidade pura e simples de produção/publicação em geral pouco lidas ou que não tem maior importância científica e que serve de parâmetro básico para as mais diversas formas de progressão na carreira acadêmica (p.456)

. 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 clivo. A ideia é produzir em grande escala, e os que não se adequem a lógica do Publique, que Pereçam, sendo inclusive excluídos dos Programas de Pós-Graduação.

### **Algumas considerações**

Por se tratar de um trabalho ainda em andamento, não tivemos a oportunidade de aprofundar na temática como deveria acontecer. Entretanto, nossos estudos preliminares nos permitem traçar breves considerações sobre toda a problemática que envolve o produtivismo acadêmico.

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 Pereça” 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 que

tem, como tentamos mostrar, forte ligação com os organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial.

Nesse ínterim, ao invés de alçarmos estratégias de publicação, como “requentar textos”, trocar **coautorias** e empilhar novos parágrafos, precisamos interromper essa logica que subverte a essência autônoma da Universidade: construir conhecimento genuíno, socializar conhecimento eticamente produzido. Precisamos publicar, mas sem perecer.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BENSAID, Daniel. **Espetáculo, Fetichismo, Ideologia**. Fortaleza: Plebeu Gabinete de Leitura/Expressão Gráfica Editora, 2013.

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, Lucidio. VALLE, Ione. Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. Disponível em:

BIANCHETTI, Lucidio. O processo de bolonha e a intensificação do trabalho na universidade: entrevista com Josep M. Blanch. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 110, p. 263-285, jan.-mar. 2010.

CASTRO, Alba. Política educacional e direitos sociais: reconfiguracao do ensino superior no Brasil. In **Capitalismo em Crise: politica social e direitos**. BOSCHETTI et all (org.). Sao Paulo: editora cortez, 2010.

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, ANPEd, n. 24, p. 5-15, set/out/nov/dez. De 2003.

Clavatta, Maria; Frigotto, Gaudêncio. (org.) **Teoria e educação no labirinto do capital**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere** . V. 5, edição e tradução de Luiz Sérgio Henriques; co-edição, Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

JIMENEZ, Susana et al. (Orgs). **Marxismo, educação e luta de classe: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos**. Fortaleza: EDUECE, 2010.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 6. Ed. Trad. NEVES, Célia; TORÍBIO, Aldenco. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2002.

LESSA, Sérgio. **Capital e Estado de Bem-Estar: o caráter de classe das políticas públicas**. São Paulo: Instituto Lukacs, 2013.

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Disponível em?

\_\_\_\_\_. A contra-reforma do ensino: A universidade nas mãos do FMI. Disponível em:

LOPES, Adriano. **Os limites do conhecimento nas diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em farmácia a partir da ontologia marxiana**. (Banco de Dissertações, UFC,) Fortaleza, 2013

LUKÁCS, Georg. Para uma Ontologia do Ser Social I e II. São Paulo: Boitempo, 2013.

\_\_\_\_\_. “O marxismo e o problema da decadência ideológica” in **Marxismo e teoria da literatura**. São Paulo: Expressão Popular, 2010

PAZ, Sandra Regina. BEZERRA, Ciro. **A fetichização do conhecimento no contexto do capitalismo contemporâneo**. V CEMARX, Unicamp, 2007.

TUMOLO, Paulo Sérgio. Trabalho, ciência e reprodução do capital. IN **Trabalho, Educação e formação humana frente a necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

XAVIER, Walmir. GODOI, Christiane. O produtivismo e suas anomalias. ad. CEBAPE.BR, v. 10, no 2, opinião 1, Rio de Janeiro, Jun. 2012. p. 456-461.