



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Aline de Carvalho Moura

A produção acadêmica em Educação no contexto da sociedade contemporânea

Rio de Janeiro
2011

Aline de Carvalho Moura

A produção acadêmica em Educação no contexto da sociedade contemporânea

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Siomara Borba Leite

Rio de Janeiro

2011

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

M929 Moura, Aline de Carvalho.
A produção acadêmica em Educação no contexto da sociedade contemporânea / Aline de Carvalho Moura. – 2011.
124 f.

Orientadora: Siomara Borba Leite.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Pesquisa educacional – Aspectos sociais – Teses. 2. Educação – Pós-graduação – Teses. 3. Socialismo e educação – Teses.
4. Sociologia educacional – Teses. 5. Capitalismo – Teses. I. Leite, Siomara Borba. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

nt

CDU 37.012:37.015.4

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Aline de Carvalho Moura

A produção acadêmica em Educação no contexto da sociedade contemporânea

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 24 de agosto de 2011.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Siomara Borba Leite (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dra. Lucília Augusta Lino de Paula
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Rosa Maria Corrêa das Neves
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro
2011

DEDICATÓRIA

À minha irmã por todo carinho e companheirismo. Aos meus pais, que com imenso sacrifício, dedicação e principalmente amor, contribuíram para minha formação como ser humano, além do incentivo e apoio sempre. Obrigada por tudo!

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente à professora Siomara, minha orientadora, por me fazer enxergar a Educação como ela é, e não como se apresenta. Agradeço pelo incentivo na pesquisa sobre a produção de conhecimento teórico e crítico. A você, todo meu respeito, carinho e admiração.

A toda minha família pela paciência e compreensão durante o Mestrado e, principalmente, durante a elaboração desta dissertação.

A meu marido, que mesmo distante nunca deixou de me incentivar e apoiar em todos os momentos.

A amiga Joanna, com quem dei meus primeiros passos na pesquisa em Educação, passos esses curiosos e ainda sem direção definida, mas passos importantes e inesquecíveis.

A todos os companheiros do grupo de estudos EPISTEME, pelas contribuições teóricas importantíssimas em minha formação acadêmica, além de todo carinho e apoio que, muitas vezes, ultrapassaram os muros da UERJ.

Ao professor e amigo Fernando Pereira, pelas considerações acerca deste trabalho dissertativo, e apontamentos fundamentais quanto à escrita do mesmo.

A todos os meus amigos, pela amizade, companheirismo e compreensão.

A CAPES e ao CNPq pelo auxílio financeiro.

Conhecemos somente uma única ciência, a ciência da história ...

Karl Marx

RESUMO

MOURA, Aline de Carvalho. *A produção acadêmica em Educação no contexto da sociedade contemporânea*. 2011. 1 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

O objetivo desta dissertação é identificar a relação entre a sociedade capitalista e a produção acadêmica em educação, a partir do conceito de alienação. Para atingir o objetivo proposto, foi considerada a forma como a educação e, mais especificamente, a produção acadêmica na pós-graduação se configura frente às demandas da sociedade organizada pelo capital. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, cuja fundamentação teórica de análise é o pensamento marxista, de orientação ontológica, uma vez que este apresenta argumentos para a discussão da produção do conhecimento de maneira crítica. Encontramos nessa bibliografia análises sobre a mercantilização da vida nas sociedades capitalistas contemporâneas, possibilitando-nos pensar a presença dos valores mercantis na política de produção acadêmica, no campo do conhecimento em educação. Nesse sentido, a dissertação não só apresenta alguns impasses das diretrizes que entendem a produção científica na lógica da produção de mercadorias, direcionando o desenvolvimento da pesquisa em educação na sociedade atual, bem como discute aspectos que demandam atenção crítica e rigorosa quanto à orientação mercantil que define a produção investigativa na área da educação. No entanto, a preocupação desta dissertação não é somente discutir algumas limitações e equívocos da lógica da mercantilização que estimula a prática investigativa em educação, mas, sobretudo, indicar as contribuições teórico-metodológicas do Marxismo ontológico para a compreensão e análise da realidade social e suas práticas e instituições.

Palavras-chave: Produção acadêmica. Educação. Sociedade capitalista. Marxismo. Alienação.

ABSTRACT

The purpose of this dissertation is to identify the relation between the capitalist society and the academic production in education, based on the concept of alienation. To fulfill the proposed purpose, was considered the form by which education, and, more specifically, the post-graduation academic production stands before the demands of the society organized by the capital. This is a bibliographic research, whose theoretical ground is the Marxist trend of thought, of ontological orientation, as it presents arguments to discuss, critically, the production of knowledge. The bibliography includes analyses of the marketing of human life in the capitalist modern societies, and allows us to rethink the presence of mercantile values in the academic productions policy, in the field of educational knowledge. Thence, the core of this dissertation presents some of the predicaments in the guidelines that portray the scientific production under the light of merchandise production, which guides the development of educational research in the modern society, as well as it discusses aspects that require critical and rigorous attention in regards to the mercantile trend that defines the investigative production in the area of education. However, this dissertation not only discusses some of the limitations and misunderstandings of the mercantile point of view, which stimulates the investigative practice in education, but, most importantly, it points out the theoretical-methodological contributions of the ontological Marxism to the understanding and the analysis of social realities, and of social practices and institutions.

Keywords: Academic production. Education. Capitalist society. Marxism. Alienation.

RESUMEN

El objetivo de esta disertación es identificar la relación entre la sociedad capitalista y la producción académica en la educación, desde el concepto de alienación. Para alcanzar este objetivo, se consideró cómo la educación y, más concretamente, el trabajo académico en el posgrado se configura frente a las demandas de la sociedad organizada por el capital. Se trata de una investigación bibliográfica, cuya base teórica de análisis es el pensamiento marxista, de orientación ontológica, ya que este presenta argumentos para la discusión de la producción de conocimientos de una manera crítica. Encontramos en la bibliografía análisis sobre el proceso de mercantilización de la vida en las sociedades capitalistas contemporáneas, lo que nos permite pensar en la presencia de valores mercantiles en la política de producción académica dentro del campo de conocimiento en la educación. En este sentido, la disertación no sólo presenta algunas cuestiones que entienden la producción científica dentro de una lógica de producción de mercancías, dirigiendo el desarrollo de la investigación educativa en la sociedad actual, sino que también se analizan los temas críticos que requieren una atención rigurosa en relación a la orientación mercantil que define la producción de investigación en la educación. Sin embargo, la preocupación de este trabajo es no sólo discutir algunas limitaciones y errores de lógica que estimulan la comercialización de la práctica de la investigación en educación, sino sobre todo indicar los aportes teóricos y metodológicos del Marxismo ontológico para comprender y analizar la realidad social con sus prácticas e instituciones.

Palabras clave: Producción académica. Educación. Sociedad capitalista. Marxismo. Alienación.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	APONTAMENTOS SOBRE A SOCIEDADE CAPITALISTA : HOJE SOCIEDADE GLOBALIZADA	22
2	O CONCEITO DE ALIENAÇÃO E O PROCESSO DE REPRODUÇÃO DA SOCIEDADE NA EDUCAÇÃO	44
2.1	O conceito de alienação : origens e estrutura conceitual	46
2.2	Interpretações de uma trajetória: controvérsias no campo do Marxismo	54
2.3	Alienação e educação: um caminho para a mercantilização da vida e para o mundo do trabalho	59
2.4	A universidade dentro de uma visão macro da sociedade atual	65
3	A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO: UMA DISCUSSÃO SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA	71
3.1	A produção do conhecimento e a pós-graduação como espaço dessa produção	71
3.2	O contexto mercantil na/da pós-graduação	78
3.3	A produção acadêmica e os problemas relacionados à pesquisa	82
3.4	A produção do conhecimento: a questão do método na pesquisa em educação	89
4	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A QUESTÃO DO MÉTODO	94
4.1	Um olhar ontológico sobre o método proposto por Marx: a historicidade e a teoria como bases do processo	100
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
	REFERÊNCIAS	119

INTRODUÇÃO

O trabalho de pesquisa do qual resultou a presente dissertação trazia como objetivo, ainda inicial e geral, investigar a concepção de conhecimento científico na produção acadêmica, utilizando o conceito de alienação para entender a produção científica no processo de reprodução da sociedade através de uma de suas práticas, a prática educativa. Contudo, através do contato com uma bibliografia mais recente ao ingressar no mestrado em Educação na UERJ e já no início da investigação para esse projeto de pesquisa, nos deparamos com alguns pontos acerca do que vinha sendo produzido neste campo, através das bibliografias propostas pelo curso, das leituras de algumas das dissertações e teses produzidas e apresentadas ao Programa, e ainda, através da participação em eventos desta área. Essa produção fez crescer o interesse em estudar e aprofundar uma discussão sobre a produção acadêmica no campo da educação pensando algumas questões da sociedade. Daí surgiu o tema para esta dissertação.

Uma vez colocado o tema de estudo – a produção acadêmica no campo da educação, sentimos a necessidade de apresentar duas perspectivas sobre a pós-graduação em educação, no que se refere à questão da produção acadêmica, frente a uma polêmica que existe no campo teórico da educação. Com relação à produção acadêmica na pós-graduação na área da educação, uma das perspectivas aqui apresentadas traz os trabalhos de Maria Célia Marcondes de Moraes, e de mais alguns autores que corroboram com sua leitura acerca das questões da pós-graduação. Dentre eles, podemos citar Newton Duarte, Acacia Zeneida Kuenzer, Lucídio Bianchetti, Ana Maria Machado, Osmar Fávero, Mirian Warde, José Silvério Bahia Horta, Olinda Evangelista, dentre outros.

No contexto da pós-graduação, mais diretamente em sua discussão sobre a produção acadêmica, Maria Célia Marcondes de Moraes, apresenta delineamentos teóricos que discutem a produção do conhecimento, preocupando-se com um movimento de “reco da teoria” (MORAES, 2001, p. 10) nas ciências humanas e sociais de maneira geral, mas, principalmente, na área da educação, associando-se a certa utopia educacional que se evidencia nos critérios que norteiam “a elaboração das prioridades educativas nas políticas de formação, a elaboração de currículos, a organização escolar, a definição de parâmetros da pós-graduação” (KUENZER e MORAES, 2005, p. 1352), utopia essa, que considera suficiente o *saber fazer*.

Dentro dessa perspectiva, é feita uma denúncia aos parâmetros imediatistas, pragmatistas e praticistas que reduzem o cognoscível à experiência sensível e aos fenômenos empíricos, negligenciando a teoria. Contudo, é importante ressaltar, que, para esse grupo, negar a importância dos dados empíricos seria um equívoco, uma vez que é nos movimentos da vida cotidiana que podemos compreender a sociabilidade humana em seu sentido mais profundo (MORAES e MÜLLER, 2003). Entretanto, é importante ressaltar que essa compreensão do movimento cotidiano implica “estarmos atentos a sua gênese, seus conflitos e suas contradições. Por isso, a teoria não deve abandonar o seu lugar catalisador na pesquisa e nem poderia ser de outra forma [...]” (KUENZER e MORAES, 2005, p.1353). Partindo das preocupações apresentadas acima, Acácia Kuenzer e Maria Célia Moraes (2005), em seu artigo *Temas e tramas na pós-graduação em educação*, indicam as principais tendências que percebem na pesquisa em educação:

[...] a) Investigações recentes sobre as tendências investigativas na área da educação indicam que em um número importante de pesquisas a análise dos dados obtidos por meio da investigação de temas específicos não se faz acompanhar de uma visão teórica e sintética do fenômeno educacional. [...] Uma dispersão, que em geral, conduz a pesquisa a um sincretismo teórico, que a faz perder a compreensão histórica, teórica e prática dos processos educacionais. b) A tal sincretismo teórico associa-se certo sincretismo metodológico. Nesta perspectiva, as concepções epistemológicas que guiaram a pesquisa em educação, ao longo desses 40 anos, mais refletem opções em moda em outros campos do conhecimento – apreendidas e transferidas para a área sem o necessário rigor no entendimento de seus pressupostos epistemológicos e suas especificidades [...] c) [...] com frequência o fascínio do modo de operar do ato educativo no cotidiano escolar no mais das vezes transforma a experiência imediata no limite da inteligibilidade. Se as descrições acima apontam para um sincretismo teórico e metodológico, aqui ocorre o abandono de todos e quaisquer métodos e teorias. São demasiadamente comuns as tristes célebres “histórias ou relatos do cotidiano escolar”, narrativas meramente subjetivas e/ou descritivas e, lamentavelmente, quase sempre prescritivas, eivadas de “dever-ser”. [...] d) Uma tendência [...] é a do crescimento da incidência de recortes temáticos restritos, dá ênfase em aspectos muito particulares da educação.[...]. (KUENZER e MORAES, 2005, p. 1341).

Na perspectiva de análise desse grupo, existe uma preocupação em relação à mudança dos objetivos na pós-graduação brasileira, uma vez que, quando foi implementada, seu objetivo era formar um professorado competente para atender com qualidade à expansão do ensino superior e preparar o caminho para o desenvolvimento da pesquisa científica. Todavia, ao longo dos anos, esse objetivo foi sofrendo alterações, até chegar à situação que se tem hoje, que é a de valorizar, prioritariamente, a produção científica, ou seja, ocorre um deslocamento da

centralidade na docência para a centralidade na pesquisa, descambando para uma preocupação quantitativista em relação à produção acadêmica.

No entanto, essa posição não é hegemônica, existe outra posição que levanta algumas críticas em relação à posição apresentada acima. A outra perspectiva apresentada aqui em relação à produção acadêmica na pós-graduação em educação coloca a educação como um campo mediador de múltiplas práticas e teorias, bem como um campo de modos diferenciados de pensar e agir, colocando o conhecimento em educação através de uma “noção de tessitura de conhecimentos em redes” (OLIVEIRA e ALVES, 2006, p. 577), para buscar entender a riqueza e pluralidade das práticas, as articulações dessas práticas com a teoria e os diversos aspectos que formam o campo.

Nessa perspectiva, podemos citar alguns autores como Nilda Alves, Inês Barbosa de Oliveira, Maria da Conceição de Almeida, Antônio Damásio, Alex Galeno, dentre muitos outros que corroboram com essa perspectiva. Esse grupo de pesquisadores pensa caminhos diferentes para a teoria no campo da educação, uma vez que tentam buscar caminhos para discutir a questão do *fim da teoria*, entendendo que a melhor expressão para ser usada, nesse caso, seria diversificação e diversidade da teoria (OLIVEIRA e ALVES, 2006). Reconhecem a importância da teoria para o desenvolvimento da ciência em qualquer de seus campos, assumindo como central a expressão *prácticateoriaprática*, dentro de pesquisas que chamam de *nos/dos/com os cotidianos* (OLIVEIRA e ALVES, 2006, p. 579). Assumem ainda uma postura que coloca os conhecimentos criados na produção da área, no *espaçotempo* da prática e os modos de pesquisá-la, como uma necessidade de produção dessa *prácticateoriaprática*, colocando o *saber fazer* em um lugar central nessas pesquisas dos *espaçotempos* educativos. Segundo Inês Oliveira e Nilda Alves, (2006):

Diferentemente dos estudos aos quais nos referimos anteriormente, que, de modo geral, fundamentam-se numa relação teoria-prática na qual há nítido e assumido privilégio da primeira sobre a segunda, pensar em *prácticateoriaprática* tem sido a fórmula central para esses estudos. Ou seja, a questão das pesquisas *nos/dos/com os cotidianos* – no plural e, sobretudo, neles mergulhados porque a distância sujeito-objeto aprendida não tem sentido aqui: não é sobre, é em e com – é, mais do que explicar, compreende a dinâmica da vida dos sujeitos reais, dos seus *saberesfazeres* cotidianos e os modos como aprendem, criticamente, com suas práticas, transformando-as permanentemente a partir do que com elas e com a reflexão sobre elas aprendem, individual e coletivamente, de modo permanente, buscando perceber no mesmo processo as marcas que processos anteriores deixaram e que podem “cegar” e colocar “limites” ao que precisa ser compreendido e proposto. (p. 583).

Para Oliveira e Alves (2006), é possível pensar um acúmulo teórico importante a partir de estudos empíricos diversos, que ajudam a reverter à tendência que pensa ser possível ignorar a criação de conhecimentos pela prática, com isso, torna-se indispensável mergulhar nos cotidianos, como um espaço possível de busca de entendimento da complexidade do real, considerando formas de saber, fazer, pensar, sentir e estar no mundo, “reconhecendo a pluralidade epistemológica do mundo e a necessidade de superação do cientificismo moderno e dos *epistemicídios* perpetrados em seu nome” (OLIVEIRA e ALVES, 2006, p. 591). Trazem ainda como reflexão apontamentos de Boaventura de Souza Santos (1985), quando recorre à matemática de Galileu e Newton, como:

[...] instrumento privilegiado de análise e fundamento da lógica investigativa da ciência moderna, produzindo [...] a idéia de que conhecer significa quantificar e que, portanto, o que não é quantificado é cientificamente irrelevante (SANTOS apud OLIVEIRA e ALVES, 2006, p. 586).

Dentro dessa perspectiva sobre a produção acadêmica na pós-graduação, é preciso ter um olhar sobre o mundo e suas relações com os sujeitos, enxergando o *outro, como legítimo outro*, trabalhando em cima de uma lógica da pluralidade acadêmica que leva à produção de diferentes conhecimentos, em detrimento de diferentes objetivos de pesquisa e de compreensão do mundo.

Nos parágrafos acima, foram expostos duas concepções acerca da produção acadêmica na pós-graduação, com o intuito de apresentar possibilidades de leituras dentro do campo da educação, campo esse tão rico de possibilidades e polêmicas. Após ter trazido um pouco sobre a polêmica no campo da educação no que se refere à produção acadêmica na pós-graduação, sentimos a necessidade de pensar essa polêmica através de pressupostos epistemológicos em uma teoria crítica da sociedade, que fosse capaz de contribuir para construção de um pensamento educacional contra-hegemônico, que combata a internalização, a naturalização e a subordinação aos valores mercantis.

Um campo que se apresenta como uma possibilidade teórica crítica capaz de discutir a questão dos valores mercantis na sociedade e que foi trabalhado ao longo desta pesquisa é o campo teórico do Marxismo. Contudo, torna-se necessária uma apresentação, mesmo que sucinta, sobre duas posições encontradas enquanto possibilidade dessa análise crítica no campo da educação.

A rigor, existem várias leituras da teoria marxista. Dentre elas, temos duas posições bem marcadas, que trazem a existência de uma polêmica no campo teórico da educação, posições essas que apresentam contrapontos importantes para a compreensão dessa polêmica. As posições apresentadas nesta dissertação são: a ontologia e a perspectiva althusseriana. Apesar das duas leituras apresentarem distinções no que diz respeito à trajetória teórica de Marx e até mesmo política, ambas tratam a questão dos valores mercantis, pensando em uma perspectiva histórica da sociedade, embora de maneiras bem diferentes. Essas leituras da teoria marxista no campo da educação mostram a ocorrência de controvérsias no interior do Marxismo, uma vez que, dentro de uma mesma problemática podem desenvolver-se diferentes concepções teóricas. Como afirma Adriana Portugal, ao analisar o campo do marxismo no Brasil, esse tem se constituído:

[...] historicamente como um campo de correntes e disputas teórico-metodológicas, formadas por influências distintas e divergentes e inspiradas em diferentes interpretações acerca das contribuições de importantes teóricos e militantes marxistas, desde as obras de Marx e Engels, passando por Antonio Gramsci, George Lukács, Vladimir Ilitch Ulianov (depois conhecido pelo nome de guerra Lênin), Louis Althusser, Rosa Luxemburgo, Leon Trotsky, Karl Kautsky, entre tantos outros, até as contribuições mais contemporâneas. As diferenças e muitas vezes divergências teóricas e políticas do marxismo contribuíram para a fertilização de conflitos teórico-metodológicos em seu interior, [...]. (PORTUGAL, 2008, p. 11)

Tentar tratar das tantas interpretações que cercam as teorias de Marx de forma sistemática, extensa e completa seria impossível, tanto no que diz respeito as muitas controvérsias nesse campo, quanto no que se refere ao curto prazo exigido para a defesa da dissertação.

Segundo István Mészáros (2005, 2006, 2009), que foi o autor escolhido como base teórica para apresentar a perspectiva ontológica, (pois afirma dentro dessa ontologia¹ o sentido concreto e histórico da totalidade, composta pelo conjunto das obras escritas por Marx, desde a juventude até a maturidade), muitas são as controvérsias que cercam a trajetória do Marxismo como temos hoje. Controvérsias essas que perpassaram toda a trajetória teórica de Marx. Segundo Mészáros (2006), a principal controvérsia gira em torno da discussão sobre uma possível ruptura nos pressupostos teóricos de Marx, trazendo à tona outro ponto de debate, que seria a separação do “Jovem Marx Versus Velho Marx” (MÉSZÁROS, 2006, p. 197),

¹ Ontologia (em grego *ontos* e *logoi*, "conhecimento do ser") é a parte da filosofia que trata da natureza do ser. A ontologia trata do *ser enquanto ser*, isto é, do ser concebido como tendo uma natureza comum que é inerente a todos e a cada um dos seres.

tratando-se de um esforço para opor a filosofia à economia política, ou a economia política à filosofia, utilizando uma forma de interpretação das tantas leituras que são e já foram feitas dos escritos de Marx. Desde a publicação dos *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*, muitos estudiosos sustentaram que o jovem Marx deveria ser tratado separadamente do Marx maduro, porque nessa visão de separação, há uma ruptura entre o pensador que trata dos problemas da alienação e o pensador que aspira a um socialismo científico (MÉSZÁROS, 2006). Em relação a essa perspectiva, Mézáros (2006) cita o pensamento de John Macmurray em *The early development of Karl Marx's thought*, afirmando que:

Seria igualmente uma incompreensão sobre Marx separar os estágios iniciais de seu pensamento com relação a sua conclusão, ainda que com distintas proposições. Pois eles são estágios anteriores, e ainda que só possam ser plenamente compreendidos em função da teoria que é seu resultado final, eles são historicamente anteriores e a conclusão não estava explícita na mente de Marx, quando seus primeiros trabalhos foram escritos. (MACMURRAY apud MÉSZÁROS, 2006, p. 197).

Dentro dessa perspectiva ontológica, não existem momentos estanques de pensamentos diferentes, não existe uma descontinuidade na trajetória teórica de Marx:

A rejeição da dicotomia 'jovem Marx versus Marx maduro' não significa a negação da evolução intelectual de Marx. O que se rejeita é a idéia dramatizada de uma inversão radical de sua posição depois dos Manuscritos de 1844 (MÉSZÁROS, 2006, p. 214).

Segundo Mézáros (2006), ao contrário de outras tantas leituras marxistas existentes no campo, o Marx dos *Manuscritos de 1844* deu um grande passo de amadurecimento teórico, ao reconhecer que a chave de toda alienação é o trabalho alienado, a forma alienada da atividade produtiva prática do homem, apoiando cada vez mais sua concepção em fundamentos sólidos, desenvolvendo desse modo, suas idéias de forma mais concreta, uma vez que, o caráter de início abstratamente pragmático das idéias marxianas foi efetivamente superado. "E foi assim que o conceito de alienação tornou-se o conceito central de toda teoria de Marx" (MÉSZÁROS, 2006, p.215). Portanto, não cabe aceitar como verdade que, quando Marx passou a se interessar pelos problemas da economia política, ele tenha abandonado o conceito de alienação, pois compreendeu que a alienação econômica

era o viés comum a todas as formas de alienação (religiosa, jurídica, moral, política...) e desumanização (MÉSZÁROS, 2006).

A outra leitura marxista que é apresentada aqui se faz através da perspectiva althusseriana, que terá como base teórica o autor Louis Althusser, que oferece uma outra leitura dentro do campo do Marxismo, demonstrando uma ruptura na trajetória teórica de Marx. Distinguindo um período de juventude, ainda não-marxista, e um período do Marx maduro, em que a teoria do materialismo histórico é fundada em bases científicas rigorosas. O ensaio *Sobre o jovem Marx* (ALTHUSSER, 1967, parte II, página não disponível no texto) faz uso de um termo do filósofo da ciência Gaston Bachelard ao propor uma *ruptura epistemológica* entre os escritos do jovem Marx, inspirados em Hegel e Feuerbach, e seus textos posteriores, propriamente marxistas, trazendo a questão da história da evolução do pensamento teórico de Marx, a questão desse *corte epistemológico* entre a pré-história ideológica e a história científica do seu pensamento, a questão da diferença teórica radical, que separa para sempre as obras de juventude de *O Capital* (ALTHUSSER, 1967).

Segundo Althusser em *As querelas do humanismo* (1999), ao comparar a história teórica de Marx à sua história política, constataremos um incontestável atraso, um descompasso dos eventos da história teórica com relação aos eventos da história política:

Do ponto de vista político, a história do indivíduo Marx é a história da passagem de um jovem intelectual burguês alemão, vindo ao mundo intelectual e político nos anos 1840, do liberalismo radical ao comunismo. Liberal-radical em 1841-42 (no tempo dos artigos de *La Gazette Rhénane*), Marx passa ao comunismo em 1843-44. O que significa: passar ao comunismo? É, em primeiro lugar, posicionar-se subjetivamente, e depois objetivamente ao lado da classe operária [...] Daí o atraso da evolução teórica de Marx com relação à sua evolução política. Esse descompasso é uma das chaves da questão da qual nos ocupamos: se não considerarmos esse descompasso, não compreenderemos que os *Manuscritos de 1844* possam ser a obra de um autor politicamente comunista, mas teoricamente ainda idealista. A história teórica do jovem filósofo Marx, que deve ser considerada em si mesma, é a história de uma dupla passagem. De um lado, passagem de uma ideologia da história aos primeiros princípios, revolucionários, de uma ciência da história (cujas premissas estão contidas em *A ideologia alemã*, sob uma forma extremamente confusa); de outro lado, passagem do idealismo racionalista neo-hegeliano (um Hegel reinterpretado em uma filosofia da Razão Prática, portanto "lido" através de uma ideologia filosófica de aparência kantiana) ao materialismo humanista de Feuerbach (1842), em seguida ao empirismo historicista de *A ideologia alemã* (1845-46), e enfim, no momento dos trabalhos que deviam resultar em *O Capital* entre 1847 e 1867, a uma filosofia radicalmente nova (o que chamamos de materialismo dialético) (ALTHUSSER, 1999, p. 16, destaques do autor).

Trazemos, ainda corroborando dentro da perspectiva althusseriana, Anita Handfas, já que enfatiza a importância de reconhecer esse descompasso entre o aspecto político e o aspecto teórico da trajetória de Marx, apresentando de forma ética e crítica a evolução do pensamento de Marx, através do abandono das posições filosóficas de Hegel e mais tarde de Feuerbach que se fez por meio do engajamento cada vez mais profundo nas lutas políticas do proletariado, deixando de lado também, a concepção filosófica da interpretação do mundo para a tomada de posição política do materialismo revolucionário, cuja expressão teórica encontra-se na colaboração da teoria da história, o materialismo histórico (HANDFAS, 2006).

Ao que se refere ao conceito de alienação, a perspectiva althusseriana afirma que:

[...] não há alienação senão a do homem, não da Natureza; não há dialética da Natureza. A prodigiosa concepção hegeliana da História como alienação de um processo sempre-já começado (Lógica e Natureza) reduz-se à teoria de uma essência arbitrária [...] (ALTHUSSER, 1967, parte 5, página não disponível no texto).

Já Anita Handfas (2006), no que se refere a alienação, afirma que a alienação é um conceito trabalhado pelo jovem Marx, que traz a discussão da essência humana, logo, ficaria restrito ao humanismo teórico, não pertencendo ao caminho trilhado por Marx para a teoria marxista, pois, para construir a teoria científica, o materialismo histórico precisou romper com algumas noções, assim como com a alienação.

Após a apresentação de duas possibilidades teóricas críticas no campo da educação no que se refere às possibilidades de leituras marxistas, são necessários precisar mais pontualmente o objetivo desta dissertação, sua metodologia, seu problema e alguns encaminhamentos que levarão a uma melhor compreensão do desenvolvimento desta pesquisa.

O objetivo desta dissertação é estabelecer uma relação entre a produção acadêmica em educação e a sociedade através do conceito de alienação, de forma a pensar esse conceito, seus reflexos na sociedade e mais especificamente a forma como suas influências e suas interferências chegam à educação, na medida em que seu poder e espaço encontram-se perdidos nas relações sociais capitalistas, já que os valores mercantis parecem assumir cada vez mais um papel marcante nos

processos educativos, através da mercantilização da vida e, conseqüentemente, estruturando-se dentro da academia.

Com relação às apresentações feitas acima, tanto no que diz respeito às polêmicas existentes no campo teórico da educação com relação à produção acadêmica na pós-graduação, quanto no que se referem às leituras da teoria marxista que se apresentam enquanto possibilidades teóricas críticas no campo da educação, capazes de trabalhar a questão dos valores mercantis na sociedade, pensamos que o melhor caminho para atingir o objetivo proposto, seja fazer uma análise da produção acadêmica, utilizando a perspectiva do grupo de Maria Célia Marcondes de Moraes. Esse grupo de pesquisa atua com base nos estudos marxistas em educação, uma vez que tem um delineamento teórico que discute a produção do conhecimento, preocupando-se com a mercantilização da educação, e conseqüentemente da pós-graduação, e a presença dos valores mercantis cada vez mais presentes na produção acadêmica no campo da educação.

Para precisar a perspectiva que foi utilizada ao longo desse estudo, faz-se necessário também, direcionar a fundamentação teórica desta dissertação no campo ontológico do Marxismo, pois todo o estudo foi pautado sobre uma reflexão baseada em pressupostos epistemológicos que transitam no terreno de uma “ontologia marxista do ser humano enquanto ser social” (DUARTE, 2003, p. 22), uma vez que nessa perspectiva não existem momentos estanques de pensamentos, o que nos remete a toda uma trajetória teórica, onde o conceito de alienação tornou-se um dos conceitos centrais de toda teoria de Marx. Esse conceito ajuda a pensar sobre a mercantilização da vida, a mercantilização das ações e produções humanas, chegando à mercantilização no processo educativo e à mercantilização das produções acadêmicas na pós-graduação.

Aprofundando as leituras em relação às controvérsias dentro do Marxismo, tentamos formular uma ligação entre a educação e os processos sócio-políticos e econômicos, e, para isso, foi necessária uma busca sobre como essa relação se estabelece. A partir daí, a cada estágio do estudo, a cada nova leitura e releitura das bibliografias afins sobre a educação e a forma como se constitui na sociedade, foram evidenciando-se algumas interferências da sociedade que se verificam em todo o processo educativo. Quando falamos de sociedade, não nos dirigimos a

qualquer sociedade, nos detemos às questões da sociedade capitalista e é essa discussão que expomos ao longo desta dissertação.

Em um primeiro momento, fizemos as leituras do que vinha sendo produzido, como uma via de mão única, como se as interferências ocorressem apenas da sociedade para a educação. Entretanto, através de um estudo bibliográfico de inspiração marxista, passamos a visualizar a outra mão desse processo, que seria a interferência da educação na sociedade, ou seja, a interferência das instituições educacionais na sociedade, tanto as escolas e universidades públicas, quanto às privadas. Diante dessas interferências, passamos para a construção de nosso problema de pesquisa. Utilizando o conceito de alienação em Marx, como ocorre o processo de mercantilização das produções acadêmicas dentro da pós-graduação no campo da educação, analisando os valores mercantis que dirigem a sociedade?

Esse problema consiste em estabelecer uma ligação entre a sociedade e a universidade como campo de atuação, onde se disseminam idéias, pensamentos e ações. Dentre algumas possibilidades de discutir essa disseminação, foi escolhido realizar discussões sobre a produção acadêmica no campo da educação. Não no intuito de trazer ou apontar o que vem sendo produzido, ou qualificar tais produções, nem tão pouco levantar críticas sobre o que é apontado como pesquisa científica ou produção de conhecimento, mas pensar a própria questão da produtividade e do seu retorno à sociedade.

Para estabelecer uma ligação entre a produção acadêmica em educação e as questões da sociedade, escolhemos utilizar um conceito já há muito discutido, o conceito de alienação. O conceito de alienação, exposto na dissertação, não apresentou um interesse em si mesmo, mas foi utilizado como um pensamento que priorizou a compreensão desse conceito na influência da sociedade na produção acadêmica. Ressalto que nosso intuito aqui não foi desenvolver a questão da alienação ou criar uma nova face para essa teoria já tão discutida. A alienação vem sendo discutida há bastante tempo, contudo, ainda continua a apresentar questões a serem resolvidas e relações a serem aprofundadas.

A dissertação foi dividida em quatro capítulos. O primeiro apresentou uma discussão sobre alguns aspectos da sociedade capitalista, hoje, sociedade globalizada, no que se refere às interiorizações do capital, ou seja, à naturalização

dos processos produtivos, refletindo alguns aspectos do capitalismo, pensando os valores mercantis que sustentam essa sociedade.

O segundo capítulo trouxe o conceito de alienação, pensando esse conceito como sendo eminentemente histórico, ou seja, falou-se sobre a historicidade desse conceito, passando obrigatoriamente por suas origens e estrutura conceitual. Além disso, ficou a cargo desse capítulo realizar a ligação entre a alienação e a educação, ponte essa que se estabeleceu para além das relações de produção e reprodução de valores reificados sob o capitalismo, passando pela questão da interiorização das pressões e necessidades da sociedade. Problematizando, dentro dessa discussão, o papel da educação na sociedade e suas mútuas interferências, apresentando como a educação formal está integrada aos processos sociais mais abrangentes, expressando por último, de forma sucinta, mas não menos importante, a vinculação da educação ao destino do mundo do trabalho, uma vez que em uma sociedade capitalista, essa é uma dinâmica característica, tentando ainda pensar a universidade dentro dos parâmetros da sociedade regida pelo capital.

O terceiro capítulo da dissertação discutiu mais pontualmente a produção acadêmica, alguns de seus pontos no que se refere à produção do conhecimento em educação na sociedade contemporânea, além de tratar da pós-graduação como espaço desta produção. Também se discutiu a questão da produtividade que impera na universidade e o academicismo que ganha cada vez mais espaço no que vem sendo produzido e trabalhado no campo da educação. Foi levantada uma crítica à produção mercantil do conhecimento, abordando alguns problemas relacionados à pesquisa e o método de pesquisa em educação.

Como quarto e último capítulo, decidiu-se abordar a questão do método. Talvez, esse capítulo tivesse de ser o primeiro, mas colocá-lo como último reserva-lhe um papel muito importante, uma vez que traz a discussão do significado atribuído aos critérios teórico-metodológicos do método científico em Marx, procurando entender o método como um ponto importante no processo de investigação, porém, tendo em mente que o trabalho de investigação não encontra a tranqüilidade da certeza teórica com a escolha de um método (CARDOSO, 1976). Supondo-se que a realidade social é estruturada nas suas determinações, o método tende a estruturar essas determinações, a fim de que a teoria formule e reformule seu objeto, cada qual assumindo uma postura segundo seus pressupostos. É nesse

emaranhado de pressupostos, teorias, posições e contextos que a pesquisa no campo da educação se desenvolve, através do método e de suas aproximações com o real.

CAPÍTULO I: APONTAMENTOS SOBRE A SOCIEDADE CAPITALISTA: HOJE, SOCIEDADE GLOBALIZADA

Grandes mudanças cercaram e ainda cercam a sociedade, principalmente no que diz respeito às suas configurações de âmbito econômico-sócio-político. Muitos são os pontos a serem superados quando se trata de compreender o tempo e o espaço em que se articulam às necessidades da sociedade frente às mudanças dessas configurações econômico-sócio-políticas. Nesse sentido, iremos trabalhar neste capítulo, alguns aspectos da sociedade capitalista, hoje, sociedade globalizada no que diz respeito às suas manifestações como sistema econômico que dirige a vida, pensando alguns valores mercantis que sustentam essa sociedade, reconhecendo, nesse desenvolvimento, a idéia de alienação que se encontra presente ao longo dessa discussão.

Segundo Eric Hobsbawm (1996), na década de 1860, uma nova palavra passa a fazer parte do vocabulário econômico e político do mundo: “capitalismo”. Ainda segundo o autor, o capitalismo apresenta-se como um triunfo que fez a sociedade acreditar que o crescimento econômico “repousava na competição da livre iniciativa privada, no sucesso de comprar tudo no mercado mais barato (inclusive trabalho) e vender no mais caro” (p. 19). Dentro dessa idéia, cabe apontar que a partir desse momento da história, passa a configurar-se um novo modelo de sociedade, que traz consigo uma série de transformações que, em um primeiro momento, pode ser vista como um *grande avanço da/* na sociedade.

Sendo o capitalismo um sistema econômico, Karl Marx (1991) em *Para a crítica da economia política*, afirma que as análises da sociedade, da política e da cultura partem das determinações econômicas, que influenciam as formas de organização do trabalho e da vida social como um todo. Assim, discutir o desenrolar da sociedade capitalista ao longo da história nos remete a analisar fundamentalmente a atividade econômica.

O modo capitalista de produção, segundo Octavio Ianni (1996):

[...] funda-se no jogo das forças produtivas liberadas com o declínio do feudalismo, a aceleração da acumulação originária, a reprodução ampliada do capital, o desenvolvimento intensivo e extensivo da produção, da distribuição, da troca e do consumo (p.136).

Com isso, todo esse processo capitalista acaba por influenciar, tencionar, modificar, e, muitas vezes, recriar outros processos e outras formas de produção com os quais tem contato, determinando de forma às vezes moderada ou às vezes até radical a sociedade. Essas determinações implementadas, impostas ou até mesmo fixadas pelo capitalismo, exercem influências com maior ou menor intensidade, dependendo do lugar no mundo com o qual se defronta, criando múltiplas articulações para manter seus interesses como sistema.

Partindo das determinações fixadas pelo capitalismo e suas influências como sistema econômico, o problema que aparece e que nos remete a analisar essa configuração capitalista de forma mais global é justamente pensar as articulações do capitalismo internacional e até mesmo nacional no que diz respeito “à luta entre os fragmentados interesses de classe, suas representações políticas e racionalizações ideológicas” (MORAES, 2000, p. 48), uma vez que o capitalismo, como sistema econômico, introjeta novas formas de vida em sociedade, tanto no que diz respeito ao ideológico, quanto ao político e ao social.

Marx, em 1945, ao analisar o capital industrial afirma que: “o capital industrial é a forma fundamental do regime capitalista, sob a qual este impera sobre a sociedade burguesa” (MARX *apud* MORAES, 2000, p. 49). Com base nessa afirmação, Maria Célia Moraes (2000) argumenta que atrelada à luta entre os fragmentados interesses de classe, suas representações políticas e racionalização ideológica, identifica-se uma forma de objetivação do capitalismo.

A partir de um capitalismo que Hobsbawm (1996) aponta como um grande avanço da economia do capitalismo industrial em escala mundial, pensamos que essa idéia traz uma ordem não só econômica, mas também social, que abarca novas idéias, credos e concepções de mundo que servem, dentro do sistema capitalista, para legitimar e ratificar os interesses da ordem manipuladora e alienante do capital. Nesse sentido, torna-se necessário pensar que o capitalismo, em primeiro lugar, efetiva-se pela forma do capital industrial, ou seja, o capital industrial acaba tornando-se condição para o desenvolvimento e manutenção do modo de produção capitalista.

Pensando o desenvolvimento e a manutenção do modo de produção capitalista, Octavio Ianni (1996) nos mostra que o capitalismo, como modo de produção, pode ser visto como um todo complexo e contraditório, cuja história e trajetória são extremamente dinâmicas, uma vez que se apresenta como um

processo de amplas proporções que cria e recria as forças produtivas e as relações de produção, produzindo e reproduzindo o desenvolvimento desigual em escala nacional, regional e mundial, pois está constantemente ultrapassando fronteiras:

Desde o princípio, o capitalismo revela-se como um modo de produção internacional. Um processo de amplas proporções que, ultrapassando fronteiras geográficas, históricas, culturais e sociais, influencia feudos e cidades, nações e nacionalidades, culturas e civilizações [...] Mais do que isso, sempre recobriu, deslocou, dissolveu, recriou ou inventou fronteiras. Em sua marcha pela geografia e história, influenciou decisivamente os desenhos dos mapas do mundo, [...] (IANNI, 1996, p. 135).

Entendemos que toda a dinâmica do modo capitalista de produção segue um fluxo que vai para além das necessidades da sociedade em si, e que é dirigida pelos interesses do mercado, ditado pelo capital, e por isso, precisa constantemente redirecionar suas ações e movimentações pelo mundo. Segundo Ianni (1996), esta dinâmica é comandada não só pelo capital, mas também pelos que detêm a propriedade e conseqüentemente os movimentos do capital tanto nacional quanto mundialmente. Com isso, pensamos que, pelo fato de o capital se desdobrar principalmente por diferentes setores da economia, ele acaba por configurar-se como uma categoria que se fortalece, assinalando sua lógica como componente comum de dinamização dos processos produtivos.

Para que posamos discutir a dinâmica do capital e a forma como se institui cada vez mais forte na sociedade, faz-se necessário uma melhor compreensão do funcionamento da atividade produtiva no modo de produção capitalista, atividade essa que nos confere diariamente incorporações dos valores advindos dos processos produtivos. Nesse sentido, as contribuições de Marx a partir da obra *Manuscritos econômico-filosóficos* nos fazem perceber a forma como se estabelece a atividade produtiva capitalista.

O ano de 1844 ficou marcado como um dos pontos de partida para o direcionamento intelectual de Marx nos estudos da economia política, não só através de suas críticas aos próprios economistas políticos que tinham uma visão generalista da produção, sem qualquer determinação histórica do processo, assim como também trabalhar o homem como sujeito, mas não o homem geral, o homem abstraído de suas determinações sociais, o homem como indivíduo social, desviando neste momento, parte de sua crítica, a introdução de outros conceitos como *classe* e *proletariado*, sem perder a visão do homem.

Partindo de uma visão ontológica, pensaremos o homem como sujeito, como indivíduo social, parte da natureza, que precisa produzir a fim de se manter e/ou satisfazer suas necessidades. Essas necessidades serão supridas a partir de atividades produtivas. Como diz Marx (2004), em *Manuscritos econômico-filosóficos*, “toda a assim denominada história mundial nada mais é do que o engendramento do homem mediante o trabalho humano, enquanto o vir a ser da natureza para o homem” (p. 114).

No que se refere a esta preocupação com o homem como indivíduo real atrelado às atividades produtivas, ou seja, histórico e socialmente concreto, distante da visão idealista do homem abstrato, tanto Marx, como foi citado acima, como Mézáros (2006), apontam a atividade produtiva como mediadora na relação *sujeito-objeto* entre o homem e a natureza, e nessa visão, segundo Mézáros (2006), “a atividade produtiva é, portanto, o mediador..., um mediador que permite ao homem conduzir um modo humano de existência, assegurando que ele não recaia de volta a natureza, que não se dissolva no objeto” (p. 79).

Isso significa que o homem, como parte da natureza, deve estar sempre atento para que perceba que esta atividade produtiva ao se afasta de sua função de mediar a relação *sujeito-objeto*, acaba tornando-se atividade alienada, que reifica a *lei natural*² do capitalismo. “A atividade produtiva é então a fonte da consciência, e a ‘consciência alienada’ é o reflexo da atividade alienada ou da alienação da atividade, isto é, da auto-alienação do trabalho” (MÉSZÁROS, 2006, p. 80). Nessa relação, o homem, como sujeito, acaba como indivíduo abstrato, perdido em meio às relações capitalistas, que transformam esse sujeito em objeto devido à venda da força de trabalho, caindo e recaindo alienadamente no mecanismo do mercado, onde a relação do homem com a natureza é transformada na relação entre trabalho e capital.

Pensamos que um caminho possível a ser seguido para um melhor entendimento da discussão sobre atividade produtiva, seja apresentar alguns pontos a respeito das categorias capital, trabalho e mercadoria, uma vez que elas indicam, de forma pontual, a forma como se naturalizam alguns valores mercantis.

² Segundo Mézáros (2006), Marx integrou essa idéia de “uma lei natural”, apresentada pelo jovem Engels (que falava sobre uma lei natural baseada na inconsciência dos participantes) a seu próprio sistema, referindo-se a ela como “lei natural” do capitalismo, utilizando-a não só nos *Manuscritos de 1844* como também em *O capital* (1958).

Como ponto de partida, é necessário que se compreenda o significado da categoria *capital*, como uma categoria precursora para que se possam entender as relações que se estabelecem na sociedade capitalista, que ditam o trabalho com regras definidas e que atendem a uma parcela específica da sociedade. Para Mészáros (2009):

[...] capital é uma categoria histórica dinâmica e a força social a ela correspondente aparece – na forma de capital ‘monetário’, ‘mercantil’ etc. – vários séculos antes de a formação social do capitalismo enquanto tal emergir e se consolidar (p. 76).

Entendemos que esta caracterização sobre a categoria capital concerne ao trabalhador o objeto de sua atividade, ou seja, como categoria dinâmica e de força social, é capaz de transformar a atividade produtiva do homem, como indivíduo social concreto, em simples subordinação aos fins reificados do sistema capitalista, estabelecendo assim uma relação de mercadoria com o trabalho, uma vez que vende sua força de trabalho, ou seja, sua mercadoria, em troca de capital.

Outra categoria que é apontada nesse capítulo é a categoria de trabalho, pois esta ligada direta e/ou indiretamente as relações de produção na sociedade capitalista:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria razão media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1996, p. 297).

Para Marx (1996), o trabalho é uma relação entre o homem e a natureza. Nessa relação, a ação é comandada pelo homem, ação essa, que por sua vez, se traduz em modificações econômicas, sociais e culturais, que vão além da busca pela sobrevivência. Certamente, os demais seres vivos também desenvolvem atividades para sua sobrevivência, contudo não são capazes de desenvolver um planejamento do que vão fazer, diferente do homem, que produz primeiro em sua consciência o que pretende construir. O animal tem sua atividade impulsionada pelos instintos, mas o homem diferencia-se dos demais animais, pois sua atividade é lúcida e consciente, logo, não se limita a mero instinto, uma vez que o homem é um animal

que vive em sociedade, e por isso, estabelece relações também com seus semelhantes.

Outra problemática apresentada, neste momento, é definida pela relação entre o homem e os seus semelhantes, ou seja, pela relação entre o ser humano e o ser humano. Para entender como opera essa relação, na sociedade capitalista, pensamos ser necessária uma discussão, mesmo que breve, da estrutura da mercadoria, importando saber em que medida a troca da mercadoria e suas conseqüências estruturais são capazes de influenciar toda a vida interior e exterior da sociedade.

A essência da estrutura da mercadoria se baseia no fato de a relação entre pessoas tomar o caráter de uma coisa e, dessa maneira, o de uma “objetividade fantasmagórica” (LUKÁCS, 2003, p. 194), que, em sua legalidade própria, aparentemente racional, rigorosa e inteiramente fechada, oculta todo o traço de sua essência fundamental: a relação entre homens. Segundo Lukács, o conceito “objetividade fantasmagórica” compreende a relação social que, na sociedade capitalista, significa uma relação de *coisa com coisa*, ou seja, a relação entre os homens passa a ser uma relação entre *coisas*, onde um homem vende sua força de trabalho, enquanto o outro compra essa força de trabalho. Desse fato básico e estrutural, o homem é confrontado com sua própria atividade, com seu próprio trabalho como algo objetivo, independente dele e que o domina por leis próprias. Dessa relação de *coisificação* que se estabelece a partir do momento em que um homem vende sua força de trabalho enquanto outro homem a compra, passa a ser percebido uma relação de separação entre duas classes antagônicas, ou seja, quem detém a força de trabalho e a vende em troca de um salário, a classe trabalhadora, e quem detém os meios de produção, os proprietários.

A expressão *classe - que - vive - do - trabalho*, apresentada no livro *Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho* de Ricardo Antunes (1999), tem como objetivo conferir validade contemporânea ao conceito marxista de classe trabalhadora, expressão esta que inclui a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho, tendo como núcleo central os trabalhadores produtivos, ou seja, os trabalhadores que estão inseridos no processo de produção, que estão empregados. Essa expressão, entretanto, não se restringe ao trabalho manual direto, mas incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho assalariado.

Se pensarmos o trabalho assalariado como uma forma de realização da atividade produtiva como mercadoria do sistema capitalista, poderíamos dizer que este trabalho seria uma desrealização do trabalhador, pois ao vender sua força de trabalho, estaria ele mesmo transformando-se em objeto, e nesse sentido, o trabalho transforma a natureza, assim como se transforma em objeto, e isso tudo, é realizado pelo trabalhador.

O trabalho está no centro do processo de humanização, ou seja, essa categoria se constitui como fonte originária de realização do ser social, fundamento ontológico básico das relações humanas. O trabalho como realização do ser social produz para o consumo social seguindo algumas normas e modismos de um determinado momento histórico, além de adotar determinações que supram as necessidades da sociedade. Dessa forma, não importa o destino de um objeto produzido pelo trabalho, esse, estará sempre satisfazendo as necessidades históricas de uma sociedade, por isso, segundo Rogério Fornes (2008), o trabalho é sempre socialmente determinado.

Outro fato a ser mencionado é que quanto mais o trabalhador produz, menos guarda para seu consumo, quanto mais valores ele cria, mais desvalorizado se torna. O trabalhador realiza o trabalho, como atividade produtiva, de forma isolada, contudo, por mais individual que seja o objeto construído possui um valor social, uma vez que é criado a partir de necessidades sociais, reproduzindo métodos apreendidos em sociedade e que acabam subordinados às relações existentes dentro dessa sociedade:

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens. (MARX, 2004, p. 111).

Segundo uma leitura de Lukács (2003) sobre Marx a respeito da submissão às formas de desvalorização do mundo dos homens no mundo do trabalho, criando um mundo de *coisas*, Lukács descreve as relações que se estabelecem entre o homem e o trabalho como o fenômeno da reificação, onde este assume:

[...] o caráter misterioso da forma mercantil consiste, portanto, simplesmente em revelar para os homens os caracteres sociais de seu próprio trabalho como

caracteres objetivos do produto do trabalho, como qualidades sociais naturais dessas coisas e, conseqüentemente, também a relação social dos produtores com o conjunto do trabalho como uma relação social de objetos que existem exteriormente a eles. [...] É apenas a relação social determinada dos próprios homens que assumem para eles a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas. (LUKÁCS, 2003, p. 199).

Para Lukács (2003), apenas nesse contexto a reificação surgida da relação mercantil adquire uma importância fundamental não só para o desenvolvimento objetivo da sociedade bem como para a atitude dos homens, seja submetendo sua consciência às formas através das quais tal reificação se exprime, seja libertando-o da servidão de uma *segunda natureza*. Tais condições caracterizam o trabalho alienado, que produz a *coisificação* do homem: onde o homem não detém o produto de seu trabalho, e nem mesmo é senhor de sua atividade, tornando-se apenas uma mercadoria nesse processo, transformando-se em *coisa*, ou seja, perdendo sua essência como humano introjetando a *coisificação* e sendo tratado como uma mercadoria à medida que produz mais e mais.

Em relação ao processo de *coisificação* do ser humano, Marx (2004), afirma que esse processo é conseqüência do fato de o trabalhador se relacionar com o produto de seu trabalho como se estivesse se relacionando a um objeto estranho a si mesmo. Nesse sentido, pode-se dizer que, quanto maior sua atividade produtiva, mais o trabalhador se encontra *objeto*.

Nessas condições, o homem é concebido como uma mercadoria barata. Não lhe é permitido desenvolver atividades de *auto-realização*, o que o torna mais *miserável* quanto mais produz. Quando passa a se igualar à mercadoria, torna-se *coisa*, aproximando-se de um objeto qualquer que possui valor de compra e venda: “quanto mais o trabalhador se esgota a si mesmo, mais poderoso se torna o mundo dos objetos, que ele cria diante de si, mais pobre ele fica na sua vida interior, menos pertence a si próprio” (MARX, 2004, p.112).

Segundo Fornes (2008), na idéia de trabalho está presente uma distinção entre trabalho concreto e trabalho abstrato. Na concepção de trabalho concreto, o trabalho mostra seu caráter utilitário, atividade que produz valores de uso. Já na idéia de trabalho abstrato, o trabalho é entendido apenas como um gasto de energia física ou intelectual do ser humano, gasto que é socialmente determinado. Marx (1996) fundamenta essa análise ao afirmar o duplo caráter do trabalho nas sociedades capitalistas:

[...] Todo trabalho é, por um lado, dispêndido de força de trabalho do homem no sentido fisiológico, e nessa qualidade de trabalho humano igual ou trabalho humano abstrato gera o valor de mercadoria. Todo trabalho é, por outro lado, dispêndido de força de trabalho do homem sob forma especificamente adequada a um fim, e nessa qualidade de trabalho concreto útil produz valor de uso (p. 175).

Considerando, então, as questões de certo tipo de *naturalização* dos processos mercantis, a partir da relação entre trabalho e mercadoria Marx (2004) justifica dentro da própria teoria da economia política como o trabalhador se rebaixa à condição de mercadoria na medida em que atua de forma inconsciente, *naturalmente*:

[...] A partir da própria Economia Política, em suas próprias palavras, expusemos que o trabalhador desce até o nível de mercadoria e de miserabilíssima mercadoria; que a penúria do trabalhador aumenta com o poder e o volume da sua produção; que o resultado necessário da concorrência é a acumulação do capital em poucas mãos e, conseqüentemente, um terrível restabelecimento do monopólio; e finalmente, que a diferenciação entre capitalista e proprietário agrário, bem como entre trabalhador rural e trabalhador industrial, deixa de existir, e toda sociedade se deve dividir em duas classes, os possuidores de propriedades e os trabalhadores sem propriedades. (MARX, 2004, p. 110).

A idéia de que o trabalhador desce ao nível de mercadoria traz consigo o que a princípio parece ser o paradoxo que constitui o trabalho alienado. Segundo Marx, em *Manuscritos econômico-filosóficos* (2004), esse paradoxo seria uma conexão entre todo o estranhamento (relação externa do trabalhador com a natureza e consigo mesmo) e o sistema do dinheiro.

Ainda dentro da discussão sobre o conceito marxista de trabalho, é importante que se considere o sistema do dinheiro, buscando entender alguns aspectos do trabalho assalariado.

A constituição do trabalho como atividade de produção de mercadorias exigiu a definição de uma *mercadoria* que assumisse o papel de *equivalente universal* entre as demais permitindo a compra e venda no mercado. A essa mercadoria com papel de *equivalente universal*, deu-se o nome de dinheiro. Segundo Marx (1996), o gênero específico de mercadoria se funde socialmente, torna a mercadoria dinheiro ou funciona como dinheiro, desempenhando o papel de equivalente geral dentro do mundo das mercadorias.

Partindo da análise de Marx (2004) sobre o dinheiro na sociedade capitalista, ele é considerado duplamente. De um lado, é tratado como instrumento intermediário nas relações dos produtores interdependentes e concorrentes entre si.

Nesse aspecto o dinheiro funciona como um meio de adquirir mais meios de produção, com o objetivo de produzir mais dinheiro. Sendo assim, o dinheiro é um intermediário num comércio onde o produtor troca sua mercadoria por dinheiro para comprar outra mercadoria de outro produtor.

Por outro lado, o dinheiro aparece, também, como elemento fundamental na divisão que ocorre no interior das unidades de produção, onde se encontram os proprietários dos meios de produção e os produtores assalariados. No interior das unidades produtivas, o trabalhador vende ao capitalista dono dos meios de produção, sua força de trabalho, física ou intelectual, em troca de um salário, configurando-se assim, o trabalho assalariado.

Os operários trocam a sua mercadoria, a força de trabalho, pela mercadoria do capitalista, o dinheiro. Essa troca se estabelece com base em uma determinada proporção: tanto dinheiro por tantas horas de utilização da força de trabalho. É importante ressaltar que o salário não é, portanto, uma quota-parte do operário na mercadoria por ele produzida. O salário é a parte de mercadoria já existente, com que o capitalista compra para si uma determinada quantidade de força de trabalho produtiva. Essa força de trabalho produtiva, segundo a análise de Marx, feita em 1849 e traduzida por José Moura e Álvaro Pina, “é, pois uma mercadoria que o seu proprietário, o operário assalariado, vende ao capital.” (2006, página não disponível no texto).

O que o operário produz para si próprio não é o valor de troca do objeto que fabrica. O que ele produz para si próprio é o *salário*:

O que o operário produz para si não é a seda que tece, não é o ouro que extrai das minas, não é o palácio que constrói. O que ele produz para si é o salário, o rendimento proveniente dessa actividade essencial que ele vende a um outro para conseguir os necessários meios de subsistência” (MARX, apud, MOURA e PINA, 2006, página não disponível no texto).

Na análise marxista da sociedade capitalista, o salário é determinado pelas mesmas leis que definem o preço de qualquer outra mercadoria, ou seja, as leis que regulam o preço das mercadorias em geral, regulam o salário e o preço do trabalho. Nesse sentido, o valor do trabalho está sujeito, prioritariamente, aos custos de produção e ao tempo de trabalho exigido para a produção da mercadoria. (MOURA e PINA, 2006). No entanto, ele é calculado, também, por outras duas condições: de um lado, pela relação de oferta e procura, dependendo, portanto, da concorrência

entre os compradores da força de trabalho, os capitalistas, e os vendedores da força de trabalho, os operários; de outro, pelas oscilações dos preços das mercadorias. Porém, não se pode esquecer que, na lógica do sistema capitalista, o preço do trabalho é determinado, prioritariamente, pelos custos de produção e pelo tempo de trabalho exigido para a produção da mercadoria. (MOURA e PINA, 2006).

Segundo a análise marxista, essa forma de calcular o valor da mercadoria, dentre elas, o trabalho, contém em si a produção da mais-valia. De forma resumida, a mais-valia subjugua os indivíduos à venda de sua força de trabalho devido a necessidade de sobrevivência. Ela provoca um excedente da produção, que retorna, em valor financeiro, para o proprietário dos meios de produção. A mais-valia é uma forma de exploração específica do capitalismo, uma vez que, diferentemente dos outros tipos de sociedade, apenas no capitalismo os trabalhadores têm o *direito* de vender a própria força de trabalho em troca de um salário, em troca da mercadoria dinheiro.

Considerando que um grupo de trabalhadores constitui-se como a classe social que possui basicamente sua capacidade de trabalho, o salário surge para o trabalhador como fonte de rendimento. Já para a burguesia, o salário do trabalhador é apenas mais um custo. Daqui decorre o antagonismo estrutural entre a classe trabalhadora e a classe capitalista. Enquanto o proletário luta pelo aumento do seu vencimento salarial, o capitalista reproduz a sociedade existente, ou seja, luta pela redução dos salários de forma a encurtar a diferença entre o valor dos produtos finais do trabalho do operário e o conjunto dos salários a pagar. A partir da existência dessa dicotomia se estruturam as classes sociais.

A troca entre capital e trabalho assalariado é entendida pela economia clássica, como sendo uma troca de equivalentes, uma vez que a força de trabalho é paga pelo custo de sua reprodução. É esse custo que define o suposto valor da força de trabalho. Tanto o trabalhador quanto o capitalista são proprietários de mercadorias. O trabalhador da força de trabalho e o capitalista, dono dos meios de produção. Ambas as mercadorias fazem funcionar o sistema produtivo dentro da sociedade capitalista.

O trabalho produtivo é a forma social que assume a atividade produtiva em sua dupla relação com o capital: relação de submissão ao capital e de condição necessária de sua reprodução:

O trabalho produtivo no sentido da produção capitalista é o trabalho assalariado que, na troca com a parte variável do capital (da parte do capital desembolsada em salário), não somente reproduz esta parte do capital (ou o valor de sua própria força de trabalho) ao contrário além disso, produz um mais-valor para o capitalista. (MARX apud MOURA e PINA, 2006, página não disponível no texto).

Objetivamente, muitas relações, em uma sociedade capitalista, envolvem, direta ou indiretamente, um dos elementos centrais a essa sociedade, o capital. São essas relações que constroem e reconstroem cotidianamente a forma como o capital se apresenta e se sustenta perante as necessidades dessa sociedade, embutindo valores que legitimam os pressupostos do capital. É dentro de um quadro histórico de legitimação e reprodução da sociedade capitalista que a alienação do homem e da sociedade como um todo, se manifesta como uma condição característica desse sistema econômico.

Assim, frente às múltiplas relações que dão forma ao sistema capitalista, a alienação aparece como condição necessária ao processo de manutenção e consolidação dos valores mercantis ao longo da história moderna e contemporânea, atingindo, dentro do nosso entendimento, o mundo como um todo. Apesar de se estabelecer como um processo de expansão sempre dinâmico ao redor do mundo, reconhecemos a passagem de um capitalismo geral para um momento em que deteremos nossos estudos, a partir daqui, dando um enfoque mais pontual ao capitalismo no Brasil, uma vez que nosso interesse de estudo é a pesquisa em educação no Brasil, mais diretamente a questão da produção acadêmica, pensando sua relação com os processos de mercantilização da vida e conseqüentemente da educação como reprodutora do viés mercantil e alienado da sociedade capitalista.

Quando pensamos na idéia de revolução burguesa, temos que considerar todo um conjunto de transformações econômicas, políticas, sociais, culturais e até mesmo tecnológicas que se realizou quando o capitalismo atingiu o topo de seu desenvolvimento industrial. Contudo, é difícil, para não dizer quase impossível, localizar com exatidão o tempo histórico em que essa revolução chega à maturidade, consolidando a dominação burguesa.

No contexto do capitalismo mais avançado, passaremos para uma análise do processo econômico e político dos países qualificados de capitalismo tardio:

No Brasil, bem como na generalidade dos países coloniais ou dependentes, a evolução do capitalismo não foi antecedida por uma época de ilusão humanista e de tentativas – mesmo utópicas – de realizar na prática o “cidadão” e a comunidade

democrática. Os movimentos neste sentido, ocorridos no século passado e no início deste século, foram sempre agitações superficiais, sem nenhum caráter verdadeiramente nacional e popular. Aqui, a burguesia se ligou às antigas classes dominantes, operou no interior da economia retrógrada e fragmentada. Quando as transformações políticas se tornavam necessárias, elas eram feitas “pelo alto”, através de conciliações e concessões mútuas, sem que o povo participasse das decisões e impusesse organicamente sua vontade coletiva. Em suma, o capitalismo brasileiro, ao invés de promover uma transformação social revolucionária – o que implicaria, pelo menos momentaneamente, a criação de um grande mundo democrático -, contribuiu, em muitos casos, para acentuar o isolamento e a solidão, a restrição dos homens ao pequeno mundo de uma mesquinha vida privada (COUTINHO apud MORAES, 2000, p. 47).

Muitas são as controvérsias no que diz respeito a uma possível revolução burguesa no Brasil, contudo, há de se admitir que muitas foram as transformações ligadas à nossa história, muitos foram os obstáculos superados quando o objetivo era pensar as mudanças e acomodações da sociedade brasileira ao processo capitalista. Nesse sentido, falar em revolução burguesa no Brasil consiste em identificar os agentes transformadores responsáveis pelas grandes mudanças histórico-sociais que estão por trás da formação do sistema de classes no Brasil.

Existe uma tendência que nega a existência de uma revolução burguesa no Brasil, pois afirma que pensar a história brasileira como revolução burguesa implica em pensá-la a partir de esquemas repetitivos da história, modelos de outros países, principalmente o modelo europeu. Entretanto, minha preocupação aqui, é pensar a revolução burguesa brasileira como um possível processo de incorporação de um padrão estrutural de organização econômica da sociedade, marcado pela expansão do trabalho assalariado e a universalização da ordem social competitiva.

Para não perder a direção em meio a essas controvérsias, conduziremos nossos passos neste momento, pautando-nos no autor Florestan Fernandes. Segundo Florestan Fernandes (2005), as noções de *burguês* e de *burguesia* têm sido exploradas de forma livre e muitas vezes até abstrata, no sentido de perder suas determinações como categorias.

Ao pensar essas noções de *burguês* e *burguesia*, no processo de organização econômica da sociedade brasileira, alguns autores como Florestan Fernandes, Maria Célia Moraes, Carlos Nelson Coutinho, Ricardo Antunes, dentre outros, afirmam que essas noções surgiram com a implantação e a expansão da grande lavoura exportadora. Tal entendimento parte do princípio de que os senhores de engenho pudessem exercer funções sócio-econômicas de agentes de controle do

fluxo de suas atividades sem qualquer interferência da organização econômica das metrópoles ou da economia mercantil da Europa (FERNANDES, 2005).

Porém, ainda segundo Fernandes, estaria contido nessa análise, um enorme equívoco no que diz respeito à associação do senhor de engenho ao burguês, ou da aristocracia agrária à burguesia, uma vez que os senhores de engenho estavam inseridos em um processo de mercantilização da produção agrária, cujas funções estavam atreladas à organização de uma produção de tipo colonial. Essas duas noções - *burguês* e *burguesia* - são próprias de uma situação de mudança, na qual o Brasil foi inserido em outro momento, mas não de forma completa e característica, já que o Brasil não teve o passado da Europa, apenas reproduziu, de forma peculiar, as novas preocupações européias com o intuito de desenvolver a civilização moderna no Brasil.

Assim, segundo Florestan Fernandes (2005), na história do Brasil, não são encontradas nem as características do sistema econômico feudal nem as marcas das práticas econômicas dos burgos. A burguesia surgiu, aqui, constituída por profissionais especializados, artesãos produzindo para o mercado interno e negociantes. Desta forma, no surgimento da burguesia, no Brasil, ela não correspondia ao modelo de classe dirigente no sentido em que o velho tipo de senhor de terras o era.

Ainda segundo Florestan Fernandes (2005), as práticas econômicas capitalistas foram introduzidas, no Brasil, juntamente com a colonização, porém, a Independência foi o momento em que foram criadas as condições de expansão da burguesia. Para o autor, a Independência é entendida como um momento importante de expansão da burguesia, pois significa o rompimento da ordem econômica colonial, constituindo a primeira grande revolução social que ocorreu no Brasil. Esse momento dá início a um novo tipo de *autonomia* política, e é, nesse sentido, que se apresenta como aspecto revolucionário: “ela aparece como uma revolução social sob dois aspectos correlatos: como marco histórico definitivo do fim da ‘era colonial’; como ponto de referência para a ‘época da sociedade nacional’, que com ela se inaugura.” (p. 49).

As alterações políticas e econômicas condicionaram a organização e reorganização da sociedade, estimulando o crescimento de um mercado e configurando uma situação de mercado (FERNANDES, 2005). Essa situação de mercado dinamizou a vida econômica, dando forte impulso ao desenvolvimento

capitalista. No entanto, esse capitalismo, que se desenvolvera no Brasil, não apresentava as mesmas características estruturais e funcionais do capitalismo desenvolvido nas nações dominantes. O desenvolvimento do capitalismo no Brasil:

Era um capitalismo de um tipo especial, montado sobre uma estrutura de mercado que possuía duas dimensões – uma estruturalmente heteronômica; outra com tendências dinâmicas autonômicas ainda em via de integração estrutural. Por causa dessa dupla polarização, a esse capitalismo se poderia aplicar a noção de “capitalismo dependente”. (FERNANDES, 2005, p.113).

Em nosso entendimento, a dinâmica de estruturação da economia capitalista brasileira só pode ser adequadamente apreendida tendo em vista a dinâmica de estruturação da economia capitalista mundial. Assim como os demais países latino-americanos, o Brasil desenvolveu-se sob a égide do sistema capitalista europeu, nascendo para a história moderna a partir do papel que nela tomaram os portugueses e a partir do momento em que passa a ser território para a expansão do mundo ocidental.

Após a ruptura do pacto colonial, o Brasil passa a ser área de domínio econômico da Inglaterra e, posteriormente, dos Estados Unidos, através da intensa e extensa expansão do capitalismo mercantil em um primeiro momento, e depois, financeiro, estreitando nossos vínculos com o mercado mundial, onde suas crises e oscilações refletiram e ainda refletem em nossas decisões e estratégias políticas e econômicas (MORAES, 2000).

Nossa dependência econômica desenvolveu-se, principalmente, ao longo do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, caracterizando-se como uma economia exportadora que se especializou na produção de bens primários (MORAES, 2000). Marcando a diferença em relação à economia colonial, baseada no trabalho servil ou escravo, a economia primário-exportadora que se engendrou nas primeiras décadas da República, na medida em que se organizou um trabalho livre, apresentou outra relação social básica, que foi denominada de trabalho assalariado (MORAES, 2000).

A partir dos estudos de Florestan Fernandes sobre a revolução burguesa no Brasil, entendemos que não se pode negar que, apesar de o Brasil ter ficado muito aquém das transformações que ocorriam nos países centrais do desenvolvimento capitalista, o crescimento do mercado mundial do café, principalmente, além de outras atividades produtivas, fizeram com que o país sofresse um grande e

significativo impacto econômico. Com isso, a partir do capital cafeeiro, encontramos novas estruturas de desenvolvimento industrial no Brasil. O período que se estende do final do século XIX até a década de 30 do século XX testemunhou a formação e consolidação do capital industrial no país (MORAES, 2000).

O capital industrial criou um novo momento na história do capitalismo no Brasil, uma vez que, coerentemente, com uma lógica política e econômica, o poder do capital ampliou e aprofundou os interesses internos e externos, pensando a incorporação da economia nacional e das estruturas nacionais de poder à economia capitalista mundial e às estruturas capitalistas internacionais de poder, abraçando cada vez mais uma idéia de interiorização do capital, ou seja, o Brasil passa a tentar inserir e trabalhar com a organização e estruturação do capital da mesma forma como acontece no mundo, expandindo cada vez mais a lógica e o poder do capital.

É importante ressaltar a dificuldade em localizar o momento histórico em que essa revolução atinge um patamar de maturidade, de consolidação do poder burguês, já que o fim do Império e o começo da República não oferecem indicações definitivas dessa maturidade. Para Florestan Fernandes (2005), o que muitos autores chamam de crise do poder oligárquico não pode ser entendido como um colapso, mas como o início de uma transformação que inaugurava uma recomposição das estruturas de poder. Recomposição essa que, ainda segundo Fernandes (2005), marca o início da modernidade no Brasil, separando a *era senhorial* da *era burguesa*, ou seja, da era da sociedade de classes. Ao absorver as aspirações capitalistas como sistema de relações de produção, a sociedade acaba por desenvolver uma ordem social que prima pelos valores mercantis, incorporando as regras de comportamento da sociedade capitalista aos nossos valores cotidianos.

Dentro dos parâmetros em que se configuram os valores que sustentam a sociedade capitalista, devemos pensar os rumos que essa sociedade vem tomando a cada dia, já que na sociedade contemporânea, o capitalismo aparece como sistema econômico consolidado, que administra, direta ou indiretamente, os projetos das sociedades, no sentido de transformar toda sociedade em mercado, ou seja, no sentido de representar o mundo em um mercado global.

Após a Segunda Guerra Mundial, o capitalismo passou a promover o processo de internacionalização do capital, garantindo sua presença em nível internacional. Esse processo compreende uma transformação da forma de conceber e organizar o mundo:

Na base da internacionalização do capital estão a formação, o desenvolvimento e a diversificação do que se pode denominar “fábrica global”. O mundo transformou-se na prática de uma imensa e complexa fábrica, que se desenvolve conjuntamente com o que se pode denominar “*shopping center* global”. Intensificou-se e generalizou-se o processo de dispersão geográfica da produção, ou das forças produtivas, compreendendo o capital, a tecnologia, a força de trabalho, a divisão do trabalho social, o planejamento e o mercado. A nova divisão internacional do trabalho e da produção, envolvendo o fordismo, o neofordismo, o toyotismo, a flexibilização e a tercerização, tudo isso amplamente agilizado e generalizado com base nas técnicas eletrônicas, essa nova divisão internacional do trabalho concretiza a globalização do capitalismo, em termos geográficos e históricos. (IANNI, 1996, p. 47).

No entanto, transformações e mudanças sempre estiveram presentes na história da sociedade. Alguns momentos de passagens deixam claras essas tantas transformações e mudanças. Se pensarmos no momento da passagem à modernidade, a superação do modo de produção feudal pelo modo de produção capitalista representou uma nova dinâmica sócio-histórica da sociedade. As formações econômicas e sociais, dominadas e dirigidas pela burguesia, tornaram as suas relações sociais de produção material, mais complexas, além de moldarem-se, cada vez mais, às diretrizes político-ideológico-culturais, fazendo com que as relações de todos os tipos se tornassem qualitativa e quantitativamente diferentes com o poder da burguesia.

As mudanças dos rumos, aos quais a sociedade vem se submetendo desde a época da revolução burguesa, indicam um novo ciclo de expansão do capitalismo. Hoje, essa expansão vem tomando a forma de globalização já que se expande como modo de produção e processo civilizatório com alcance mundial. Esse ciclo pode ser entendido como um processo de amplas proporções, compreendendo nações, regimes políticos, grupos e classes sociais, economias, culturas, ou seja, toda uma sociedade e suas interfaces.

A globalização é, portanto, entendida como uma configuração histórica social. São as realidades sociais, econômicas, políticas e sociais que decorrem e dinamizam-se com a globalização do mundo ou a formação da sociedade global. Muitos estudos buscam apreender a constituição e os movimentos dessa sociedade global. Entretanto, por apresentar-se como uma realidade que ainda não foi suficientemente analisada em sua amplitude ou codificada como sistema, a sociedade global apresenta desafios metodológicos, teóricos e históricos que exigem, dentro desse novo complexo de inovações, novas categorias, diferentes conceitos, ou pelo menos, outras interpretações, pois a sociedade global não é

apenas uma expansão qualitativa e/ou quantitativa da sociedade nacional, ela se constitui como uma nova realidade mundial (IANNI, 2007).

Os estudos e interpretações da sociedade global a definem segundo algumas características que merecem ser apresentadas:

Primeiro, baseiam-se principalmente nos ensinamentos das seguintes teorias, muito correntes nas ciências sociais: evolucionismo, funcionalismo, sistêmica, estruturalista, weberiana e marxista. Essas são as que predominam, às vezes em termos bastante sistemáticos, outras vezes utilizadas de modo fragmentário. [...] Segundo, priorizam determinadas aspectos da sociedade global: econômicos, financeiros, tecnológicos, informáticos, culturais, religiosos, políticos, geopolíticos, ecológicos, sociais, históricos, geográficos e outros. São poucos os que formulam abrangentes gerais, abrangentes, integrativas. [...] Terceiro, a maioria situa-se na perspectiva que se pode denominar de convencional. Focaliza este ou aquele aspecto da sociedade global [...] Quarto, o método comparativo evidentemente está na base de praticamente todos os estudos e interpretações. [...] Em geral, a comparação toma como referência aberta ou implícita este ou aquele país “moderno”, “desenvolvido”, “industrializado”, “pós-industrializado”. Quinto, são poucos, muito poucos, os que se posicionam nos horizontes da desterritorialização, uma perspectiva que pode passar pelas convencionais, mas não se fixa em nenhuma, como a que seria prioritária, privilegiada ou mais “avançada”. (IANNI, 1996, pp. 192 - 194).

Essas características permitem visualizar um pouco melhor as demandas e originalidades do novo objeto de estudo das ciências sociais, objeto esse que mistura singularidades, particularidades e universalidades. Esse é o contexto em que as ciências sociais são colocadas frente aos novos desafios epistemológicos, na medida em que a realidade social passa por um processo de verdadeira revolução, tanto de cunho social, político e econômico, quanto de cunho propriamente epistemológico, pensando a problemática da globalização e suas implicações metodológicas, teóricas e até mesmo, empíricas.

Segundo Albrow (1990)³, apresentado por Ianni, para ajudar a entender as diferenças entre globalização e globalismo, a globalização diz respeito a todos os processos por meio dos quais os povos do mundo são incorporados em uma única sociedade mundial, a sociedade global; por sua vez, o globalismo é uma das forças que atuam no desenvolvimento da globalização, ou seja, o globalismo é produto e condição de múltiplos processos sociais, econômicos e políticos, em geral sintetizados no conceito de globalização.

³ Citação de Martin Albrow, do livro *Globalization, knowledge and society*, Londres, 1990, p.9, retirada do livro *Teorias da globalização*, de Octavio Ianni, 1996, p. 200.

Pensando os processos civilizatórios, Octavio Ianni (2007) assinala essa emergência da sociedade global, como uma totalidade complexa e contraditória, pois “desapareceram as antigas fronteiras entre os três mundos, modificando-se os significados de países centrais e periféricos, do norte e sul, industrializados e agrários, modernos e arcaicos, ocidentais e orientais” (p. 12). É nesse palco de inúmeras transformações que nascem novos pólos de poder, outros blocos geopolíticos e, com esses novos traços, o mundo vai se configurando e reconfigurando: o capitalismo vai se tornando global e o desenvolvimento desse modo capitalista de produção acaba por adquirir um novo impulso com base em novas tecnologias.

Octavio Ianni (1996, 2004, 2007) sugere a discussão sobre alguns pontos da sociedade global, tais como, o capitalismo global, a globalização da economia, a flexibilização do trabalho, dentre outros, onde se revelam tensões que surgem com o desenvolvimento da globalização e que atingem, não só, a sociedade, mas os modos de vida e de pensamento de indivíduos e coletividades, favorecendo processos de transformações sociais, políticas, econômicas, culturais, educacionais da sociedade contemporânea e trazendo conseqüências diretas, indiretas, a longo e curto prazo, nas relações e nas ações dos seres sociais que constituem essa sociedade.

Passando a pensar a idéia de aldeia global, Ianni (1996) afirma que “quando o sistema social mundial se põe em movimento e se moderniza, então o mundo começa a parecer uma espécie de aldeia global” (p. 93). A aldeia global, ainda segundo o autor, pode ser caracterizada como “uma expressão da globalidade das idéias, padrões e valores sócio-culturais imaginários” (p. 93). Tal idéia pode ser vista como um todo globalizado e virtual, como se as coisas e os indivíduos, e até quem sabe as idéias, se espalhassem eletronicamente. Em outras palavras, mas com o mesmo entendimento Hobsbawm (2002) define aldeia global como “o conjunto dos pontos de encontro [...] por todo o globo contemporâneo” (p. 343).

Partindo da idéia de aldeia global como apresenta Ianni (1996) e Hobsbawm (2002), entendemos que os limites do tempo e do espaço foram virtualmente eliminados, as relações entre os indivíduos perderam-se e, hoje, constituem um imenso vazio na era da informação e do conhecimento, como um mundo virtual, algo que existe em abstrato e por si e em si. A moda globalizante não pára nunca, além de espalhar-se pelos mais remotos lugares do mundo, influenciando as relações

sociais, os modos de vida e trabalho, as objetividades, as subjetividades, os imaginários e até mesmo as afetividades, estabelecendo certa virtualidade do mundo e de suas relações.

Com relação à virtualidade do mundo, aspecto que Ianni destaca na sua definição de *aldeia global*, o autor (1996), ao analisar o livro *Virtual worlds* de Benjamin Wooley (1992), chama a atenção para a presença avassaladora da tecnologia na vida dos humanos, chegando ao ponto de ser descrita como ampliação e alargamento das possibilidades do corpo, sugerindo que, *tudo* na sociedade globalizada tecnifica-se e organiza-se eletronicamente:

[...] a tecnologia como uma extensão do corpo. Da mesma forma que a roda é uma extensão do pé, o telescópio uma extensão do olho, assim a rede de comunicações é uma extensão do sistema nervoso. Assim como a rede de comunicação espalhou-se pelo mundo, assim ocorreu com a nossa rede neural. A televisão tornou-se os nossos olhos, o telefone a nossa boca e ouvidos. Nossos cérebros são elos de um sistema nervoso que se estende através do mundo todo (IANNI, 1996, p. 97).

Nessa idéia de aldeia global onde tudo se constrói virtualmente e tudo pode vir a transformar-se em meio de fabricação de representações de um mundo em redes, podemos imaginar os indivíduos também elos dessas múltiplas redes de informação, interpretação da realidade e conhecimento, funcionando como um *feixe de articulações* regionais, nacionais e mundiais.

Para Hobsbawm (2002), os sinais da globalização, nas mais diversas realidades, em suas expressões econômicas, políticas e culturais adquirem configurações novas, que são percebidas pelos cientistas sociais, mas também pelo público de maneira geral.

No que diz respeito ao trabalho, por exemplo, a globalização do sistema de produção capitalista compreende, necessariamente, a globalização do trabalho. A nova divisão do trabalho e da produção e a dinamização cada vez maior do mercado mundial acabam por criar novas formas e novos significados do trabalho dentro da lógica que marca a relação capital e trabalho: a globalização do mundo do trabalho traz consigo as questões sociais e o movimento operário, uma vez que se mantém desigual e contraditório, negando, segundo Milton Santos (2001), o mito incorporado à idéia de globalização, mito de que o mundo está *para todos*, ao alcance das mãos. Assim, o mercado global, apesar de aprofundar as diferenças, é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta.

Ao discutir a globalização, Milton Santos a caracteriza como um movimento perverso. Nesse sentido, Santos (2001) afirma: “A perversidade sistêmica que está na raiz dessa evolução negativa da humanidade tem relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas” (p. 20). Dentro desse processo, dito como perverso por Milton Santos, são constitutivos da globalização a forma como a informação é oferecida à humanidade, em virtude dos discursos únicos do mundo, informação manipulada que expressa a ideologia dominante e a emergência do capital como motor da vida.

A tecnologia, produto dos avanços da sociedade globalizada, caracteriza-se por movimentos que produzem um mundo digital, instantâneo, onde o que realmente importa, é a produtividade imediata, fazendo com que a sociedade viva constantemente atrelada a uma condição de ação de mercado. Segundo Ianni (1996), a base que sustenta a sociedade globalizada é o mercado elevado a sua máxima potência: a mercantilização universal da vida, isto é, tudo é mercantilizado, produzido e consumido como mercadoria; a tirania da informação e do dinheiro aparece como pilar de uma situação em que os progressos técnicos são aproveitados para aprofundar a criação de novos totalitarismos; e uns poucos detêm muitos benefícios, enquanto a massa absorve o discurso de progresso e igualdade; sendo mantida na condição de alienação, própria da sociedade capitalista, hoje, sociedade globalizada.

Os momentos de desenvolvimento do capital e conseqüentemente do capitalismo como sistema econômico que dirige a sociedade, mostram uma concepção de alienação enraizada nos moldes de estruturação da vida; e que está intimamente ligada à relação existente entre sujeito e objeto. Essa relação, no que diz respeito aos processos produtivos, pode ser mais claramente observada, através das relações de trabalho e através do processo educativo.

Uma possibilidade de caminho que considere o desenvolvimento capitalista e os processos produtivos que cercam nosso cotidiano, e que nos auxiliaram na discussão sobre como ocorre esse processo dentro da educação, é a idéia de alienação, que a partir de agora será trabalhada como conceito. Esse conceito não se apresenta nesta dissertação com um interesse em si mesmo, mas como um pensamento que prioriza a compreensão desse conceito na produção do conhecimento, vislumbrando um horizonte mais crítico na educação. Ressaltamos que nosso intuito aqui não é de forma alguma criar uma nova face para essa teoria

já discutida e abordada por tantos autores e pensadores. Nosso principal tema de interesse, no qual detivemos nossa problematização, foi a discussão do conceito da alienação na produção do conhecimento, partindo de um estudo sobre a produção acadêmica em educação nos moldes produtivistas da sociedade capitalista.

CAPÍTULO II: O CONCEITO DE ALIENAÇÃO E O PROCESSO DE REPRODUÇÃO DA SOCIEDADE NA EDUCAÇÃO

Daremos início a este segundo capítulo com uma afirmação de István Mészáros (2006), que apresenta a alienação⁴ como sendo um conceito discutido há muito tempo, mas que embora seja um conceito utilizado por diferentes estudiosos e intelectuais ao longo da história, de formas muito distintas, sobre diversos sentidos, em variados campos de conhecimento, tanto científicos, quanto do senso comum, no entanto, o interesse pelo estudo da alienação não diminuiu.

O conceito de alienação é histórico, tendo uma aplicação analítica em uma ligação entre sujeito, objeto e condições concretas específicas. É também um conceito vasto que pode englobar várias maneiras e formas de pensamento. O primeiro filósofo a abordar esse conceito com os aspectos que serão colocados nesta dissertação foi Karl Marx.

Embora Marx, a nosso ver, apresente uma discussão sobre alienação, direta ou indiretamente, ao longo de suas obras, em dois de seus trabalhos, a discussão sobre alienação está mais evidente, especificamente, as discussões em relação à alienação e à sociedade. Essas obras são: *Manuscritos econômicos filosóficos (1844)* e *Elementos para a crítica econômica política (1857)*. Ambas as obras enfatizam a preocupação em discutir o sistema capitalista como um sistema explorador e injusto, principalmente, no que diz respeito às classes menos favorecidas economicamente.

O conceito de alienação exposto aqui não se apresenta com um interesse em si mesmo, mas como um aporte de um estudo que prioriza a compreensão desse conceito no que diz respeito à forma como a educação, e mais especificamente a universidade, através de suas produções acadêmicas, reproduz alguns pressupostos da sociedade capitalista. A pesquisa trabalha a partir da perspectiva que considera um equívoco negar a relação íntima e profunda que existe entre os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução da ordem do capital. Não há como separar a batalha pedagógica da batalha econômica, política e social, pois toda situação econômica, política e social determina

⁴ Em alemão, as palavras *Entausserung*, *Entfremdung* e *Verausserung* são usadas para significar “alienação” ou “estranhamento”. O conceito de alienação de Marx tem quatro aspectos principais: o homem está alienado da natureza; está alienado de si mesmo; de seu ser genérico, ou seja, o homem está alienado do homem (MÉSZÁROS, 2006).

sensivelmente a educação. É com intuito de fazer uma ligação entre a educação e os processos econômico-sócio-políticos que o conceito de alienação é utilizado nesta dissertação.

Importante ressaltar que nosso interesse aqui não é de forma alguma desenvolver a questão da alienação ou criar uma nova face para esse conceito já discutido e abordado por tantos autores e pensadores. O principal tema de interesse deste trabalho dissertativo, no qual tentaremos deter nossa problematização, é a discussão do conceito de alienação na relação entre sociedade e educação, na forma como a reprodução da sociedade manifesta-se na universidade, e mais pontualmente em suas produções acadêmicas, produção essa que, dentro desse processo de reprodução da sociedade capitalista, relativiza, muitas vezes, a importância da teoria e os cuidados com o saber científico, negligenciando o rigor teórico que deveria estar presente nas produções acadêmico-científicas.

Pretendemos, ao longo deste capítulo, estudar uma epistemologia de base marxista acerca da problemática da alienação sob a perspectiva materialista histórica de orientação ontológica, argumentando, mesmo que de forma sucinta, a favor do entendimento do amadurecimento teórico na trajetória intelectual de Marx em oposição às análises que afirmam a existência de ruptura na forma de Marx pensar a sociedade.

Assim, este capítulo apresenta as origens do conceito de alienação e sua estrutura conceitual dentro da trajetória do pensamento de Karl Marx, apresentando, neste momento, algumas controvérsias em relação a essa trajetória. Além de considerar a aproximação entre o conceito de alienação e a educação, apresentaremos a forma como essa aproximação se estabeleceu para além das relações de produção e reprodução de valores reificados sob o capitalismo, passando pela questão da interiorização das pressões e necessidades da sociedade.

Frente a toda a discussão relacionada ao conceito de alienação, este capítulo pretende problematizar o papel da educação na sociedade e suas mútuas interferências, apresentando como a educação formal está integrada aos processos sociais mais abrangentes. Por último, de forma sintética, mas não menos importante, a vinculação da educação ao destino do mundo do trabalho, já que em uma sociedade capitalista, essa é uma dinâmica característica. Por fim, e já como uma

indicação para o próximo capítulo, discutiremos alguns pontos sobre a universidade na dinâmica da sociedade capitalista.

2.1. O conceito de alienação: origens e estrutura conceitual

Estudar o conceito de alienação discutido, ao longo da história, seria, no mínimo, um trabalho sem data para término, uma vez que esse conceito foi analisado de inúmeras formas ao longo dessa história.

Esse conceito, da forma como foi trabalhado nesta dissertação, está inserido em uma complexa e vasta problemática, que possui uma história quase que própria. Contudo, apesar da impossibilidade de uma síntese das discussões sobre o conceito de alienação, foi feito um estudo sobre esse conceito para que se possa pensar a questão da alienação, atentando para seus reflexos sobre a sociedade e mais especificamente para a forma como chega à educação, na medida em que o homem perde seu poder sobre a natureza, além de perde-se nas relações sociais capitalistas, processo que caracteriza a condição de alienação.

Segundo István Mészáros (2006), a alienação é um conceito eminentemente histórico. Se o homem é alienado, isso se concretiza, em uma situação de relação, pois o homem, como sujeito dessa alienação, manifesta-se sempre em um contexto histórico. Por isso, entendemos, a partir da discussão de Mészáros (2006) que, por sua superioridade sobre os intelectuais que o precederam, Marx é a base para a compreensão desse conceito. Sua história política e teórica, além de suas condições como agente dessa história, aconteceram no seio dos acontecimentos econômico-sócio-políticos de sua época.

Esse estudo baseou-se no conceito de alienação em Marx, e para isso, foi preciso, mesmo que de forma sucinta, trazer algumas controvérsias existentes ao longo do amadurecimento teórico vivido por Marx. Marx, ao tratar desse conceito, difere de suas principais influências no campo da filosofia, tanto de Georg Wilhelm Friedrich Hegel, quanto de Ludwig Feuerbach, pois ultrapassou tanto a abstração hegeliana quanto o retrocesso feuerbachiano na historicidade.

Em meados do século XVIII, percebendo um ponto de inflexão nas várias abordagens dos problemas da alienação, Mészáros (2006) afirma que:

[...] à medida que as contradições da sociedade emergente começaram a tornar-se mais visíveis, o “positivismo não-crítico” anterior, que caracterizava não só a escola

do “Direito Natural”, mas também os primeiros clássicos da economia política encontraram-se em meio a dificuldades insuperáveis (p. 50).

A partir do momento em que se depara com as contradições dos sistemas sociais existentes, Marx passa a pensar o conceito de alienação sem a acepção positivista. Essa acepção positivista sustenta uma visão abstrata do conceito de alienação, pois negligencia, ou até mesmo descarta, a historicidade do processo de aproximação com o real.

Analisando parte da trajetória da atividade intelectual e o terreno de onde partiam suas principais reflexões e questionamentos acerca da sociedade, identificamos uma revolução teórica no pensamento de Marx, na medida em que se desprende do intelectualismo burguês e da problemática hegeliana, devido às contradições e limitações encontradas no sistema conceitual elaborado por Hegel, uma vez que esse sistema assumia posições cada vez mais abstratas e extremistas, distanciando-se da luta política.

Posteriormente, Marx afasta-se, também, da teoria feuerbachiana, após a constatação de suas limitações, já que concebia o homem de uma forma muito genérica, além de perceber que, mesmo partindo de uma filosofia voltada para o homem concreto, essa era uma concepção naturalista e a-histórica.

A partir dessa revolução teórica de Marx, sua aproximação, cada vez maior, com o proletariado, seu afastamento da concepção antropológica de Feuerbach e a elaboração da teoria científica do marxismo, faremos alguns apontamentos sobre sua passagem pelo círculo do hegelianos e pela teoria de Feuerbach.

Para Hegel (1999), a história da humanidade seria a própria história da alienação do homem. Ainda para esse autor, a alienação é o processo pelo qual o mundo parece constituído de coisas independentes umas das outras, sendo indiferente à consciência. Dentro dessa visão minimalista de Hegel sobre a alienação, podemos identificar a alienação na sociedade, que seria, dentro dessa análise, “a alienação individual dos seres humanos que perseguem seus próprios desejos na separação dos verdadeiros trabalhos institucionais de sua sociedade, onde são controlados pela astúcia da razão” (FORNES, 2008, p. 30). Configura-se, nessa idéia, o homem como alienado do sistema social, uma vez que não sabe que seus desejos são determinados pelo sistema, assim como também o determinam.

O engajamento de Marx no círculo dos jovens hegelianos contribuiu para seu posicionamento filosófico. Entretanto, “segundo os passos de Bruno Bauer, quando

da sua opção pelo ateísmo, os jovens hegelianos, agora a esquerda hegeliana, passam a distanciar-se das posições de Hegel, lutando contra a religião, na defesa da filosofia” (HANDFAS, 2006, p. 23). Por conta das controvérsias, Marx passou a identificar as limitações no sistema conceitual elaborado por Hegel, indicando a presença de posições abstratas e extremistas, já que se distanciavam das questões sociais e políticas. Marx apresenta sua oposição ao caráter vazio e sem conteúdo científico dos jovens hegelianos em uma carta a Ruge, de 1842:

Convidei-os a não se contentarem com raciocínios vagos, com frases pomposas, a não se mostrarem excessivamente complacentes para com suas próprias pessoas, a preocuparem-se com a análise exacta das situações concretas e a darem provas de conhecimentos rigorosos (MARX apud HANDFAS, 2006, p. 24).

Percebendo as posições abstratas do sistema de Hegel, juntamente com sua posição filosófica, a política tornou-se o fator decisivo para o rompimento de Marx com o hegelianismo. Contudo, Marx não abandona o conceito de alienação em seus passos políticos e teóricos; e atribui novas perspectivas ao conceito, livrando-se do idealismo alemão. Na afirmativa de Leandro Konder (1965), podemos perceber os novos rumos desse conceito:

Com o conceito hegeliano de alienação acontecia, pois, algo parecido ao que se passou com o método dialético utilizado por Hegel: em Hegel, a dialética estava de cabeça para baixo; para poder usá-la, Marx precisou recolocá-la sobre seus próprios pés. Para poder utilizar o conceito de alienação, Marx precisou arrancá-lo aos quadros da filosofia hegeliana, precisou libertá-lo da acepção metafísica que assumira dentro daqueles quadros, decompondo-o, recompondo-o, atribuindo-lhe novos conteúdos e dando-lhes novas dimensões. (KONDER, 1965, p. 17).

Após notar o descompasso dentro do hegelianismo, Marx, na tentativa de afastar-se do pensamento abstrato dos jovens hegelianos, encontra em Ludwig Feuerbach a possibilidade de elaborar a crítica ao idealismo, a partir do *concreto*. Esse filósofo alemão publicava em 1841 *A essência do Cristianismo*, uma obra que atacava o idealismo hegeliano, desmistificando-o e dando um novo conceito para alienação (FORNES, 2008).

A teoria de Feuerbach deve-se à sua crítica a Hegel, cujo principal problema consistia em supor que o pensamento era desprovido de seu conteúdo *real*. Na obra *A essência do Cristianismo*, Feuerbach (2002) formulou suas teses materialistas,

colocando no centro de seus estudos o homem, cujo principal atributo é a consciência:

A um homem completo pertencem a força do pensar, a força da vontade, a força do coração. A força do pensar é a luz do conhecimento, a força da vontade a energia do caráter, a força do coração, o amor. Razão, amor e força da vontade são *perfeições*, as perfeições da essência humana, são mesmo *perfeições essenciais e absolutas*. Querer, amar, pensar são as *forças supremas*, a *essência absoluta do homem qua talis*, como homem, e o fundamento da sua existência. O homem existe para pensar, para amar, para querer. (FEUERBACH, 2002, p. 11, grifos do autor)

O homem era posto por Feuerbach no centro da natureza, sempre voltando para si, por possuir uma consciência. Seguindo a afirmação de Feuerbach (2002) apresentada acima, a essência só é revelada no próprio objeto transformado pelo homem. Nesse sentido, Feuerbach traz para o *concreto*, para o *real*, o que vinha sendo considerado como algo de um ser puro e abstraído de suas determinações. Na sua análise, bastaria substituir, dentro de um mesmo método, o mundo das idéias pelo mundo material. Todavia, a mudança desse objeto, implicaria também mudanças na estrutura do método.

O ser abstrato, Deus, que constituía a fundamentação de Hegel passa a ser substituído, na filosofia de Feuerbach, pelo homem concreto e pelo mundo sensível. Essa nova configuração coloca-se no sistema teórico de Feuerbach como alternativa ao processo de alienação. Na crítica de Feuerbach, o homem não teria como realizar sua essência no mundo devido à alienação religiosa. Para realizar a sua essência, o homem precisa de sua consciência a partir do real, superando, assim, a condição de ser alienado.

Contudo, as proposições de Feuerbach haviam caído nas mesmas contradições do idealismo de Hegel, já que colocava o homem no centro de sua análise, porém, deixava de analisar as condições objetivas de determinação histórica. Entretanto, o humanismo de Feuerbach, que o fez perceber o concreto, exerceu certa influência sobre Marx. Essa influência fez com que Marx passasse de uma posição filosófica idealista, para uma posição filosófica pelo materialismo, mesmo apresentando ainda muitas lacunas e abstrações.

Na filosofia materialista de Feuerbach, Marx e Engels identificam a presença da concepção genérica do homem, constatando as limitações desse pensamento. Em *La ideologia alemana* (1966), podemos encontrar essa crítica:

Es cierto que Feuerbach les lleva a los materialistas “puros” La gran ventaja de que ve cómo también el hombre es como “objeto sensible”; pero, aun aparte de que solo lo ve como “objeto sensible” y no como “actividad sensible”, manteniéndose también en esto dentro de la teoría, sin concebir los hombres dentro de su trabazón social dada, bajo las condiciones de vida existentes que han hecho de ellos lo que son, no llega nunca, por ello mismo, hasta el hombre realmente existente, hasta el hombre activo, sino que se detiene en el concepto abstracto “el hombre”, y sólo consigue reconocer en la sensación el “hombre real, individual, corpóreo”; [...] En la medida en que Feuerbach es materialista, no aparece en la historia, y en la medida en que toma la historia en consideración, no es materialista. Materialismo e historia aparecen completamente divorciados [...] (MARX e ENGELS, 1966, p. 47).

Com base nos acontecimentos históricos e na opção filosófica e política centrada na crítica radical à filosofia idealista, onde a história era a realização da idéia, Marx passa a entender que os homens produzem a sua existência em condições históricas e sob relações sociais determinadas.

Partindo, então, das críticas às posições filosóficas de Hegel e, posteriormente, aos argumentos da filosofia de Feuerbach e entendendo a existência humana como uma realidade histórica e produzida sob determinadas relações sociais, Marx engaja-se nas lutas políticas e, em especial, nas lutas políticas do proletariado, aprofundando-se, cada vez mais, na análise materialista da sociedade. Nesse sentido, o desenvolvimento teórico de Marx apenas confirma o princípio geral do Marxismo.

Após a análise das superações intelectuais de Marx, percebemos o desenvolvimento do conceito de alienação. Segundo Mészáros (2006), na realização concreta da potencialidade do “gênio” de Marx, sua apreensão do conceito de alienação, a partir da “auto-alienação do trabalho”, representou o elemento crucial de sua grande síntese.

Mészáros (2006) afirma que é na obra *Manuscritos de 1844* que são lançados os fundamentos do conceito de alienação no pensamento marxista. Ao analisar o conceito de alienação, Marx indicou seus quatro principais aspectos, que seriam a alienação dos seres humanos em relação à natureza, à sua própria atividade produtiva, à sua espécie, como espécie humana, e em relação aos outros; afirmando que isso não é uma fatalidade da natureza, e sim uma forma de auto-alienação. Essa auto-alienação não se caracteriza por uma força externa, natural e despretensiosa, mas aparece como resultado de um tipo determinado de desenvolvimento histórico.

Na obra *Manuscritos econômico-filosóficos*, Marx aprofunda a explicação do conceito de alienação, apresentando problemas filosóficos relacionados com a experiência da auto-alienação. De acordo com Mészáros (2006), nesse trabalho, Marx afirma ser o trabalho, entendido não só como atividade produtiva, mas como atividade estruturada dentro dos moldes capitalistas, o ponto de convergência de diferentes aspectos da alienação.

Nessa obra, Marx redigiu críticas à economia política clássica, apresentando sua interpretação do conceito de alienação, ao mesmo tempo em que criticou a concepção hegeliana de alienação. Para Mészáros (2006), a concepção geral que Marx tem da história e da alienação das relações sociais de produção, junto às suas análises das condições ontológicas objetivas de uma superação necessária da alienação e da reificação, acabam por constituir um sistema de explicação da vida social, rigoroso e complexo.

Dentro desse sistema, ao escrever sobre a alienação, Marx distingue, cuidadosamente, sua análise, da crítica utópica elaborada pelos economistas clássicos. Essa distinção é fundamental, uma vez que o estudo da economia política pode proporcionar uma análise bem próxima da forma capitalista de atividade produtiva e conseqüentemente das reproduções relacionadas a essa atividade produtiva na sociedade. Na sua crítica à forma de análise dos economistas, Marx avança cada vez mais em sua compreensão sobre a maneira como as relações econômicas e, principalmente, o capital, reproduzem a sociedade.

O estudo sobre a economia política proporcionou a Marx uma análise da natureza e do funcionamento da atividade produtiva na sociedade capitalista, fazendo com que Marx se afastasse, cada vez mais, da alienação como foi constituída nos escritos anteriores. Nesses escritos, o trabalho aparecia como uma determinação que não estava relacionada à posição do indivíduo, ou seja, a posição do indivíduo na sociedade “não é inerente ao seu trabalho” (MÉSZÁROS, 2006, p. 79). Nesse sentido, passa a discutir-se, não só o trabalho como atividade produtiva, mas também a forma como essa atividade produtiva se configura frente as necessidades e demandas da sociedade capitalista, e a maneira e condição na qual esse indivíduo está inserido nessa sociedade.

Para a economia política clássica, existe uma forma de atividade que seria bem diferente da atividade produtiva pensada por Marx, uma vez que estaria abstraída das determinações da sociedade, devido a generalização da condição de

existência dos indivíduos envolvidos na atividade produtiva. Já na formulação marxiana, essa atividade produtiva deixa de ser a-histórica e é determinada pelas relações econômico-sócio-políticas, passando a pensar uma relação constituída de trabalho, propriedade privada e divisão do trabalho, onde cada indivíduo assume um papel determinado dentro do sistema de produção, na qual o trabalho assume um papel de destaque devido as suas relações com o capital. Isso se evidencia quando Marx expressa:

Que a divisão do trabalho e a troca assentam-se sobre a propriedade privada não é outra coisa senão a afirmação de que o trabalho é a essência da propriedade privada, uma afirmação que o economista nacional não pode demonstrar, e que nós queremos demonstrar pra ele (MARX, 2004, p. 155).

É importante apresentar que o economista clássico, não pensa o trabalhador como ser social, pelo contrário, sua análise tem com base a divisão do trabalho e a acumulação do capital, deixando de lado o processo de mercantilização do homem, já que não considera que o trabalho além de produzir mercadoria, também produz uma enorme “desvalorização do mundo dos homens” (MARX, 2004, p. 81), pois transforma esse homem, também em uma mercadoria.

Marx (2004) entende o trabalho alienado como uma relação de estranhamento entre o homem e o sistema do dinheiro propriamente dito. Considerando a relação *estranhamento – sistema do dinheiro*, Mészáros (2006) afirma que o interesse da economia é o funcionamento do sistema, e para que a produção siga seu fluxo sem qualquer problema, a preocupação principal é garantir as condições básicas de subsistência do trabalhador:

Do ponto de vista da economia como uma ciência especial, o que importa, naturalmente, não é a avaliação das implicações *humanas* de um processo econômico objetivo, mas a análise das condições necessárias de funcionamento e reprodução sem perturbações do processo dado. É por isso que o economista político só está interessado nas condições do trabalhador na medida em que estas condições são necessárias à produção em geral, isto é, na medida em que são condições do *trabalhador*. (MÉSZÁROS, 2006, p.136, grifos do autor).

O estudo da economia política não responde a todas as questões relacionadas à divisão do trabalho, à propriedade privada ou ao trabalho alienado propriamente dito, mas ajuda a compreender, a partir do fato econômico, a alienação

do trabalho e o trabalho como atividade, passando a tratar a questão do trabalho alienado como um processo de estranhamento dentro da sociedade.

Ainda fazendo uma análise sobre a produção em geral e o estranhamento que se estabelece no sistema capitalista de produção, Marx (2004) levanta os seguintes questionamentos:

Se o produto do trabalho me é bizarro e se contrapõe a mim, como poder estranho, a quem pertencerá? Se a minha própria atividade não me diz respeito, se é uma atividade alheia, coagida, a quem pertencerá então? (p. 118).

As questões apresentadas acima têm o intuito de trazer algumas das reflexões de Marx, ao longo de sua caminhada, sobre o conceito de alienação. Como já foi dito anteriormente, é importante deixar claro que seria impossível trabalhar as inúmeras interpretações sobre o conceito de alienação em Marx, de uma forma sistemática, pois existem algumas controvérsias no que diz respeito à trajetória teórica e intelectual desse importante pensador.

Antes de trabalhar mais propriamente a alienação e a educação - um dos objetivos que tentamos realizar nesta dissertação - trataremos de algumas controvérsias dentro da trajetória teórica de Marx, para que fique claro o ponto de onde partiram nossas inquietações e a perspectiva que abordamos dentro do campo do Marxismo.

Para realizar estudos sob a perspectiva do Marxismo, torna-se necessário compreender que:

O Marxismo não é uma filosofia de gabinete que pode ser praticada independentemente das condições predominantes no movimento socialista internacional. Ao contrário, é uma visão de mundo que, desde o início, rejeitou conscientemente a idéia de uma mera *interpretação* do mundo e se comprometeu com a luta árdua para *modificá-lo*: tarefa cuja realização é inconcebível sem a implementação bem-sucedida de estratégias políticas adequadas (MÉSZÁROS, 2004, p. 110, grifos do autor).

Com base na citação acima e nos apontamentos até agora expostos, caberiam muitas discussões do que é indispensável ao Marxismo. Discussões que vão além do conceito de alienação, como, por exemplo, discussões sobre o trabalho, a mercadoria, entre outros, mas também discussões sobre o capital, a mais-valia, a questão de classes sociais, dentre outras. Contudo, isso nos distanciaria do que é

pretendido como discussão para esta dissertação, que é a discussão da alienação, de algumas questões da sociedade capitalista e de sua presença na política da produção do conhecimento dentro da academia.

O campo do Marxismo nos permite pensar a possibilidade de uma sociedade que tenha como parâmetro o ser humano, através de uma visão que trabalhe a lógica desumanizadora e perversa do capital, pensando ainda na possibilidade de uma educação um pouco mais crítica. Entendemos que, ao realizar um estudo sobre a educação e a sociedade fundamentado no conceito de alienação, é importante considerar a história, o homem concreto, que vive, relaciona-se e produz em uma sociedade historicamente determinada. Dentro desse pressuposto, apresentaremos, mesmo que de forma sucinta, algumas controvérsias que estão presentes no campo do Marxismo, no que diz respeito à trajetória intelectual de Marx e seu amadurecimento teórico, buscando explicitar o terreno de onde partimos para realizar as ligações entre a educação, a sociedade e o conceito de alienação.

2.2. Interpretações de uma trajetória: controvérsias no campo do Marxismo

Neste momento do capítulo, faz-se necessário discutir alguns pontos que já foram discutidos muitas vezes, mas que, ainda, apresentam dúvidas e interrogações, tais como, ruptura ou continuidade na trajetória teórica de Marx, as controvérsias entre o *jovem* Marx e o *velho* Marx, a oposição da economia política à filosofia.

Esta dissertação não tem o interesse de apresentar essas discussões tão problemáticas dentro do campo do Marxismo, pelo menos, não de forma direta, mas pensamos ser necessária uma passagem, mesmo que sucinta, mas obrigatória, por esses pontos, uma vez que pretendemos trazer uma reflexão sobre o processo de alienação no pensamento de Marx.

Como já foi dito, não pretendemos estudar o pensamento de Marx ao longo deste trabalho, mas sim alguns aspectos de sua trajetória teórica, pensando as problemáticas que derivam do conceito de alienação, pois muitas são as controvérsias que surgem no entendimento da teoria marxista, e que acompanham toda a trajetória teórica de Marx.

Em um primeiro momento, tentamos analisar algumas facetas das controvérsias dentro do Marxismo no que se refere ao que alguns estudiosos apresentam como *humanismo teórico* e *materialismo histórico*. Entretanto,

acabamos desenvolvendo o que vem sendo apresentado em nossos estudos como *humanismo marxista*, significando um salto e não uma ruptura total na trajetória teórica de Marx. Não pensamos que Marx tenha abandonado o *humanismo teórico* para abraçar o *materialismo histórico*, como assinalam alguns estudiosos, que defendem a idéia de um descompasso entre o aspecto político e o aspecto teórico de sua trajetória.

Tentamos organizar nossas compreensões sobre essas discussões, apresentando a trajetória da análise social de Marx como um caminho de amadurecimento teórico e, não, momentos estanques de rupturas ou momentos de uma possível continuidade de entendimento.

É importante deixar claro que o fato de não pensarmos a trajetória teórica de Marx como momentos de ruptura ou continuidade, poderiam fazer dessa trajetória algo menos importante, está distante de nossas intenções de análise. Pelo contrário, é impossível negar a *evolução* intelectual de Marx.

Sabemos que tratar de assuntos tão polêmicos, nos coloca em uma posição de vulnerabilidade frente às inúmeras interpretações que podem ser feitas, com base em nossos estudos e análises sobre a teoria marxista. Contudo, tentamos apenas expor o terreno de onde partem nossas inquietações.

Segundo Mézáros (2006), tudo que vem sendo discutido no campo do Marxismo enfatiza o que ele aponta como a *teoria do abandono* no que se refere ao conceito de alienação. A partir de nossas leituras e interpretações - sempre em andamento, uma vez que o estudo do pensamento de Marx nunca se esgota - das obras de Marx, mais especificamente, *Manuscritos Econômico-filosóficos*, *Ideologia Alemã*, *Para a crítica da Economia política* e parte de *O capital*, pensamos que o tema da alienação sempre esteve presente nos estudos de Marx, mesmo que indiretamente.

Mézáros (2006), ao discutir o conceito de alienação, afirma que Marx “não abandonou a palavra e muito menos o conceito [...] Marx continuou usando a palavra alienação até o fim de sua vida” (p. 201). Entendemos que a idéia trazida pelo conceito alienação está presente nas obras de Marx, ou como a alienação em si, auto-alienação do homem, ou como uma forma de estranhamento em relação à sua posição dentro da sociedade, ou até mesmo estranhamento no que diz respeito às relações de produção e às conseqüências dessas relações.

Ao longo desse processo de amadurecimento teórico, Marx aprofundou o conceito de alienação, reconhecendo não só que a alienação se manifesta de várias formas, religiosa, moral, política, econômica e social, bem como, que todas as formas de alienação estão vinculadas ao trabalho alienado. Segundo Mészáros (2006), Marx, ao analisar o trabalho alienado, ou seja, a forma alienada da atividade produtiva, prática do homem, foi capaz de apoiar toda sua concepção em fundamentos cada vez mais sólidos, permitindo desenvolver suas idéias de maneira mais concreta.

Dentro dessa perspectiva de análise, entendemos que Marx tenha assegurado, após sua aproximação com os estudos políticos e econômicos, o estudo da alienação econômica como uma ligação comum a todas as formas de alienação. Para que Marx tenha atingido tamanha complexidade em seus pensamentos e estudos, faz-se necessário pensar o quanto importantes foram as influências recebidas ao longo de sua vida. Todo o processo histórico vivido por ele, fez com que chegasse, gradativamente, a algumas conclusões que o possibilitaram desenvolver, cada vez mais criticamente, o Marxismo.

Dentro dessa análise, para se compreender a idéia de amadurecimento teórico de Marx, assim como o desenvolvimento do Marxismo, é preciso pensar no conceito de alienação como um conceito que segundo Mészáros (2006), é eminentemente sintético, isso significa que “a palavra ‘alienação’ não é necessária quando a complexa problemática por ela coberta é apresentada ou desenvolvida de forma detalhada” (p.218).

Afirmar que o conceito de alienação foi *abandonado*, como dizem alguns autores, ou negar sua importância no processo de amadurecimento intelectual e político de Marx, seria negar que o conceito e a noção de alienação poderiam, segundo Mészáros (2006), apresentar alguns aspectos do que se descreve como um caráter *estenográfico*, ou seja:

Pode, legitimamente, abranger muitas coisas, e é, portanto, eminentemente adequada ao objetivo de examinar e resumir rapidamente variados aspectos numa ampla síntese. Mas formular o esboço geral de uma síntese não é o fim da tarefa, é apenas o seu verdadeiro começo. Esse esboço, ou síntese preliminar, deve tornar-se bastante específico, sob todos os aspectos, pois sem isso, a realização prática do programa filosófico inerente a essa síntese não poderia ser contemplada, nem por um momento (MÉSZÁROS, 2006, p. 219).

Com isso, poderíamos dizer que o termo puro e simples, alienação, não apenas como o conceito aqui discutido, rico de determinações, mas como um termo com muitos significados, poderia ser substituído em seus mais diferentes contextos. Por isso, não seria estranho que, em algumas das obras de Marx escritas para publicações, principalmente após os *Manuscritos econômico-filosóficos*, verificássemos menos aparições da palavra alienação, do que se tinha em um momento inicial, ou, segundo o caráter *estenográfico*, em sua síntese inicial.

Considerando a importância da trajetória intelectual de Marx para seu amadurecimento teórico, Leandro Konder (1965) afirma que algumas discussões sempre estiveram presentes em sua análise como, por exemplo, a discussão sobre o homem como ser social, político e econômico. Sua preocupação e estudos com as classes e com o proletariado continuaram sempre presentes bem como sua preocupação com os estudos sobre a alienação.

Assim como Mészáros argumenta, em algumas de suas obras, que o conceito de alienação teve importância central em todo o desenvolvimento de uma crítica da sociedade em Marx e rejeita o entendimento de que exista um *Jovem Marx* de orientação filosófica e um *Marx Maduro* preocupado com o determinismo econômico, pensamos que tratar a trajetória teórica de Marx com base em um caminho de amadurecimentos teóricos, a partir de inúmeras influências teóricas, além de sociais e políticas, como sua inserção na luta proletária, é um caminho que traz algumas respostas as nossas inquietações sobre os estudos da sociedade.

Em relação ao que chamamos de amadurecimento teórico, pensamos ser necessário fazer algumas colocações sobre o motivo pelo qual utilizamos essa expressão e não outras, como ruptura ou continuidade, no que diz respeito à trajetória de Marx e, mais especificamente, pensando um campo teórico-metodológico que tem como fundamento a epistemologia marxista.

A idéia de ruptura mostra-se, ao longo de nossa análise, como uma idéia de mudança radical, onde os pressupostos anteriores são abandonados em virtude de outros novos. A partir dos estudos de Miriam Limoeiro Cardoso (1976) sobre as análises de Gaston Bachelard, não pensamos ser possível que ocorra dentro do domínio científico, uma ruptura que elimine a verdade anteriormente aceita.

Segundo Cardoso (1976), “desde a sua consolidação o seu objeto é redefinido várias vezes, mas as teorias que lhe dão corpo não desaparecem como inverdades” (p.68).

No que se refere à idéia de continuidade, pensando o processo de produção de conhecimento, sem ignorar seu caráter histórico e transitório, é preciso que haja o novo, porém:

[...] os novos momentos do desenvolvimento científico não se acumulam em continuidade com os momentos anteriores. A sua novidade exige descontinuidade nessa acumulação. Permanece lícito falar em cumulatividade desde que o novo aqui não se constrói por mera oposição ao antigo, mas o mantém, limitando-o e o ultrapassa, acrescentando-se a ele” (CARDOSO, 1976, p. 77).

Tratar a vida intelectual de Marx dentro de uma dicotomia ou com base em rupturas ou continuidades é negar todo um processo de construção e produção de conhecimentos, banalizando seu amadurecimento teórico.

Pensando no processo de construção e produção de conhecimento, trazemos para essa discussão um apontamento de Edward Palmer Thompson (1981) que classifica seu ensaio como uma intervenção política polêmica e não um exercício acadêmico, afirmando que é preciso ter cuidado para não se deixar levar por uma visão detalhada de um Marxismo que focalize questões de epistemologia e de teoria e prática, sem levar em consideração a influência do ser social. Isto levaria a epistemologia a um falseamento do diálogo com a evidência empírica, inerente à produção do conhecimento e à própria prática de Marx.

É nesse contexto que trabalhamos o ensaio de Thompson (1981), visto que o conceito de alienação parece ter adquirido uma nova permanência histórica, pois grande parte da discussão do Marxismo gira em torno dos problemas da alienação. Se em 1981, esse conceito era debatido e fazia parte de um grande número de discussões do campo teórico do Marxismo, hoje, em 2010, essa afirmação ainda é uma verdade, uma vez que esse conceito continua com enorme importância nos debates sobre o Marxismo, sendo considerado em inúmeras vertentes, principalmente, nas análises que discutem as necessidades e demandas da sociedade mercantil organizada e dirigida dentro dos parâmetros capitalistas.

Muitos são os caminhos para se trabalhar o conceito de alienação de forma a pensar a sociedade atual, tanto no que diz respeito às inúmeras relações que se estabelecem dentro desse sistema, como as relações entre sujeito e objeto, as relações que se estabelecem com base nas discussões sobre trabalho, mercantilização, coisificação,..., como também pensar as relações que se estabelecem dentro das instituições que fazem parte desse sistema. Dentre esses e muitos outros caminhos a serem seguidos, discutiremos a alienação e sua relação com a educação, mas especificamente, pensando uma de suas instituições, a universidade.

2.3. Alienação e educação para o mundo do trabalho: caminhos para a mercantilização da vida

A análise da sociedade contemporânea exige que tal análise seja feita a partir das transformações constantes que a sociedade vem sofrendo e das necessidades e demandas que essa sociedade define para as instituições que fazem parte do seu sistema de produção e reprodução de valores, que, no caso dessa dissertação, são as instituições educacionais, mais especificamente a universidade.

Considerando, então, os fundamentos da nossa análise, não se pode esquecer que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução da ordem do capital estão intimamente ligados. Então, com a preocupação voltada para essa relação profunda entre a sociedade e sua existência cotidiana, o conceito de alienação será trabalhado, a partir de agora, pensando e discutindo as questões voltadas para a educação e o processo educativo, principalmente no que diz respeito às suas instituições.

A educação, que é instrumento importante para a mudança sócio-político-econômica, apresenta-se, no sistema capitalista, como um instrumento de apoio aos projetos da sociedade capitalista, construindo um consenso que favorece a perpetuação do sistema dominante. Como afirma Mészáros (2005), nenhuma sociedade pode perdurar sem seu próprio sistema de educação, uma vez que as sociedades existem e desenvolvem-se por intermédio dos atos dos indivíduos que compõem as instituições que lhe dão corpo.

Considerando, então, que a sociedade capitalista organiza e reorganiza seus sistemas sócio-político-econômicos e conseqüentemente suas instituições, segundo seus interesses, seu sistema educacional é organizado, também seguindo algumas condições da sociedade tais como, situação política e econômica dominante. Com isso, a sociedade capitalista, seguindo seus parâmetros de controle, não permite que a educação, e conseqüentemente, suas instituições, caminhem para além das necessidades do capital.

Segundo Claudius Ceccon et all (2002), não há como ignorar que as instituições de ensino são “uma peça de uma engrenagem maior” (p. 80), pois são partes integrantes dessa sociedade, em que a regra de comportamento é definida com base na orientação de “cada um por si e salve-se quem puder” (p. 81). Ou seja, a educação é reprodutora da ideologia dominante, e dentro dos moldes de produção e reprodução da sociedade, a educação é fundamental para a reprodução da ideologia dominante, exercendo influência sobre os indivíduos desde os mais tenros anos do processo educativo, estabelecendo e restabelecendo ano após ano, o processo de alienação que perdurará até a inserção e permanência no mercado de trabalho e por toda a vida do indivíduo. Esse indivíduo passa toda sua vida internalizando valores mercantis impostos pela sociedade capitalista:

Quer os indivíduos participem ou não – por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser introduzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes da própria sociedade, adequando a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas. [...] ao internalizar as onipresentes pressões externas, eles devem adotar as perspectivas globais da sociedade mercantilizada como inquestionáveis limites individuais a suas aspirações pessoais (MÉSZÁROS, 2005, p. 44, 45).

Não estamos, de maneira alguma, atribuindo à educação a responsabilidade por todos os problemas do mundo, até porque, apesar de as instituições formais de educação serem parte importante do sistema de internalização dos valores mercantis regidos pelo capital, ela é apenas uma parte desse grande sistema que é o sistema de produção capitalista. O indivíduo que faz parte desse enorme e complexo sistema está constantemente em contato com os mais diferentes tipos de instituição além da instituição escolar, como, por exemplo, as instituições religiosas, familiares, as de cunho cultural, dentre outras.

Ainda de acordo com a análise de Mészáros (2005), a educação não é a força ideologicamente primária que consolida todo o sistema capitalista, nem tampouco é capaz de, por si só, fornecer uma explicação sistematizada ou fornecer uma alternativa para a situação imposta pelo poder do capital. O que é discutido aqui, é que, além da reprodução, numa escala ampliada das atividades produtivas e dos valores mercantis, o sistema educacional da sociedade capitalista, também é responsável pela:

[...] produção e reprodução da estrutura de valores no interior da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção reificadas sob o capitalismo não se perpetuam automaticamente. Elas só o fazem porque os indivíduos particulares interiorizam as pressões externas: eles adotam as perspectivas gerais da sociedade da mercadoria como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações. É com isso que os indivíduos contribuem para manter uma concepção do mundo e para a manutenção de uma forma específica de intercâmbio social, que corresponde àquela concepção de mundo (MÉSZÁROS, 2006, p. 263-264).

Com base nas citações, pensamos que uma das funções da educação na sociedade capitalista é produzir no indivíduo, particular e coletivamente tanta conformidade e/ou consenso quanto for capaz. Segundo Mészáros (2006), “a educação tem duas funções principais numa sociedade capitalista: (1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e (2) a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle político” (p.275), funções eminentemente de produção de conformidade e/ou consenso, que acontecem ou na dinâmica e no movimento da própria sociedade, ou através de seus poderes institucionalizados e legalmente estabelecidos.

Com isso, esperar que a educação faça com que a sociedade mercantilizada, que controla e organiza a própria educação, segundo seus pressupostos, rompa com a lógica individualista, lucrativa e competitivista do capital, é um equívoco no contexto da análise marxista. O sistema de internalização dos valores da sociedade capitalista e da lógica autoritária do capital rege não só o sistema educacional bem como todas as outras instituições sociais, além de fazer com que essas instituições sociais realizem suas tarefas, interiorizando as pressões e necessidades da sociedade.

No entanto, dentro de uma perspectiva onde a educação formal possui funções fundamentais para a manutenção do sistema capitalista, ela não poderia - devido ao limite de anos que o indivíduo permanece dentro dessa instituição e aos

processos de exclusão social, próprios das sociedades capitalistas, que não garantem a todos os indivíduos o direito à escola - tratar das exigências e controles do capital sem a participação de outras instituições. Nesse sentido, entendemos que o processo educativo, assim como suas instituições, bem como outras instituições que compõem a sociedade capitalista, está intimamente vinculado ao mundo do trabalho. A partir desses pontos de controle e manutenção do sistema, o domínio do capital acaba por assegurar que cada indivíduo adote, como sendo suas, as condições de reprodução, como interiorização de valores, funções e determinações.

Discutindo a relação educação e trabalho, Gaudêncio Frigotto (1999) entende que, na lógica do capital humano, é necessário agregar fator humano ao estoque de capital e ao estoque de trabalho como fator de produtividade de modo a atingir o crescimento econômico. Nesse sentido, o capital humano significa, portanto, ganho de eficiência e aumento de capacidade de produzir.

No entanto, Frigotto (1999), apesar de realizar a análise sobre o capital humano, o autor critica essa teoria, sugerindo seu caráter ideológico de classe, pois a negação das leis que regem a estrutura social capitalista, busca no individualismo a afirmação de sua ideologia, não cabendo uma discussão sobre as classes sociais que configuram o sistema capitalista de produção. Ainda segundo o autor:

[...] o raciocínio da concepção do capital humano, tanto do ponto de vista do desenvolvimento econômico como da renda individual, é que a educação, o treinamento são criadores de capacidade de trabalho. Um investimento marginal (pelo menos até certo nível) em educação ou treinamento permite uma produtividade marginal. Concebendo o salário ou a renda como preço do trabalho, o indivíduo, produzindo mais, conseqüentemente ganhará mais. A definição da renda, neste raciocínio, é uma decisão individual. Se passa fome, a decisão é dele (indivíduo); se fica rico, também." (FRIGOTTO, 1999, p. 50).

Com base na análise de Frigotto (1999), sobre o capital humano, que tem por objetivo a busca da eficiência e da produtividade, chegamos ao entendimento de como é perversa a lógica do sistema capitalista, uma vez que se utiliza do discurso *you want, you can, you can*, para manter essa produtividade, sem se comprometer, ou comprometer suas exigências e conseqüências, faz com que o indivíduo assuma como suas, não só as aspirações, as metas do sistema econômico e seus sucessos individuais, mas também responsabiliza o indivíduo por seus fracassos no sistema social.

No que diz respeito à lógica capitalista, Mészáros (2004) entende que o capitalismo se apresenta como o sistema econômico mais desigual de toda a história, pois o autor afirma que o poder das instituições para sustentar a ideologia dominante, tem como objetivo controlar e manipular a ação, o pensamento, e o desejo dos indivíduos. Para Mészáros (2004), esse controle e manipulação são chamados de “manipulação institucionalizada” (p. 104).

Para que essa manipulação seja aceita é necessário um sistema ideológico que proclame e inculque nos indivíduos, cotidianamente, valores que traduzam a falsa idéia de que todos são iguais diante da lei, além de estabelecer valores que configuram e reconfiguram os vínculos entre educação e trabalho. Analisando os vínculos entre educação e trabalho que se estabelecem por toda a vida do indivíduo na sociedade capitalista, a educação acaba sendo mais uma mercadoria, em uma lógica em que *tudo se vende e tudo se compra*, e em uma prática em o que importa é funcionamento das instituições, promovendo assim, conseqüentemente, a mercantilização da educação, onde até os espaços acabam funcionando também com base no consumo e no lucro, tanto nas instituições públicas, como nas privadas.

Segundo Emir Sader, no prefácio do livro *Educação para além do capital*, de István Mészáros (2005), onde é considerada a questão das instituições públicas e privadas de ensino, o enfraquecimento da educação pública, paralelo ao crescimento do sistema privado, é um exemplo da mercantilização da educação, processo esse que indica os vínculos entre educação e trabalho.

Analisando a questão das instituições públicas e privadas, Gramsci (1989) afirma que a distinção pública e privada é uma distinção intrínseca ao direito burguês e válida, onde o direito burguês exerce seu poder. Nesse sentido, o vínculo entre educação e trabalho é revelado, uma vez que a educação se concretiza de formas distintas, para diferentes tipos de indivíduos, ou seja, quem detém o poder econômico tem direitos diferentes daquele que não detém a riqueza. Dessa forma, o processo escolar garante diferentes formas de ingressar no mercado de trabalho. Essas *diferentes* formas de presença no mercado de trabalho são, exclusivamente, a venda e a compra da força de trabalho. Uma frase que traduz a idéia da dinâmica capitalista na relação educação/trabalho é: “diga-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação” (Mészáros, 2005, p.17).

Podemos entender que a educação como processo de interiorização de valores para o mundo do trabalho, significa o processo de interiorização das condições de legitimidade do sistema que explora o trabalho como mercadoria. Com isso, através da aceitação das condições ditadas pelo capital e pela interiorização dos valores instituídos pela sociedade mercantilizada, podemos pensar também, em mais uma forma em que a alienação pode se apresentar.

Analisando, também, a questão da mercantilização Sílvio Claudio Souza (2005) afirma a orientação da sociedade capitalista no sentido da mercantilização da educação e dos indivíduos, onde através do discurso mercantil:

A compreensão que o indivíduo passa a ter da sociedade é filtrada por meio dos óculos da 'educação mercantil'. Essa compreensão impede que o indivíduo perceba a relação indivíduo-sociedade como uma relação política e **econômica** (SOUZA, 2005, p. 65, grifo meu).

Nessa ordem econômica, o indivíduo é tratado como uma mercadoria que possui os atributos e as possibilidades de quaisquer bens produzidos na sociedade. Souza (2005) sugere, ainda, que essas dinâmicas de mercantilização da vida, do indivíduo e de transmissão dos valores e padrões capitalistas afetam diretamente a educação. Nesse sentido, Milton Santos (2007) afirma que a ordem capitalista torna a prática educativa uma prática que ajuda a ampliar a desigualdade social, a preparar para o exercício de uma profissão, a educar para o consumo: "a educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância. Educação apenas para a produção setorial, educação apenas profissional, educação apenas consumista, cria, afinal, gente deseducada para vida" (p. 154).

No que tange às interferências e influências que acontecem entre a sociedade e a educação, seria equivocado pensar em uma modificação ou organização interna das estruturas educacionais sem uma análise um pouco mais abrangente que reflita a sociedade capitalista como um todo, ou seja, suas relações sócio-político-econômicas. Uma reformulação significativa da educação seria praticamente inviável, sem uma correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educativas devem cumprir suas funções. Segundo Mészáros (2005), ao parafrasear José Martí, "as soluções não podem ser apenas formais; elas devem ser essenciais" (p.35):

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo- ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma submissão hierárquica e implacavelmente imposta (MÉSZAROS, 2005, p.35).

Buscar soluções quando se analisa a questão da produção e da reprodução da sociedade pelas instituições educacionais, nos leva a refletir sobre as regras de comportamento impostas pelo capitalismo, onde, por exemplo, Ceccon (2002) trabalha com base no ditado: “farinha pouca, meu quinhão primeiro” (p. 76), afirmando, que dentro de um consenso alienante de formulações, a educação reproduz as atividades produtivas que cercam o complexo sistema educacional da sociedade, que além dessas formulações e reformulações, produz e reproduz valores através dos quais os indivíduos *definem* seus próprios objetivos ainda dentro de um quadro alienante de formulações.

Após considerar a educação e as instituições educacionais de maneira geral, iremos nos deter apenas em uma instituição com o intuito de problematizar, posteriormente, a produção do conhecimento em educação.

A instituição aqui considerada é a universidade, uma vez que essa, assim como as outras instituições educacionais, também cumpre seu papel reprodutor dentro da sociedade. Entretanto, a universidade, possui algumas especificidades que penso serem importantes em uma análise no que diz respeito ao conhecimento na sociedade capitalista.

2.4. A universidade dentro de uma visão macro da sociedade atual

Para tentar compreender a universidade como ela se estrutura atualmente e as mudanças que fizeram parte de seu cenário nos últimos tempos, é preciso ter em mente que todo esse processo faz parte de uma conjuntura e de processos internacionais mais amplos de reestruturação do Estado. A discussão sobre a universidade será tratada neste momento do texto, em seu âmbito mais geral, contudo, fazendo alguns apontamentos sobre a América Latina e, especificamente, pensando a universidade brasileira.

O capitalismo cria e recria cenários em que novas demandas, exigências e desafios são postos à educação, em especial ao ensino superior, colocando em evidência questões como função/ papel/ identidade e objetivos da universidade. Através disso, pode-se sinalizar a efetivação de novos parâmetros que a ordem alienante do capital vincula as instituições educacionais e, principalmente, a universidade. A universidade é vinculada a uma lógica de mercado que pode ser observada através dos processos de reconfiguração e mudanças da educação no ensino superior.

Como fundamento básico do crescimento das demandas contraditórias e dos desafios colocados ao ensino superior, temos a reestruturação produtiva mundial no cenário contemporâneo (DOURADO e OLIVEIRA, 1999). Ainda segundo os autores Luiz Fernandes Dourado e João Ferreira de Oliveira (1999), esse cenário contemporâneo pode ser esboçado com base em uma compreensão inter-relacionada, na qual três matrizes fundamentais podem ser observadas: “a revolução técnico-científica ou tecnológica, o processo de globalização e o projeto neoliberal” (p. 6).

Essas matrizes são apresentadas com o objetivo de indicar alguns fatores que são determinantes das transformações da sociedade e dos desafios atuais, buscando compreender a problemática da universidade, em especial da universidade pública.

Uma visão mais macro da situação atual nos ajuda a pensar os seus desdobramentos nos diferentes espaços da sociedade, principalmente nas instituições educativas, e, em especial, no nosso caso, na instituição universitária. Essa análise nos ajuda, a pensar a produção de conhecimento e as perspectivas de formação acadêmica.

No entanto, para que essa análise compreenda a origem dos princípios e das exigências que definem o cotidiano do modelo contemporâneo de universidade—é importante considerar as mudanças no mundo da produção. Tais mudanças destacam o conhecimento e a formação como exigências para a qualificação.

Florestan Fernandes (2010), ao analisar a universidade na América Latina, afirma que é importante que essa análise seja fundada em considerações mais amplas sobre a sociedade, o que, nesse caso específico da discussão sobre a universidade latino americana, significa, segundo Fernandes, pensar a universidade no contexto de uma sociedade em desenvolvimento.

Para Fernandes (2010), o desenvolvimento da América Latina se realizou a partir da referência a um padrão dominante de civilização e do embate entre o processo civilizatório, o passado colonial e a dependência econômica, social e política que não só deu origem a dificuldades econômicas, políticas e sociais nos países da América Latina, bem como continua a criar problemas na esfera da vida econômica, política e social dos povos dessas nações:

[...] padrão de civilização vigente e de suas tendências de implantação e de evolução nas sociedades nacionais [...] onde os diferentes países latino-americanos assimilaram a civilização ocidental moderna e desenvolveram-se, organizatória e estruturalmente, em função de seus padrões de vida econômica, social e política [...] malgrado seu êxito relativo na absorção e na expansão da civilização ocidental moderna, em todos esses países os efeitos do passado colonial e da persistente dependência econômica diante do exterior conduziram a uma escassez crônica de recursos materiais, financeiros e humanos, que geraram e continuam a gerar dificuldades [...] na esfera do desenvolvimento econômico, social e político (FERNANDES, 2010, p. 206).

No que diz respeito às instituições educacionais e, particularmente, à universidade latino americana, essas instituições são modelos transplantados, e, como modelos transplantados, possuem as mesmas origens e os mesmos desafios, pois foram trazidos, inicialmente da cultura ibérica e, depois, passaram a sofrer o impacto da posição hegemônica dos Estados Unidos no mundo contemporâneo. Como consequência disso, todos os países da América Latina, embora em diferentes graus de intensidade, defrontaram-se e continuam a defrontar-se com dificuldades educacionais próximas e com problemas universitários parecidos. Mas, mais do que isso, no caso específico da universidade, como modelo transplantado, responde as necessidades de uma condição que não é a sua, e tende a dar contribuições de ordem econômica, política e social distantes de sua *evolução* histórica:

[...] Em todos os casos, as instituições universitárias transplantadas tiveram de adaptar-se, estrutural e dinamicamente, a situações histórico-culturais que selecionaram positivamente apenas algumas de suas funções essenciais (aquelas que fossem compatíveis com o estilo social de vida predominante). Essa circunstância histórica mais repetitiva limitou as potencialidades construtivas da educação escolarizada (inclusive e principalmente ao nível do ensino superior) e restringiu o alcance de suas contribuições positivas para o desenvolvimento econômico e sociocultural (FERNANDES, 2010, p. 207).

Nesse panorama, onde a universidade acaba inserida, direta ou indiretamente, nos processos de configuração e transformação da sociedade, as mudanças no capitalismo mundial, principalmente nas últimas décadas, recriaram novas bases para a sociedade, e, nessas novas bases, os valores mercantis tornaram-se um princípio fundador, unificador, organizador, controlador e autorregulador da vida em sociedade. Isso significa, em outras palavras, que tais valores permearam as práticas e as instituições que compõem a vida comum. Entre essas instituições, está a universidade que assume tais valores, tanto no que se refere à sua estrutura funcional, quanto à sua *preocupação* com o conhecimento.

Com base nas determinações sociais, a organização econômica, social e política é dirigida por valores de competição e qualificação, a partir de um discurso que traz como idéias centrais, a liberdade, a igualdade e o progresso. Considerando que a sociedade de mercado não pode prescindir do processo de alienação que se realiza, não só, mas também, através das formulações discursivas, tais formulações discursivas têm o objetivo de facilitar a aceitação passiva da situação em que se encontra a sociedade capitalista atual.

Para discutir como age esse processo alienante do discurso capitalista, Dourado e Oliveira (1999) analisam as limitações das ações das políticas educacionais nas últimas décadas:

Se, após a Segunda Guerra Mundial, buscava-se uma certa igualdade com a universalização do ensino em todos os graus, presentemente, enfatiza-se um padrão de qualidade centrado nos resultados. Se, na década de 50, utiliza-se o discurso da igualdade, para expansão do ensino em atendimento à modernização econômica, atualmente se utiliza o discurso da eficiência e da qualidade para redirecionar a expansão educacional, sobretudo da educação superior, tendo como fim uma determinada modernização econômica, ou melhor, uma modernização caracterizada pelo projeto político neoliberal, pela globalização do capital e pela constituição de um novo processo de organização da produção, do trabalho e do consumo (p. 8).

Segundo Dourado e Oliveira (1999), essa é a lógica presente no sistema de educação da sociedade contemporânea.

As mudanças no mundo globalizado redimensionam constantemente o papel da educação e das instituições educacionais, já que essas funcionam como *agências* formadoras para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade. A conjuntura atual redefine o ensino superior, uma vez que os debates internacionais (Banco Mundial) e nacionais (MEC) difundem, em seus documentos de orientação das políticas da educação, novas articulações educacionais, indicando

preocupações com a ampliação e massificação do ensino como um todo, e mais especificamente com o crescimento direcionado do ensino superior, uma vez que as demandas e necessidades da sociedade capitalista estão cada vez mais diversificadas.

Segundo Fernandes (2010), a forma como a universidade vem se organizando é a forma como a sociedade se organiza. O autor, ainda, conclui que é importante deixar claro que não é o sistema escolar que se modifica em sua estrutura, funcionalidade e eficiência, por transformações e exigências pedagógicas. Pelo contrário, são as transformações e exigências da sociedade que direcionam as mudanças na estrutura, funcionalidade e eficiência da universidade.

Essas mudanças atingem, diretamente, os objetivos do ensino superior e, no caso da instituição universitária, definem a forma de realização do compromisso social da universidade com a produção do conhecimento sobre a realidade, processo que envolve não só condições materiais, mas, também, sujeitos – universitários, professores, pesquisadores e intelectuais.

Segundo Fernandes (2010), a questão, que gira em torno dos intelectuais e da universidade, causa hoje uma série de controvérsias, pois muitos estudiosos afirmam que “a tendência a incorporar o universitário a ‘elites culturais’ de funções criadoras tão dispersivas e improdutivas seja uma degradação do intelectual” (p.261). Antonio Gramsci (1989), por sua vez, sugere outro papel para os intelectuais ao afirmar que as sociedades existem por intermédio dos atos dos indivíduos. Atos que são definidos no âmbito das ações intelectuais e produtivas:

Não existe atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual, não se pode separar o homo faber do homo sapiens [...] todo homem desenvolve alguma atividade intelectual [...] ele partilha uma concepção de mundo, e portanto contribui para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 1989, p. 7-8).

As ações intelectuais e produtivas estarão sempre vinculadas às concepções de mundo que o indivíduo *carrega* a partir da sociedade à qual pertence, seguindo tendências, absorvendo valores, e reproduzindo suas condições alienantes de existência.

As formas como os universitários, professores, pesquisadores e intelectuais - sujeitos da universidade - situam-se na universidade e apropriam-se dela, são as formas como as universidades situam-se na sociedade e apropriam-se das

condições, parâmetros e lógicas da sociedade capitalista. Como essas condições, esses parâmetros e essas lógicas compreendem os valores centrais da organização econômica capitalista, a expansão da educação e do conhecimento vem se expressando através da diferenciação, diversificação, competitividade, modernização, desempenho, eficiência e quantidade (DOURADO e OLIVEIRA, 1999). Esses valores encontram sustentação na orientação mercadológica da ordem econômica, social e política capitalista, traduzindo, portanto, a forma como a produção se estabelece na sociedade atual:

Instala-se, na realidade, um novo paradigma produtivo em nível mundial, que implica profundas mudanças na produção, nas formas de aprendizagem, na produção e difusão do conhecimento e na qualificação dos recursos humanos. Há uma compreensão no mundo internacionalizado, de que a competitividade requerida passa pelo conhecimento e pela formação dos recursos humanos; daí o papel central da educação e do conhecimento. Do ponto de vista do capitalismo globalizado, educação e conhecimento são tidos como força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico. Por isso, nessa ótica, o investimento em capital intelectual aparece como estratégico para a obtenção de vantagens competitivas (DOURADO e OLIVEIRA, 1999, p. 10).

Quanto maiores e mais profundas forem as mudanças na organização econômica atual, maiores e mais profundas serão as mudanças no âmbito da produção e, conseqüentemente, da educação.

Os processos de mercantilização da vida e mercantilização da educação promovem a mercantilização das ações e produções humanas. Na universidade, a lógica do mercado transforma a produção científica em uma *mercadoria*, orientando essa atividade, principalmente na pós-graduação no sentido da produtividade e da quantidade.

Para dar continuidade às discussões sobre os processos de reprodução da sociedade, processos assegurados pelo esforço de alienação dos indivíduos na ordem capitalista que se apresenta na educação e mais especificamente na universidade, trabalharemos, no próximo capítulo, o processo de mercantilização das produções acadêmicas, considerando, mais especificamente, a pós-graduação como espaço dessa produção, alguns pontos e contrapontos desse debate e a questão do *produtivismo* na área da educação.

CAPÍTULO III: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO: UMA DISCUSSÃO SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA

Neste capítulo, vamos nos preocupar com algumas questões que dizem respeito ao processo de produção do conhecimento em educação. Para considerar esse processo, serão discutidos determinados aspectos que podem contribuir para um melhor entendimento do argumento sobre a construção teórica do *objeto*, nas ciências humanas e sociais, e de maneira mais específica, sobre a construção do *objeto* no campo do conhecimento em educação. Essa discussão vai considerar a pós-graduação como um espaço para essa produção e analisará, em um momento posterior, a produção acadêmica e a forma com que essa produção se relaciona às questões da sociedade contemporânea.

3.1. A produção do conhecimento e a pós-graduação como espaço dessa produção

A discussão sobre a produção do conhecimento compreende algumas questões. Dentre essas questões, destacamos a relação entre o *sujeito* de conhecimento e o *objeto* de conhecimento, relação delimitada pelo campo teórico; o processo de teorização em educação e a pós-graduação como um espaço legítimo de produção do conhecimento.

Johannes Hessen (1999) afirma que “o sujeito só é sujeito para um objeto e o objeto só é objeto para um sujeito” (p.20). Essa afirmação caracteriza a relação *sujeito-objeto* como uma relação de interdependência, que, no entanto, não impede a existência de alguns problemas. Nas ciências exatas e naturais, sujeito e objeto são elementos que constituem, de forma mutuamente dependentes, o processo de conhecimento, mas são de natureza distinta e, até mesmo, distante. O mesmo não acontece com a relação *sujeito-objeto* na pesquisa nas ciências sociais e humanas.

Embora, na história do conhecimento científico, a pesquisa científica nas ciências humanas e sociais tenha tentado se apropriar do modelo das ciências exatas e naturais, ela não chegou a se apropriar completamente, uma vez que nas ciências humanas e sociais, o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível são da mesma natureza – a natureza humana e social. Isso significou para a produção do conhecimento nas ciências humanas e sociais, e mais especificamente no campo do

conhecimento em educação, um grande problema: a identidade *sujeito-objeto*, ou seja, “a dualidade do sujeito, enquanto sujeito e objeto e, simultaneamente, a dualidade do objeto, sendo ao mesmo tempo, objeto e sujeito” (LEITE, 1993, p.26).

Hilton Japiassu (1982) sugere que o conhecimento possui duas dimensões: o *conhecimento-estado*, que seria o conhecimento como produto de investigação do real e o *conhecimento-processo*, que seria a *verdade* parcial e provisória sobre o real. Como *produto*, o conhecimento possui características estáticas, objetivas, como se já estivesse acabado, concluído, enquanto que o conhecimento como *processo* é dinâmico, subjetivo, sempre se elaborando dentro de um contexto, condicionado historicamente, com determinações sociais, políticas, culturais e, principalmente, econômicas. Leite (1993), a partir da análise de Japiassu, lembra ainda que “todo produto tem por trás um processo e apesar de o produto ser o resultado de um determinado processo, ele nunca retrata o processo” (p.23).

A consideração da condição de *produto* e de *processo* acrescenta outras características ao conhecimento e ajuda a entender o conhecimento do real a partir do embate entre os diferentes interesses e compromissos que sustentam o processo de produção do conhecimento.

No campo do conhecimento em educação, os debates entre as variadas perspectivas políticas e epistemológicas, ou seja, entre os diferentes interesses e compromissos, resultam em formas diferentes de aproximação do real, configurando, então, o campo do conhecimento em educação.

Outro aspecto do processo de produção do conhecimento que explica seu dinamismo, ou seja, a sua condição de processo é a dimensão dialética do conhecimento, já que é nessa constante formação, como processo, que o conhecimento assume sua condição histórica. É nesse processo historicamente determinado que a condição de um conhecimento produto se distancia de sua condição de processo. Ou seja:

[...] o caráter revolucionário do conhecimento-processo e do conhecimento-produto é marcado pela questão da historicidade. O conhecimento é produto histórico. O conhecimento-processo é a própria história, é a experiência da história, da existência social. E é no momento da história que as contradições intrínsecas, próprias a toda relação social aparecem” (LEITE, 1993, p. 24).

Ignorar, portanto, a condição histórica da produção do conhecimento seria restringir as possibilidades críticas de investigação de determinada problemática,

reduzindo as escolhas a serem realizadas, tanto no que diz respeito às escolhas das teorias, das definições de *sujeito*, dos métodos, da delimitação do *objeto*, favorecendo adoção acrítica de concepções epistemológicas e ontológicas.

Além disso, na atividade de conhecimento do real, a condição de processo é sustentada não só pela historicidade do real e do próprio conhecimento, mas, também, pela relação *sujeito-objeto*. Considerar essa relação significa reconhecer que para existir como *objeto de conhecimento*, a realidade física ou social precisa de um *sujeito*, ou seja, de um *conhecimento que a conheça*. Miriam Limoeiro Cardoso (1978) afirma que o conhecimento “se põe em relação com o desconhecido, reformulando as suas idéias acerca do mundo de que faz parte, sobre ele construindo e reconstruindo o seu objeto” (p. 26). Ainda segundo a autora, é o conhecimento que coloca o mundo real como seu objeto, e, a partir disso, é uma construção, uma formulação, que sempre apresenta essa realidade concreta, como uma questão:

Quanto mais o conhecemos, todavia, e quanto mais conhecemos que o conhecemos – pela ciência e sua história – mais claro se torna, embora não seja evidente, que não é o mundo como tal que se constitui no objeto do nosso conhecimento, que ele não se mostra, que as evidências são sistematicamente enganadoras. E que, como consequência, o conhecimento não é absoluto e que a verdade que ele nos dá é sempre uma verdade aproximada (CARDOSO, 1978, p. 25).

Ainda discutindo a problemática do conhecimento e a forma como coloca o mundo real como seu objeto, através das aproximações com esse real, Leite et al (2004) sugerem que, apesar de existir um esforço epistemológico que surge em meio às disputas dentro do processo de produção do conhecimento, a prática investigativa contemporânea, nas ciências humanas e, principalmente na educação, ainda coloca as diferentes formas e, até mesmo, formas contraditórias de entendimento do mundo como alternativa para se chegar ao conhecimento. Contudo, se a história das relações do homem entre si e a história da relação dos homens com o mundo não forem consideradas, a história e a relação *sujeito-objeto* perdem sentido no processo de construção do conhecimento.

A partir da discussão sobre a natureza histórica do processo de conhecimento da realidade e a relação *sujeito-objeto*, que caracteriza a atividade investigativa, recorreremos ao materialismo histórico de orientação ontológica. A fundamentação teórica do materialismo histórico, de orientação ontológica, permite entender a forma

como se constitui a produção do conhecimento na sociedade contemporânea e a maneira como esse modelo se estabelece dentro da pós-graduação.

A pós-graduação em educação aparece como o espaço privilegiado para a pesquisa sobre o processo educativo. Contudo, um problema, que se constitui em nossa questão de investigação, diz respeito à forma como essa produção vem se consolidando ao longo dos anos e à forma como os objetivos da pós-graduação vêm direcionando suas pesquisas acadêmicas.

Se pensarmos a pós-graduação e sua trajetória, desde o momento de sua organização, talvez tenhamos uma idéia da forma como o conhecimento vem sendo definido para atender as demandas acadêmicas e, principalmente, as orientações da sociedade capitalista. Entretanto, é importante ressaltar que são considerados, aqui, apenas alguns aspectos sobre a trajetória da pós-graduação, uma vez que nosso interesse não é discutir a história da pós-graduação em si, e sim pensar, mais pontualmente, a pesquisa nesse espaço, voltando-nos para algumas questões da produção acadêmica.

Em seus mais de cinquenta anos, a pós-graduação brasileira expandiu-se alcançando padrões de qualidades, e, em algumas áreas do conhecimento, alcançou credibilidade nacional e internacional (KUENZER e MORAES, 2005). Contudo, foi na década de 1960, que ela atingiu, de forma crucial, a organização de sua existência, contribuindo significativamente para o desenvolvimento do país (SAVIANI, 1999). Ainda segundo Saviani (1999), os anos entre as décadas de 1960 e 1980 foram os anos de consolidação e expansão mais fortes da pós-graduação, já que, no início dos anos 80, visualizava-se uma queda no ritmo de abertura de novos programas de pós-graduação.

A partir da década de 1970, isto é, a partir da expansão do número dos cursos de pós-graduação, a produção acadêmica foi ampliada. Esses cursos que, em um primeiro momento, deveriam visar à formação de recursos humanos para a docência, passaram, a partir de várias discussões sobre a política científica nacional, a valorizar a investigação qualificada, apresentando seus resultados, no campo das ciências e no campo da educação, em Dissertações e Teses.

Maria Célia Moraes (2001) chama a atenção para essa mudança de objetivos da pós-graduação brasileira, significando, objetivamente, um deslocamento da centralidade na docência para a centralidade na pesquisa. Ao serem criados, o objetivo dos cursos de pós-graduação, nas modalidades Mestrado e Doutorado, era

formar um professorado competente para atender, com qualidade, à expansão do ensino superior e preparar o caminho para o desenvolvimento da pesquisa científica. Contudo, ao longo dos anos, esse objetivo foi sofrendo alterações, até chegar à situação que se tem hoje, que é valorizar, prioritariamente, a produção científica.

Para implementar, organizar e consolidar o sistema nacional de pós-graduação foi criado, em 1951, um órgão dentro da estrutura do Ministério da Educação e Cultura. Esse órgão, concebido como agência executiva, é a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), à época denominada Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal para o Ensino Superior:

A CAPES foi criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, com o objetivo de assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país (CAPES, 2010, *História e missão*).

Nosso interesse ao fazermos referência à CAPES é destacar que, desde o momento de sua criação, seu compromisso é com o atendimento das necessidades e demandas da sociedade. Segundo documento da CAPES, ela é:

[...] reconhecida como órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, em 1981, pelo Decreto nº 86.791. É também reconhecida como Agência Executiva do Ministério da Educação e Cultura junto ao sistema nacional de Ciência e Tecnologia, cabendo-lhe elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior (CAPES, 2010, *História e missão*).

Para realizar seu compromisso, a CAPES possui algumas linhas de ação. Dentre elas, destaca-se a divulgação e oferta de possibilidade de acesso à produção científica; os investimentos na formação de recursos humanos de alto nível no país e no exterior; a promoção de cooperação científica internacional; e, por último, a tarefa de coordenar a avaliação da pós-graduação *stricto sensu*. São essas ações que a fortalecem como agência de organização do sistema nacional de pós-graduação, pois, como a própria CAPES afirma, “o Programa de Acompanhamento e Avaliação, além de contribuir para a criação de mecanismos efetivos de controle de qualidade, aprofunda sua relação com a comunidade científica e acadêmica” (CAPES, 2010).

Todas essas ações implementadas pela CAPES e as orientações da política nacional de ciência consolidadas, principalmente, nos diferentes Planos Nacionais de Pós-Graduação, contribuíram para a efetiva expansão e institucionalização da

pós-graduação no país. As mudanças ocorridas ao longo da trajetória dessa agência executiva e reguladora levaram à inversão dos objetivos da pós-graduação, uma vez que, como já mencionado anteriormente, a formação no nível da pós-graduação passa a valorizar prioritariamente a produção científica, promovendo, portanto, o deslocamento da centralidade na docência para a centralidade na pesquisa.

Assim, a partir desse deslocamento, colocando o enfoque central na pesquisa, Kuenzer e Moraes (2005) ressaltam alguns aspectos que passam a caracterizar a pós-graduação:

Introduz-se a idéia de Programa, e não mais de cursos de mestrado e doutorado avaliados isoladamente; atenção especial voltou-se às linhas de pesquisa e à sua organicidade com as disciplinas, projetos e produtos de pesquisa, teses e dissertações; as linhas, e não mais as preferências docentes, passaram a definir: a) os percursos curriculares, organizados a partir da pesquisa e não mais das disciplinas; b) os seminários de pesquisa e de dissertação; c) a definição dos orientadores já no início dos cursos; d) os objetivos de investigação como determinantes do percurso curricular, agora flexibilizado (p. 1347).

Da mesma forma, as autoras chamam a atenção para outros aspectos que, também, resultantes da política nacional de ciência consubstanciada nas ações e nos discursos da CAPES, caracterizam o sistema nacional de pós-graduação:

Por um lado, a exacerbação quantitativista que, como de resto ocorre com os modelos econométricos, só avalia o que pode ser mensurado [...] no entanto, a qualidade da produção – o verdadeiro relevante – dificilmente pode ser mensurada, porquanto ainda não se descobriu uma fórmula razoável e rápida de se avaliar a qualidade em termos de impacto social e científico [...] Por outro lado, as exigências relativas à produção acadêmica geram o seu contrário: um verdadeiro surto produtivista em que o que conta é publicar, não importa qual versão requeitada de um produto, ou várias versões maquiadas de um produto novo. A quantidade institui-se em metas. Deste modo, formas legítimas de produção, como co-autorias e organização de coletâneas – em inúmeros casos produtos de sólidas pesquisas integradas -, banalizaram-se no âmbito de algumas áreas de conhecimento, entre elas a educação” (KUENZER e MORAES, 2005, p. 1348).

A partir da consideração das mudanças de objetivos no sistema nacional de pós-graduação, mudanças promovidas por sua agência reguladora, entendemos que essas transformações ocorreram e poderão continuar a ocorrer, uma vez que seu compromisso é atender as demandas da sociedade. Em outras palavras, se a sociedade transforma as suas relações de produção, se ela muda a direção de seus interesses, conseqüentemente, a educação e suas instituições, também, acompanharão essas mudanças.

Do ponto de vista da produção acadêmica, no campo do conhecimento em educação, alguns aspectos merecem destaque. A pesquisa em educação, por ser uma investigação sobre uma ação cotidiana, sobre uma prática, pode recorrer a um trabalho empírico. Embora não se possa negar a importância da empiria para o conhecimento da realidade e não se possa criticar a prática da pesquisa em educação por recorrer à empiria, os trabalhos empíricos correm o risco de tratar a discussão do real *dado* como sendo a discussão sobre o real. Nessa perspectiva, a experiência é fonte legítima para o conhecimento da *verdade*, pois os conceitos, mesmo os mais gerais e abstratos, procedem da experiência (LEITE et al, 2004). Nessa análise, o objeto a ser conhecido é “naturalizado, reconhecido como aquele que se dá ao sujeito, aquele que aparece aos sentidos uma vez que a realidade é dada, é o que vivenciamos através da nossa experiência” (LEITE, 2009, p. 194).

Um segundo aspecto que diz respeito à prática da pesquisa em educação é a preocupação com a proposição, ao final da pesquisa, de ações transformadoras da realidade educacional e pedagógica. Para essas pesquisas, o conhecimento baseia-se no saber-fazer e no saber-sentir, buscando compreender a dinâmica da vida dos sujeitos, pensando *criticamente* sua prática. Elas tendem a assumir múltiplas referências, nas quais a centralidade do sujeito-praticante, caracterizando-se por sua voz e seus atos, garante o que é chamado, nessa concepção, de oportunizar a diversidade e a diferença, compreendendo as ações cotidianas “em sua originalidade, com suas regras próprias de produção e criação de conhecimentos” (OLIVEIRA e ALVES, 2006, p. 585). Ainda segundo as autoras, esse movimento de pesquisa, em suas diferenças e a partir de estudos empíricos diversos, possibilita uma acumulação teórica importante, que ajuda a reverter “a tendência que crê ser possível ignorar a criação do conhecimento na prática” (idem, idem).

Ao destacar a centralidade da empiria e da prática para a pesquisa em educação, nossa intenção não é apontar qual concepção de pesquisa é mais própria para o campo da educação ou qual concepção responde de forma crítica às problemáticas na área. Nossa análise caminha na direção do que Moraes (2001) identifica como um *recuo da teoria* na produção em educação e tem como objetivo discutir, principalmente como a pós-graduação *stricto sensu* vem se colocando frente a essa produção. Que tipo de conhecimento é produzido?

É nesse debate sobre o papel do conhecimento e a forma como a pesquisa vem sendo desenvolvida na pós-graduação e a partir da pergunta exposta, que

trabalharemos mais especificamente a produção acadêmica na pós-graduação na sociedade atual.

3.2. O contexto mercantil na/da pós-graduação

A pesquisa educacional, no contexto da sociedade de mercado, está relacionada aos processos sociais, políticos e econômicos. Essa relação aparece, diretamente, no desenvolvimento de projetos, de estudos e de pesquisas que buscam atender as demandas do capital, e, indiretamente, na internalização dos valores produtivistas, quantitativistas, academicistas e meritocráticos que orientam o trabalho científico na sociedade mercadológica.

Por sua vez, o projeto de mercantilização, que sustenta a orientação produtivista, quantitativista, academicista e meritocrática, assume não só um papel administrativo e burocrático, mas, além disso, assume um papel político e, principalmente econômico, pois a relação do que se produz como conhecimento está atrelado a quem produz, por que se produz, para que se produz.

Não se trata apenas da produção acadêmica em si, mas vai para além da discussão do tipo e relevância do conhecimento que se produz. A pós-graduação desenvolve não apenas produções acadêmicas, técnicas e artísticas. Ela, também, produz disputas, assumindo, além de suas características educacionais, características políticas, tornando-se um espaço no qual, bolsas, financiamentos e cargos são disputados em meio aos objetivos próprios da educação. Contudo, não é de se espantar tais características, visto que a pós-graduação, assim como a universidade, as instituições educacionais de maneira geral e as demais instituições que constituem o sistema assumem características próprias da sociedade capitalista.

Embora nossos apontamentos sejam, neste momento do texto, expostos como se fossem generalizações, cabe-nos ressaltar que de forma alguma estamos trabalhando sobre elas, principalmente porque entendemos não ter como fazê-lo na discussão sobre a pós-graduação aqui levantada, uma vez que a mesma é apresentada como espaço de produção e reprodução do sistema capitalista, cujas determinações históricas e trajetória estrutural e funcional, segundo a análise de Mézáros (2006) sobre a educação, são inquestionáveis.

Seria também considerado um enorme equívoco de nossa parte, generalizar todos os acadêmicos inseridos nesse espaço legítimo e institucionalizado, pois nem todos se deixam vislumbrar pelo poder acadêmico e pelas disputas políticas,

internas e externas à universidade. Ainda neste cenário de mercantilização quase que total da pós-graduação, existem indivíduos que pensam a produção do conhecimento de forma séria e comprometida, realizando pesquisas verdadeiramente críticas, de forma a repensar a sociedade contemporânea, seus reflexos e conseqüências na educação.

Outro tipo de produção que está articulada à pós-graduação e sua vinculação com as necessidades do capital é a superprodução estrutural de intelectuais, que segundo Mészáros (2006), é fundamental como parte indispensável para o crescimento da máquina econômica, produzindo não só um número crescente de graduandos e pós-graduandos, como também uma rede de companhias diretamente interessadas na expansão da *cultura*:

O fato de que na produção de intelectuais – ao contrário da produção de automóveis – o limite não é o céu, mas a disponibilidade de oportunidades significativas de emprego (o que depende, é claro, da estrutura da sociedade como um todo), é algo que não pode ser inserido no sistema de cálculos de produção de mercadorias. A expansão econômica exige uma produção intelectual em expansão (quaisquer que sejam sua qualidade e seus efeitos gerais) e isso é o bastante para manter as rodas em movimento (MÉSZÁROS, 2006, p. 278).

O processo de mercantilização, que está presente na pós-graduação, não só no que diz respeito à *produção* de intelectuais, mas também às produções acadêmicas e a qualquer tipo de produção e reprodução que atenda os interesses pautados nos valores mercantis, pode ser, segundo José Paulino Orso (2008), caracterizado como política de governo que, embora devesse tratar de um bem público necessário para o País, “é dada de forma pontual e ‘homeopática’, para que não cause transformações significativas nas relações de classes. Não podemos nos esquecer que a desigualdade é princípio do liberalismo” (p. 125).

Como o intuito da pós-graduação não está, unicamente, centrado e preocupado com a produção do conhecimento em si, acaba-se flexibilizando esse conhecimento com o interesse em atender as demandas de mercado, o que tende a desqualificar o ensino e a produção. Com isso, a educação superior, e mais pontualmente, a pós-graduação aparecem sempre como mecanismo de reprodução da sociedade que, segundo Orso (2008), dentro do princípio de equidade, fundamental nos discursos dos organismos internacionais e nacionais, servem para manter, sem quaisquer alterações significativas, as estruturas de classes ou qualquer possibilidade de deter a lógica do capital.

As condições, nas quais a pós-graduação está inserida, são permeadas por contradições que se fazem presentes em todas as esferas da vida em sociedade. Muitas vezes, em função de uma supervalorização da pós-graduação como lugar no qual apenas poucas pessoas têm a oportunidade de ingressar, principalmente no que se refere às condições econômico-sócio-políticas, temos a impressão de que esse espaço de troca de idéias e de debates, onde estariam *unicamente* indivíduos comprometidos com a produção de conhecimento, seria isento dos embates e contradições da vida em sociedade.

Um autor, que nos ajudou a refletir sobre o que apresentamos acima como uma suposta supervalorização da pós-graduação, que pode ser atribuída à academia, foi João Tagliavini (2008). Esse autor trabalha com a idéia de *homo academicus*, defendendo que há uma diferença e uma distância enorme entre este e o *homo magister*, pois “há *magister* que não é *academicus* e há *academicus* que não quer nem saber de ser *magister*, pois isso não lhe dá status nenhum” (TAGLIAVINI, 2008, p. 145). O autor ainda faz uma sátira ao academicismo que impera na universidade, comparando-a a uma sacristia, onde não se percebe nenhuma diferença entre uma e outra:

A academia é uma sacristia. Porque nós somos os mesmos, na *ecclesia* ou na *academia* ou *gymnasium*. Seu *Catecismo Romano* são os critérios da Capes; o *Caderninho de São Pedro* é o Lattes; o *Index* invertido é o Qualis; *Juízo Final* é o Coleta Capes e a Nota Trienal do Programa de Pós-Graduação; não vamos fazer uma comparação exaustiva porque seria chata demais. O componente arcaico religioso revitalizado pela lógica mercantil do capitalismo transnacional ingressou na universidade, inclusive pelas mãos daqueles que lhe fazem a crítica explícita. (TAGLIAVINI, 2008, p. 146).

Muitos são os pontos e as polêmicas que cercam essa discussão, principalmente no campo da educação, em que muitos são os pesquisadores que vivem a *ditadura dos Lattes*. Ainda segundo Tagliavini (2008), o Lattes para o acadêmico, ou para o *homo academicus*, como ele mesmo aponta, seria o DNA do pesquisador, pois “atualmente é possível reconhecer um indivíduo pela arcada dentária, pelo DNA ou pelo Lattes” (p. 147).

Seguindo com a análise sobre a produtividade acadêmica e a *ditadura dos Lattes* na pós-graduação, João Fábio Bertonha (2009) afirma que, hoje em dia, na sociedade onde a mercantilização dita as regras dentro da academia, “o Lattes serve como uma espécie de Orkut dos intelectuais, permitindo que todo mundo conheça a vida acadêmica dos outros e, portanto, é ele uma vitrine que todos querem

embelezar e aumentar” (p. 6). Nesse sentido, a pressão pelos números tem sido tão intensa que é possível identificar a utilização de estratégias de publicação.

Para Bertonha (2009), no que se refere à existência de determinadas estratégias de publicação, o *Curriculum Lattes* deixa margem para muitas interpretações. Entretanto, mesmo nessas condições, a pressão pelos números leva os programas de pós-graduação a uma determinada forma de organizar o seu cotidiano: publicar em veículos qualificados no campo do conhecimento da área torna-se o meio de promoção, o meio para obter mais financiamentos, mais bolsas, mais recursos e melhores conceitos no sistema de avaliação da CAPES. Assim, o aumento das disputas por financiamentos e por recursos para a pesquisa tem ocasionado a busca da produtividade acadêmica.

Ainda com base na análise de Bertonha, a ênfase na publicação não é só uma ênfase na produção acadêmica com o intuito de reproduzir os padrões da sociedade. É também, um critério *facilitador* para CAPES, CNPq, FAPESP e outras agências de financiamento, pois é um critério objetivo e pontual de avaliar os pedidos de inúmeros acadêmicos, ao mesmo tempo. Ou seja, o método de avaliação por quantidade e produtividade acaba sendo uma maneira objetiva de avaliar pedidos de uma comunidade acadêmica que cresce cada vez mais, refletindo, assim, a forma de pensar do modo capitalista de produção.

Ao contrário dos argumentos em defesa da importância da ampliação da produção acadêmica, em defesa da quantidade frente à qualidade, ou seja, em defesa do número de publicações e a não preocupação com qualidade da produção bibliográfica, essa *superprodução*, como sugere Bertonha (2009), não indica a qualidade e a relevância de uma produção ou a capacidade de um pesquisador:

Pensemos, por exemplo, em Einstein e no seu “ano miraculoso”, 1905. Em dois ou três artigos, ele mudou o panorama da física moderna. Talvez, se estivesse sendo avaliado pelo Lattes naquele ano, ficasse para trás frente a vários outros que produziram mais, mas com muito menos impacto. E, por impacto, não quero dizer simplesmente ser citado (o que é um bom indicador, mas não absoluto), mas trazer algo realmente novo para o seu campo de estudos (BERTONHA, 2009, p. 8).

Como os programas de pós-graduação são organizados em torno dos resultados das avaliações do sistema nacional de pós-graduação, parece importante a avaliação qualitativa da produção científica, mesmo que tal avaliação demande mais tempo e trabalho. As dificuldades de avaliar com base no quesito qualidade

favorecem estratégias quantitativas que têm originado insatisfação no meio acadêmico, não apenas por sua fragilidade, como também pelo alto grau de competitividade que esses padrões criam no âmbito da pesquisa.

Importante ressaltar que, mesmo com a elaboração de padrões avaliativos baseados na qualidade da produção bibliográfica, ainda assim, permaneceria a fragilidade dos resultados da avaliação, pois o critério de qualidade é subjetivo e, portanto, relativo. Essa natureza de relatividade da avaliação contribui, portanto, para a fragilidade do processo avaliativo. Além disso, permaneceria, ainda, a lógica da competitividade, pois ainda se contaria com o discurso do mérito nesse processo, já que esse discurso está presente no discurso educacional, refletindo os valores dominantes na sociedade liberal.

O discurso liberal da meritocracia valoriza as competências, sustentando que o merecimento é conquistado dentro de alguns padrões pré-estabelecidos. Sendo esse discurso dominante nas sociedades liberais, as políticas públicas de incentivo ao mérito são definidas pelos interesses da sociedade, contribuindo para fazer com que as instituições de ensino valorizem cada vez mais o mérito e o desempenho, tanto de alunos quanto de professores e pesquisadores.

Como não existe dentro das universidades ou dos programas de pós-graduação e, portanto, na sociedade capitalista, de maneira geral, processos competitivos pautados em condições de igualdade (ORSO, 2008), quais seriam os critérios para o reconhecimento do mérito? Seria a produtividade, a quantidade, a qualidade, a relevância? Talvez, uma resposta única para essas perguntas seja impossível devido às múltiplas interpretações que são atribuídas à meritocracia, principalmente porque, nas sociedades capitalistas, o discurso do mérito não considera a existência de privilégios.

Apesar de considerarmos determinados aspectos da forma como a produção vem acontecendo nos espaços da pós-graduação, nosso principal interesse de discussão são os problemas que a mercantilização das ações e produções, dentro da pós-graduação, vem apresentando às pesquisas na área das ciências humanas e sociais e, principalmente no campo da educação, afetando, segundo nosso entendimento, o conhecimento da realidade educativa e o processo de construção do conhecimento.

3.3. A produção acadêmica e os problemas relacionados à pesquisa

Frente à atual condição na qual se estabelece o cenário da sociedade contemporânea, pode-se entender a conjuntura na qual se apresenta a produção do conhecimento nas últimas décadas no campo das ciências humanas e sociais, e, como não poderia ser diferente, na educação.

A análise dos problemas relacionados à produção acadêmica compreende os problemas da pesquisa no campo da educação. Essa análise precisa considerar a conjuntura econômico-sócio-política da sociedade capitalista atual e a organização dos cursos de pós-graduação definida pelas demandas da sociedade de mercado. A partir, então, das condições de organização e desenvolvimento da sociedade contemporânea, é possível entender as condições da produção do conhecimento no campo das ciências humanas e sociais e, como não poderia ser diferente, no campo do conhecimento em educação.

Segundo Regina Célia Linhares Hostins (2006), no atual momento em que a pesquisa está inserida, quando o que prevalece é um pragmatismo disseminado por um ceticismo ontológico e epistemológico, o pesquisador vê-se instruído a produzir conhecimentos próprios para o consumo, dentro de uma lógica mercantil, indispensável ao desenvolvimento alienado da sociedade. Nesse contexto, a pós-graduação e os pesquisadores dessa área do conhecimento, ao não reconhecerem e ao não aplicarem os esforços teórico-metodológicos necessários, assim como ao não assumirem a vigilância ontológica e epistemológica também indispensável para o processo de construção do conhecimento, estarão, segundo Thompson (1981), contribuindo para um apego espontâneo e instrumental às aparências e às tecnicidades da pesquisa, ou ainda, estarão contribuindo para a construção de genéricas hipóteses auto-confirmadoras.

Os problemas relacionados à mercantilização das produções acadêmicas não são recentes, pelo contrário, como afirma Alves-Mazzotti (2003), junto com a criação de cursos de pós-graduação, principalmente a partir da década de 1970, a produção acadêmica ampliou-se consideravelmente sob a forma de dissertações e teses, que também começaram a ser consideradas nas avaliações. Em meio ao crescimento da pós-graduação e também das produções acadêmicas, começaram a surgir, na pesquisa em educação, alguns problemas decorrentes da exigência da produção acadêmica. Dentre eles, Alves-Mazzotti (2003) destaca:

a) pobreza teórico-metodológica na abordagem dos temas de pesquisa, com um grande número de estudos puramente descritivos e/ou "exploratórios"; b)

pulverização e irrelevância dos temas escolhidos; c) adoção acrítica de modismos na seleção de quadros teórico-metodológicos; d) preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados; e e) divulgação restrita dos resultados (p. 34).

Além dos problemas apontados por Alves-Mazzotti (2003) e a crítica de Moraes (2001), sugerindo que, atualmente, a pesquisa em educação se caracteriza por um *recuo da teoria*, outras análises de Maria Célia Moraes, principalmente a partir de 2000, vêm alertando para o fato de que ela apresenta como sendo, dentro dos parâmetros alienantes de certa utopia educacional, a celebração do *fim da teoria*, compreendendo, também, o que Hostins (2006) define como “o pluralismo, a prática, o efêmero, o particular, o volátil, o fragmentado, o imediato” nas pesquisas em educação.

Moraes (2001; 2005) preocupa-se com os índices de degradação da teoria dentro do campo educacional, fato que, segundo a autora, caminha acompanhado de uma utopia praticista “alimentada por um indigesto pragmatismo” (2001, p.10), em que o rigor teórico “é associado à perda de tempo ou à especulação metafísica” (KUENZER e MORAES, 2005, p. 1352). Cabe ressaltar que essa concepção alienada e corrompida pelos valores mercantis da sociedade do capital está enraizada em todo o processo político educacional que investe em uma “concepção empobrecida de pesquisa e na formação de um docente pouco adepto ao exercício do pensamento” (2001, p. 11).

Desse modo, segundo Moraes (2003), pode-se identificar, no campo da educação, um movimento que parece hegemônico na pesquisa contemporânea: o abandono ou a desvalorização da teoria, através de uma produção acadêmica que, muitas vezes, nega essa teoria e o saber científico, negligenciando o rigor teórico e crítico que deveriam ser indispensáveis à pesquisa, baseando-se em manipulações empíricas e imediatas. Nessa perspectiva, as pesquisas da área são elaboradas e propostas:

a) como simples levantamento de dados fenomênicos, b) por restringir seu horizonte ao controle desses dados com vistas a descrever seu provável comportamento futuro, c) por pensá-las como mera estratégia de intervenção; d) ou ainda, em suas versões “pós” ou “neo”, por reduzi-las a “narrativas fragmentadas, descrições vulgares das múltiplas faces do cotidiano escolar” (MORAES e MULLER, 2003, p. 2).

Dentro da conjuntura atual em que as pesquisas em educação vêm se desenvolvendo, Moraes (2001), a partir de sua preocupação com o *recuo da teoria*,

ainda aponta dois caminhos para explicar a forma como esse processo se constitui na contemporaneidade. O primeiro diz respeito ao ponto de vista epistemológico, onde prevalece a desconstrução de certa concepção de racionalidade, ou mais ainda, a falência de uma determinada concepção de razão, negando, assim, as bases epistemológicas que sustentavam a ciência moderna. Tais iniciativas estão sustentadas por um movimento, reconhecido pela autora, como *pós-modernidade* e significam para a pesquisa, uma impossibilidade do conhecimento do real, uma vez que tem por base uma prática investigativa imediata e empírica.

O segundo ponto indicado por Moraes (2001), para explicar as condições contemporâneas da pesquisa em educação, considera a conjuntura atual da pesquisa por um viés político-econômico. Ao considerar essa perspectiva, Moraes (2001) entende que a conjuntura político-econômica capitalista define as estruturas epistemológicas do processo de conhecimento no campo da educação. Esse processo de conhecimento, orientado por essa conjuntura, indica que a educação submete-se às exigências das constantes reorganizações das estruturas capitalistas, transformando-a em mera mercadoria no complexo sistema de mercado.

Para a autora, a centralidade da educação e sua transformação em mercadoria acontecem “mediante a introdução de mecanismos de mercado no financiamento e gerenciamento das práticas educacionais” (MORAES, 2001, p. 1). Tais mecanismos são definidos nos documentos de organismos multilaterais como Banco Mundial, UNESCO, entre outros, que, além de conduzirem a educação segundo seus interesses, atribuem-lhe, o papel de formar as novas gerações seguindo sempre as demandas e necessidades do mercado capitalista, assegurando, portanto, a internalização dos valores mercantis: “Os destinos da educação, desse modo, parecem estar diretamente articulados às demandas de um mercado insaciável e da sociedade dita do ‘conhecimento’” (MORAES, 2001, p. 01). Nesse sentido, entendemos que essa sociedade que valoriza o conhecimento não manifesta, de forma objetiva, seus interesses, manipulando pacotes prontos de conhecimento que assegurem o desempenho, a aceitação e o controle da sociedade do capital.

Esses mecanismos de controle, que garantem que as regras do mercado estão orientando, cada vez mais, a política educacional, acabam determinando a produção do conhecimento e a questão epistemológica, impossibilitando uma visão

crítica da realidade, transformando a pós-graduação e suas produções acadêmicas em resultados que contribuam para atender os interesses de uma sociedade alienada e alienante. Contudo, ao assegurar a produção do conhecimento no contexto da sociedade capitalista alienante, desvinculada de uma compreensão da dinâmica da dominação do capital, a pós-graduação, segundo nosso entendimento, corre o risco de não produzir um conhecimento que dê conta da complexidade e concreticidade da sociedade capitalista, distanciando-se, assim, dos seus objetivos de formação e produção de conhecimento.

As alterações de objetivos da pós-graduação, ao longo de sua trajetória, para atender as demandas da sociedade e, conseqüentemente as mudanças de valores no que se refere às produções acadêmicas, provocaram também alteração na conceituação de ciência e método científico, dando origem a inúmeras influências teórico-metodológicas nas pesquisas da área da educação, resultando em muitos problemas no conhecimento da realidade educacional.

Essas mudanças e alterações no que diz respeito aos conceitos de ciência e método e às opções teórico-metodológicas permitiram que, em meio a tantas regras e normas de publicação, as produções acadêmicas fossem apresentadas mesmo com ausência de critérios, provocando certa desorientação uma vez que verdades e certezas traduzem um “narcisismo investigativo” que descambou para um “vale tudo” nas pesquisas (ALVES-MAZZOTTI, 2003, p. 36).

Para Kuenzer e Moraes (2005), também, a prática da pesquisa em educação tem compreendido qualquer empreendimento como trabalho investigativo: “Dito de outro modo, aparentemente, no universo da pesquisa em educação e, portanto, da produção de conhecimento no campo da educação, cabe praticamente tudo” (KUENZER e MORAES, 2005, p. 1354). Nesse mesmo sentido, Mirian Jorge Warde, já em 1990, ao analisar as teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação, afirmava que “o conceito de pesquisa se ampliou tanto, que, hoje, nele tudo cabe: os folclores, os sentidos comuns, os relatos de experiências (de preferência as próprias), para não computar os desabafos emocionais e os cabotinismos” (WARDE, 1990, p. 70), produzindo, ainda segundo a autora, “uma desqualificação advertida ou inadvertida de toda produção teórica” (WARDE, 2002, p. 251).

Outras orientações para a pesquisa em educação são: as produções, com base nas crenças do senso comum, que afirmam a importância e a necessidade de

recuperar a diversidade da experiência de vida, partindo dos *saberes-fazer*s cotidianos, na tentativa de produzir conhecimento a partir de uma reflexão *crítica* de sua prática, reflexão cujos argumentos foram construídos na experiência e vivência cotidianas, e a tentativa de dar voz aos sujeitos ou de valorizar as práticas, limitando-se a reproduzir as falas dos sujeitos envolvidos nas pesquisas (MORAES, 2003). Em nosso entendimento, essas orientações são sustentadas, portanto, por opções epistemológicas equivocadas, pois partem do pressuposto de que a riqueza da multiplicidade de vozes é indispensável à pesquisa, afirmando, portanto, a importância do diálogo no processo de conhecimento da realidade educacional.

Essas orientações epistemológicas das pesquisas em educação são justificadas pela complexidade do fenômeno educacional, que exige opções epistemológicas capazes de lidar com os fenômenos plurais e ao mesmo tempo singulares, com os fenômenos subjetivos, gestados nas experiências e vivências do cotidiano. Nessa perspectiva, então, determinados procedimentos investigativos são escolhidos buscando o conhecimento do real. Dentre esses procedimentos estão as descrições, entrevistas e questionários, que são entendidos como possibilidade de uma interpretação quase fiel do real. No entanto, ao sugerir que esses procedimentos permitem o conhecimento do real *tal como ele é*, essa perspectiva epistemológica esquece que o real que se apresenta está muito distante do real concreto, realidade determinada pelas condições econômico-sócio-político-históricas.

Tais alternativas epistemológicas traduzem, de alguma forma, a lógica da sociedade de mercado. Considerando o processo de conhecimento da realidade, no contexto dos parâmetros da sociedade de mercado, o pesquisador deve aprender a lidar com a descartabilidade e com a obsolescência, quase que imediata, da pesquisa, uma vez que o conhecimento se estabelece com bases no sensível, no fenômeno, no empírico, ou seja, no imediato. Entretanto, em oposição ao domínio dessa tendência, não é possível esquecer o empenho no sentido do desenvolvimento de pesquisas que, ao considerar o fenômeno educativo, partem das determinações econômico-sócio-político-históricas da vida social e das ações do homem.

Outro ponto da prática da pesquisa que merece uma discussão diz respeito ao esforço de publicação dos *resultados* da pesquisa. O trabalho de investigação exige, como uma de suas tarefas, a divulgação dos seus resultados, seja em

congressos, seja em periódicos da área, dissertações e teses. No entanto, segundo Mirian Jorge Warde (2002), esses momentos de socialização dos resultados das pesquisas têm significado momentos de reconhecimento e valorização do pesquisador por seus pares. Para a autora, as pesquisas e as produções no campo da educação trabalham com base em uma visão empobrecida do ponto de vista conceitual e metodológico, não apenas devido à busca por *status* ou pelo peso dos números a serem alcançados de publicações, mas também pela “baixa resistência dos quadros acadêmicos que cordialmente cederam ao canto da sereia” (p. 245).

Essas considerações nos permitem concluir que a pesquisa em educação, ao se limitar às manifestações do fenômeno, do sensível, do imediato para entender a educação em todas as suas dimensões corre o risco de construir análises generalizadas, universais e abstratas que fazem da complexidade do real, uma mera configuração do real *dado*, do real sensível, ou seja, análises que, partindo de percepções sensíveis do real, não consideram as determinações históricas.

Quando o real é considerado como objeto *dado*, ele é abstraído de qualquer condição econômica e histórica. Nessa perspectiva, o objeto de conhecimento é reduzido ao real empírico, negando a possibilidade de conhecimento do real para além de sua manifestação sensível. (LEITE et al, 2008).

Para chegar ao conhecimento do real, no caso, realidade entendida como trazendo, em si, o seu conhecimento, os procedimentos metodológicos para *conhecer* esse real, para apreender suas características particularidades, se resumem a tentativas que apresentam resultados que não consideram a complexidade da realidade, ou seja, que não levam em conta as determinações econômicas e históricas. Miriam Limoeiro Cardoso (1976) comenta dois desses procedimentos – a entrevista e o questionário - e chama a atenção para a impossibilidade desses procedimentos permitirem o entendimento da complexidade que sustenta qualquer realidade social:

A unicidade da construção teórica já nos deu conta da falsidade da suposição da técnica universal e neutra. Se na análise da sociedade e dos grupos eu trabalho com questionários, faço perguntas aos indivíduos e utilizo as suas respostas como se fossem a realidade daqueles indivíduos - buscando a “objetividade” - posso verificar que a técnica de entrevista tem por trás a suposição de que a realidade dos indivíduos é a sua consciência, mesmo se eu estiver levando em consideração a deformação da situação pergunta-resposta. [...] o uso do questionário supõe alguma “teoria” em que a sociedade e os grupos não sejam senão a soma dos indivíduos de que se compõe. Se eu seleciono os indivíduos por amostras aleatórias, estou de saída, e sem qualquer possibilidade de recuperação posterior, supondo que não há distinção essencial entre eles, ou melhor, que as distinções sociais são todas

superficiais, de tal modo que posso tratar a todos igualmente, que todos entenderão igualmente a minha pergunta igual (basta que eu tenha cuidado no momento de formulá-la) e que assim, o significado de respostas idênticas será também idêntico. (CARDOSO, 1976, p. 91-92).

Como sugerido, o campo do conhecimento em educação, tanto no que diz respeito ao trabalho investigativo propriamente dito, quanto ao que diz respeito à tarefa de produção acadêmica, quanto às perspectivas epistemológicas e metodológicas e aos procedimentos investigativos, tem questões que merecem ser analisadas e debatidas. Por esse motivo, muitos são os cuidados que devem permear a pesquisa, na tentativa de uma aproximação com o real. Segundo Cardoso (1976), o conhecimento científico se preocupa com o conhecimento da realidade, conhecimento possibilitado por determinados procedimentos investigativos significados pela perspectiva teórica-metodológica, que define todo o trabalho investigativo da pesquisa: “a ciência se volta para a realidade. As técnicas que ela utiliza não se servem dela, mas servem a ela, dentro de um esquema teórico e metodológico específico em relação a realidades específicas” (p. 92).

3.4. A produção do conhecimento: a questão do método na pesquisa em educação

Considerar a questão do método na pesquisa contemporânea em educação nos leva à discussão sobre um conjunto de procedimentos investigativos. Esse conjunto de procedimentos investigativos ou de orientações técnicas para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa tem sido entendido de diferentes formas. Em alguns momentos, esse conjunto é entendido como sendo capaz de, por si só, garantir a obtenção dos resultados desejados; em outro momento, ele é identificado como um conjunto de ações técnicas, supostamente válidas para aplicação em diversos campos do conhecimento científico; mas, também, é possível encontrar argumentos que tratem esse conjunto como parte de um corpo teórico, teoria que atribui sentido às técnicas e aos procedimentos investigativos.

Na prática da pesquisa científica existem marcas de valorização do método científico, muitas vezes, entendido como ação técnica. Essa forma de tratar o método científico, realçando a importância dos procedimentos técnicos no trabalho de investigação, não reconhece que o método científico compreende não só as

normas e regras da tarefa de conhecimento da realidade, mas, resulta, também, de fundamentação teórico-conceitual.

Além da questão do método científico, outro aspecto diz respeito às perspectivas epistemológicas que estão subjacentes ao trabalho investigativo. Diferentes perspectivas epistemológicas norteiam as escolhas que são feitas no desenvolvimento da pesquisa. Dentre essas diferentes possibilidades epistemológicas, destacamos a existência de duas formas de conceber o processo de conhecimento do real que se diferenciam e se distanciam frente às possíveis alternativas de entendimento do real.

De um lado, parte-se do entendimento de que o real só é considerado *objeto de conhecimento* quando se torna *real de pensamento*. Essa perspectiva está fundada no pressuposto de que os sentidos e a experiência podem conduzir a equívocos, não possibilitando o conhecimento da realidade. Nessa epistemologia, o pensamento é entendido como racionalidade explicativa, ou seja, para essa opção epistemológica, a razão não precisa de provas empíricas (LEITE et al, 2008).

Por outro lado, segundo outra perspectiva epistemológica, a experiência é o caminho para se evitar os equívocos dos sentidos, sendo, portanto, capaz de corrigir tais enganos na tentativa de revelar a *verdade*. Para essa concepção epistemológica, parte-se, então, do pressuposto de que o real apresenta-se, ele mesmo, sem o auxílio da razão. Nesse sentido, o caminho para o conhecimento da realidade é a busca da generalização com base na experiência, que é aceita como lógica legítima para o conhecimento da *verdade*. Para essa teoria do conhecimento, então, todos os conceitos e pressupostos teóricos procedem da experiência (LEITE, 2004; 2008).

Segundo a concepção epistemológica que reconhece os limites da realidade para fornecer conhecimento sobre si, a possibilidade de se aproximar do real compreende considerar suas determinações de existência, ou seja, sua historicidade. Contudo, a historicidade não garante sozinha o conhecimento do real, e nesse sentido, a teoria é a racionalidade que, submetida à crítica, permite que a explicação avance e insira-se em um sistema de pensamento capaz de se aproximar da complexidade do real: “é a realidade que importa, mas não é ela que comanda o processo de sua própria inteligibilidade” (CARDOSO, 1976, p. 64).

Voltando-nos para a pesquisa em educação, a epistemologia crítica entende que o trabalho investigativo no campo da educação compreende seu caráter

histórico-ontológico. Caráter histórico porque se associa a um processo produzido e desenvolvido pela ação humana, e ontológico porque o resultado dessa atividade é o próprio ser dos homens.

Essa concepção trata a pesquisa em educação como atividade que coloca em relação o *sujeito que conhece* e o *objeto a ser conhecido*. Esse *sujeito*, dentro dessa concepção, “não é a consciência individual de um real desenraizado, que aparece como fenômeno de consciência, mas é definido pela materialidade das relações econômicas que o determinam e à sua existência social” (LEITE et al, 2008, p. 15). Da mesma forma, esse *objeto* não é o real como percebido pelos nossos sentidos, mas, o real como manifestação das condições concretas de existência, o real como história.

Embora, a perspectiva epistemológica crítica chame a atenção para a necessidade de se analisar o real, considerando sua historicidade, muitas pesquisas são orientadas pela perspectiva que atribui ao real, a possibilidade de *falar de si*. No caso específico das ciências sociais e, em especial, da pesquisa no campo do conhecimento em educação, essas orientações significam, de fato, desconhecer a condição de historicidade do *sujeito* e do *objeto* em sua relação de conhecimento. Dentre outras consequências dessa escolha epistemológica, destacamos a preocupação em investigar macro ou micro *objetos*, descolando tais realidades do seu contexto econômico, político e histórico, tratando-os como *objetos* do cotidiano cujo entendimento será possível no resgate do cotidiano de sua existência.

No entanto, considerando outro aspecto da prática investigativa, o aspecto institucional, mesmo as pesquisas fundadas na epistemologia crítica não estão livres das redes de interferências que estão presentes no meio acadêmico e para além dele. Isso porque essas pesquisas são desenvolvidas em instituições que são fundadas e consolidadas em determinado contexto histórico, pois nenhuma instituição existe por si mesma. Nenhuma instituição tem condições de desenvolver-se, organizar-se ou mudar suas configurações estruturais e funcionais fora de uma sociedade, isto é, fora de uma definição econômico-histórica. Embora cada instituição social possua características e pressupostos específicos, todas são definidas pelo contexto histórico mais amplo que especifica e delimita suas semelhanças, com base no sistema dominante, que, no caso da nossa pesquisa, é o sistema capitalista.

Portanto, as instituições existem historicamente no interior de determinada formação econômico-sócio-política. Elas não são criadas a partir de um conglomerado de indivíduos e de agregação natural de fenômenos independentes, mas são criadas no contexto histórico de um determinado sistema econômico.

Então, se, as pesquisas, de alguma forma, trazem as orientações e os valores definidos pelos programas de pós-graduação, esses programas, por sua vez, refletem a lógica e os valores dominantes na sociedade, no nosso caso, a sociedade capitalista. Isso porque, por serem orientadas pela lógica de mercado e pelos valores da sociedade capitalista, as instituições educacionais se organizam a partir dos valores da mercantilização da vida, das ações e das produções humanas, valores indispensáveis ao desenvolvimento do sistema capitalista de produção e reprodução econômica.

No entanto, as condições econômico-históricas não demarcam somente a fundação e a consolidação das instituições sociais. Elas definem e explicam determinada forma de desenvolver o trabalho investigativo, que significa dizer que, tais condições orientam e explicam as opções epistemológicas que estão subjacentes ao próprio processo de pesquisa.

Considerando, então, o processo investigativo, destacamos, de um lado, a importância da pesquisa que tenha por base a preocupação com as determinações históricas e com a relação *sujeito-objeto*, e, do outro lado, a crítica às pesquisas voltadas para a valorização da experiência, do real dado e sensível, do imediato. Nesse confronto, pensamos que a alternativa para entender a pesquisa em educação fora dos parâmetros tradicionais é recorrer à opção teórico-metodológica fundada na epistemologia de orientação marxista:

O fundamento da concepção marxiana de método científico e de seu objeto permite a superação dos dilemas comuns existentes nas concepções epistemológicas da Modernidade, possibilitando a compreensão do objeto científico como um real histórico, social e teórico, cujas determinações não podem ser apreendidas numa relação direta e informada pelo real empírico (LEITE et al, 2008, p. 19).

Nesse sentido, no que diz respeito à discussão sobre os métodos de pesquisa para o conhecimento do fenômeno educativo, a partir das referências do campo teórico do marxismo, é preciso ter em conta a discussão sobre o método da ciência econômica, quando Marx chama a atenção para o processo de conhecimento da realidade, que compreende o movimento do pensamento e o movimento do real.

Esse processo de conhecimento, que se realiza no movimento pensamento-real, supõe a consideração das condições históricas de formação do modo de produção e reprodução das condições materiais de existência.

Após algumas considerações e discussões apresentadas, neste capítulo, sobre a pesquisa em educação, desenvolvida na pós-graduação, e, mais especificamente, após as considerações e discussões sobre produções acadêmicas dos programas de pós-graduação, pareceu ser importante uma breve reflexão sobre o método utilizado pelas ciências humanas e sociais, e, conseqüentemente, pela pesquisa em educação, no processo de conhecimento da realidade. Passemos, então, às discussões sobre o método científico em Marx, buscando uma visão crítica e rigorosa do processo de pesquisa no campo do conhecimento do fenômeno educativo.

CAPÍTULO IV: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A QUESTÃO DO MÉTODO

Pensar a pesquisa em educação na atual sociedade contemporânea e a forma como se estabelece no que se refere à produção do conhecimento, faz com que pensemos a problemática teórico-metodológica sob uma perspectiva mais crítica. Essa perspectiva crítica, elaborado por Marx, configura-se com base na superação de uma epistemologia idealista. A nosso ver, o campo que se apresenta como uma possibilidade teórica crítica capaz de trabalhar a questão dos valores mercantis na sociedade, assim como refletir sobre as condições produtivistas no campo da educação, é o Marxismo.

Muitos autores e intelectuais que estudam e pesquisam sob diferentes perspectivas dentro do pensamento no campo do Marxismo chegam a uma mesma conclusão no que se refere à quase total ausência de escritos e textos especificamente metodológicos na trajetória teórica de Marx. Segundo Miriam Limoeiro Cardoso (1990), o manuscrito que tem como título *Introdução*, mais conhecido como *Introdução de 1857*, tem sido considerado uma introdução à obra *Contribuição à Crítica da Economia Política*. Essa *introdução* tornou-se um texto de suma importância para a compreensão da metodologia marxiana, uma vez que é “dedicado a reflexões metodológicas de relevância inquestionável, sendo que uma das quatro partes de que se compõe, a terceira, trata explicitamente do *Método da Economia Política*, sendo considerado como um dos textos fundamentais da obra de Marx” (CARDOSO, 1990, p. 2).

Segundo Gorender apud Leite et al (2008), a *Introdução de 1857* contém três principais temas. O primeiro diz respeito ao objeto científico, e consiste nas definições acerca do objeto próprio da ciência marxista, pautando-se no sentido de uma superação em relação à forma como o objeto era tratado pelos economistas anteriores a Marx. Já o segundo tema trata do aspecto propriamente epistemológico da metodologia, e o terceiro, e último, trata da organização expositiva da obra, ou seja, aborda a ordem em que devem ser apresentadas as categorias para que formem um sistema explicativo verdadeiramente estruturado.

Marx traz uma nova perspectiva para se tratar o método científico, na tentativa de uma melhor e mais rigorosa forma de compreensão da realidade. Assim, como quase tudo que gira em torno de Marx, o texto *O Método da Economia Política*, também promove muitas controvérsias em sua leitura e análise, que, ainda

segundo Cardoso (1990), contempla linhas de interpretação das mais diversas e até mesmo divergentes.

Dentre os muitos estudiosos que fazem uma leitura sobre o método em Marx, outro autor que traz contribuições a respeito da análise feita sobre essas leituras e interpretações é Mészáros (2006), que afirma que:

Qualquer tentativa de ler Marx, não em termos de seu próprio sistema, mas de acordo com algum “modelo científico” preconcebido e banal, em moda nos nossos dias, priva o sistema marxiano de seu significado revolucionário e o converte numa coleção morta de conceitos pseudocientíficos inúteis (p.94).

Com o intuito de discutir os critérios teórico-metodológicos dentro de uma perspectiva crítica de análise para o campo das ciências humanas e sociais e mais especificamente na área da educação, apresentamos uma discussão sobre o método científico em Marx, pensando características de seu materialismo e de seu historicismo, com uma visão de mundo que não se prende aos padrões empiricistas de conhecimento e de método.

Para Cardoso (1990), em uma investigação, as questões relacionadas ao método ocupam um lugar central, podendo existir duas formas de acessá-lo, direta e indiretamente. A primeira toma como objeto os textos propriamente metodológicos que o expõem, e a segunda, por meio de estudos das formulações teóricas alcançadas por utilizações práticas do método em questão. Entretanto, ainda segundo Cardoso (1990), o melhor seria a conjugação entre a primeira e a segunda.

Em uma leitura que Kuenzer e Moraes (2005) fazem a respeito do método, compreendê-lo na discussão sobre a produção do conhecimento é um movimento do pensamento, pois nele e a partir dele, passamos a ter parte da apreensão de certo grau de abstração composto pela imediata, caótica e empírica representação do real. Ou seja, a partir dessa leitura, começar pelo real dado, sem o movimento do pensamento, seria partir de um real como uma base sólida e objetiva, que no método científico em Marx, seria partir de uma falsa concretude que se constitui apenas de abstrações, pois o real só começa a ganhar sentido teórico, quando a análise vai chegando às suas determinações, ou seja, a concretude que Marx aponta só começa a ser revelada a partir de uma análise fundamentalmente teórica e produzida no campo teórico.

Nesse sentido, caberia pensar que o processo de produção do conhecimento não parte do concreto dado e sim da ordem do teórico, pois é no movimento do

pensamento que o trabalho teórico constrói a concretude do real. Contudo, a análise sobre o caminho pelo qual se estruturam as determinações do real, não devem partir de um conhecimento através do contato direto com o real. De acordo com Cardoso (1990), para a produção teórica das determinações do real, parte-se dos conceitos mais simples, ou seja, o concreto só é concreto porque é a síntese de inúmeras determinações, sendo a totalidade real, um conjunto de determinações. Para a autora:

Essa crítica consiste num retorno à realidade, munidos dos conceitos e das determinações mais simples. Retorno que não encontra mais “a representação caótica de um todo”, mas “uma totalidade rica de determinações” (CARDOSO, 1990, p. 26).

É importante destacar que essas determinações não se constituem a partir de uma relação direta com o próprio real e sim, com base em uma crítica teórica do conhecimento que o precede. Com base na análise sobre o real, Leite et al (2008) afirma que existem dois caminhos constitutivos do método nessa análise e não apenas um. O primeiro constitui um trabalho de crítica do conhecimento procedente, ou seja, do já acumulado e disponível, onde nós saímos de abstrato vazio para um abstrato razoável, onde são constituídas as críticas. No segundo caminho, esse método constitui-se na própria teorização do objeto de conhecimento, ou seja, a produção teórica constitui-se a partir da reconstrução das categorias de um primeiro momento de abstração, não sendo só o ponto de chegada do primeiro, mas sim uma reconstrução crítica.

O ponto de partida para uma nova produção teórica não é o real, mas sim a crítica a esse abstrato isento de determinações. No que diz respeito a essa discussão, Cardoso (1990) afirma que “Marx está propondo um procedimento novo, do abstrato (determinações e relações simples e gerais) ao concreto (que então não é mais “a representação caótica de um todo” e sim “uma rica totalidade de determinações e de relações diversas”) (p. 23, destaque da autora).

Esse processo novo proposto por Marx não deve ser confundido com saltos e rupturas dentro de um processo ou ser entendido como transformações paradigmáticas que desautorizam uma aproximação do real, pois colocar essa nova metodologia dessa forma seria descaracterizar todo o processo de teorização do conhecimento, atribuindo-lhe uma relação de precariedade com seu objeto. Nesse contexto, é de suma importância que o método não seja compreendido como uma

simples lógica de investigação que se baseia em críticas. O método ou a prática do método “é a crítica persistente dos argumentos” (CARDOSO, 1976, p. 78).

O método pode ser entendido como uma *avaliação* crítica do que já está disponível, a partir do movimento de pensamento, através da crítica. Porém, segundo Cardoso (1976), dois pontos devem ser cuidadosamente discutidos quanto ao método no que se refere à qualificação de um método como método científico. O primeiro seria a absolutização do método, o que faria com que ele perdesse sua historicidade, e o segundo seria uma supervalorização da ciência. Tanto uma supervalorização do método quanto uma supervalorização da ciência nos apontariam para uma falsa idéia de que, com a ciência e o método em um processo de produção do conhecimento, estaríamos com a *verdade*.

A preocupação com a *verdade* traz ao processo de investigação problemas que associados a uma desvalorização da teoria provocam uma desqualificação na produção do conhecimento e na pesquisa como um todo. Dentro do processo de produção do conhecimento, a *renovação* da teoria, do método e do objeto é permanente, pois o conhecimento nunca parte de vazio, de algo que se desconheça totalmente.

A pesquisa supõe uma teoria que vai muito além de um simples quadro teórico, pois é essa teoria que dá orientação ao longo do processo de investigação, logo, essa teoria deve estar sempre sendo transformada. E, nessas condições, o objeto de conhecimento também vai mudando. “É indispensável ressaltar a mudança de objeto. Trata-se de um campo específico sobre o qual a teoria anterior já não mais tem o direito de falar, a qual ela não mais se aplica” (CARDOSO, 1976, p. 70).

É dentro da relação do conhecimento que se tem disponível com o objeto a que se dirige, que surge o dinamismo da pesquisa, que, durante todo o seu processo de desenvolvimento, é orientado pela teoria. Logo, não se deve perder esse poder catalisador da teoria, pois caso contrário, pode-se cair em um empiricismo com pretensões de uma suposta validade universal e absoluta, onde o método é relegado à mera técnica de pesquisa. E, nesse contexto, a relação *sujeito-objeto* e, principalmente a historicidade não devem ser deixados de lado na produção do conhecimento. Por isso, o entendimento do método proposto por Marx é de suma importância para a problemática na pesquisa.

Marx já reconhecia, no século XIX, a predominância das perspectivas empíricas nas pesquisas, nas quais os objetos iniciais da investigação eram o real

dado, um real exatamente como ele se apresentava, onde a concretude do real não era produzida no campo teórico e sim no mundo sensível (LEITE et al, 2008). É o conhecimento que coloca o mundo real como seu objeto, que, a partir disso, passa a ser uma construção do objeto de conhecimento, bem diferente do objeto real, pois, como afirma Cardoso (1978), “a existência da realidade concreta permanece sempre como uma questão em aberto, mas não pode deixar de ser posta como uma questão” (p. 25).

A realidade, como ela mesma se apresenta, deve ser sempre interpretada como uma questão, pois só se torna objeto como termo da relação *sujeito-objeto*, como coisa pensada, como movimento do pensamento:

O concreto produzido pelo pensamento não é o próprio real. A atividade do pensar não produz senão pensamentos (idéias, conceitos) no campo que lhe é próprio, que é o campo das abstrações. A atividade do pensar não é capaz de produzir realidades [...] o pensamento só produz pensamento, mas em alguma instância é informado pelo real (CARDOSO, 1990, p. 29).

O que está no plano do pensamento está no mundo real. Entretanto, fora do conhecimento desse movimento do pensamento, tudo não passa de algo simplesmente desconhecido. É justamente para esse desconhecido que o conhecimento se volta, sempre buscando formulá-lo de algum modo, pensando as formulações anteriores, em um processo de aproximação que não tem fim. Através dessas constantes formulações e reformulações, o conhecimento coloca-se em uma relação com o desconhecido, construindo e reconstruindo o seu objeto (CARDOSO, 1978).

Nessas condições, poderíamos dizer que o objeto sensível seria quase que como um mito dentro da pesquisa, pois a produção do conhecimento como processo não parte do sensível, vai do conhecimento ao conhecimento, uma vez que esse se encontra em uma construção e não em uma sensação ou percepção do real. Compreender o processo de produção do conhecimento partindo do pensamento, como concreto de pensamento, exige rigor teórico e epistemológico. Entretanto, é importante deixar claro que o real não é resultado do pensamento.

Como afirma Marx (1991), o concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, e é por isso, que o concreto é para o pensamento um processo de síntese e não um ponto de partida, ou seja, o real é anterior ao pensamento. É nesse sentido que Marx admite uma relação entre teoria e real, pois

reconhece que as categorias com as quais se produziam as determinações mais simples e mais gerais, provinham da realidade:

Para Marx, a realidade concreta pré-existe, subjaz e subsiste ao pensamento. É este que de algum modo depende dela, e não ao contrário. Assim é que o concreto pensado não é o único concreto, nem o pensar é concebido como tendo todo o seu desenvolvimento no plano exclusivo do teórico [...] a reprodução do concreto no pensamento, pelo pensamento, é a forma peculiar que o pensamento tem para se apropriar do concreto, pensando-o como concreto [...] O pensamento não é a gênese do real, nem o real é a gênese do pensamento. Mas se pode, e se deve, afirmar que o real sempre antecede ao teórico, que o teórico é um teórico sobre um real (CARDOSO, 1990, p. 30-31).

Ainda pensando na relação entre o teórico e o real, o concreto e o abstrato, e toda a complexidade que se estabelece nessas relações, sinalizando que o real seja muito mais complexo do que a teoria dá conta, poderíamos dizer que:

[...] o conhecimento científico deste real não procede deste mesmo real, porque o representaria caoticamente, porque sem suas determinações ele é uma abstração e não um concreto. Portanto, o conhecimento científico do real começa com a produção crítica das suas determinações, produção que se processa ao nível teórico, ao nível das categorias. Por ser crítica de uma produção teórica anterior, tal produção só pode ser alcançada quando já existir um desenvolvimento teórico razoável disponível. É daí que o método para produzir esse conhecimento “se eleva do abstrato ao concreto” (CARDOSO, 1990, p. 32).

Corroborando com essa análise sobre o teórico e a aproximação com o real, e partindo para uma discussão mais voltada para o processo de produção do conhecimento, trazemos Mário Duayer (2003), que afirma que o rigor teórico e a clareza epistemológica não devem ser deixados de lado na pesquisa, “já que em um mundo cada vez mais complexo teorizar virou um imperativo da prática” (p. 1). Contudo, temos que pensar que essa prática não é a experiência sensível, é a prática como intervenção do agir humano em suas determinações históricas e ontológicas. Mesmo a importância dessa prática do agir humano não é suficiente para “conferir inteligibilidade à experiência científica, uma vez que é preciso considerar o caráter estruturado dos objetos e do mundo (DUAYER, 2003, p. 9).

Partindo da afirmação de Cardoso (1978) “o conhecimento é uma construção” (p.33), a pesquisa não poderia ocorrer de outra forma se não a partir de um conhecimento, que, segundo Bachelard apud Cardoso (1978), tem no próprio ato de conhecer seus obstáculos mais difíceis, que são os obstáculos epistemológicos, pois, na tentativa de pensar os conhecimentos usuais, é necessário reconhecê-los

como obstáculos para superá-los e avançar em uma aproximação cada vez maior com o real.

O trabalho de compreensão de um processo de investigação com base no método elaborado por Marx traduz inicialmente os primeiros passos em que se configuram as pesquisas, pois existe um enorme abismo entre partir de um real dado, ou seja, de um concreto apresentado pelo sensível para a produção do conhecimento, e partir do concreto de pensamento, ou seja, do conhecimento para o conhecimento, utilizando-se de bases teóricas para esse processo. E, nesse sentido, as categorias e conceitos também configuram e reconfiguram-se com base nessas aproximações:

Os conceitos iniciais, que expressam o real mais aparente, expressam uma realidade concreta, sim, mas concreta num outro sentido, pois que suas determinações já foram apreendidas ao se emitir aqueles conceitos, embora a exposição as coloque posteriormente. É da postura empirista caminhar do concreto (real) para o abstrato (conceito). O ponto de partida da exposição já é “a síntese de muitas determinações... Por isso aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida, e portanto igualmente o ponto de partida da percepção e da representação. As determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento”. Somente quando já se dispõe dos conceitos como exercício crítico, teórico e prático, é que se funde a ruptura, com a qual se apreende o concreto (determinado) como síntese. É, pois, um concreto do pensamento, diferente do concreto real: enquanto esse é caótico, aquele é síntese determinada. (MARX apud CARDOSO, 1978, p. 36).

Prescindindo dessas categorias e conceitos mais básicos, que são as mais gerais devido à sua generalização e à falta de determinações, o processo de investigação da pesquisa está sempre fundado em um sistema teórico de formulações. É no processo de teorização que os aspectos metodológicos e epistemológicos devem ser cuidadosamente trabalhados com base em seu aspecto histórico. Segundo Moraes (2000), no que se refere ao objeto com base na historicidade, alguns pontos devem ser explicitados, pois duas problemáticas cabem dentro desse objeto histórico, que é, ao mesmo tempo, ontológico e metodológico.

4.1. Um olhar ontológico sobre o método proposto por Marx: a historicidade e a teoria como bases do processo

Perceber e compreender a ontologia de Marx dentro do método científico criado por ele nos conduz a uma leitura cuidadosa de sua obra, fazendo-nos perceber as especificidades ontológicas da existência do ser social, mas por outro lado, não nos faz encontrar, nesse processo, um tratamento independente dos

problemas ontológicos como um todo, pois deve-se sempre destacar a concepção de história de Marx (MORAES, 2000). Ou seja, pensar essa história, através de uma concepção ontológica, nos leva a pensar a inteligibilidade do ser e agir do indivíduo com suas determinações dentro de outras determinações históricas. É através das contradições profundamente históricas desse indivíduo como ser social e histórico que, a produção do conhecimento, a partir de uma teorização crítica e comprometida, pode se estabelecer de maneira mais rigorosa.

Se passarmos a pensar na questão da ontologia devemos, logo de início, realizar uma análise da relação entre o ser como ser social e histórico, e o pensamento como caminho para uma aproximação crítica com o real sem um sentido abstrato de configurações e formulação, e sim, com um sentido histórico contextualizado e rico de determinações que não se deixe perder em meio ao processo de conhecimento.

Dentre as pesquisas e materiais estudados sobre a forma como essa análise pode ser feita criticamente no método proposto por Marx, uma pesquisa chamou atenção. Antonius Escobar (2003) discute algumas questões metodológicas dentro da perspectiva materialista, trazendo alguns apontamentos sobre o materialismo e o empiriocriticismo de Lênin.

Para dar início as suas formulações, Escobar (2003) faz uso de um trecho da obra de Lênin, *Materialismo e Empiriocriticismo*:

O empiriocriticismo é, portanto, como qualquer outra tendência ideológica, uma coisa viva em vias de crescimento, em vias de evolução, e o facto do seu crescimento nun dado sentido permitirá, melhor que longos raciocínios elucidar a questão fundamental da verdadeira natureza desta filosofia. Julga-se um homem não por aquilo que diz ou pensa de si próprio, mas pelos seus actos. Os filósofos devem ser julgados não pelas etiquetas que arvoram (positivismo, filosofia da experiência pura, monismo ou empiriomonismo, filosofia das ciências da natureza, etc.), mas pela maneira como resolvem de facto as questões teóricas fundamentais, pelas pessoas com que andam de mão dada, por aquilo que ensinam e ensinaram aos seus alunos e discípulos (LÊNIN apud ESCOBAR, 2003, p.13).

Para Escobar (2003), podem-se destacar nesse trecho três regras metodológicas:

Julga-se um homem não por aquilo que diz ou pensa de si próprio, mas pelos seus atos. Os filósofos devem ser julgados não pelas etiquetas que ostentam ('positivismo', filosofia da 'experiência pura', 'monismo' ou 'empiriomonismo', 'filosofia das ciências da natureza', etc.), mas pela maneira como resolvem na prática as questões teóricas fundamentais. 2ª regra: **pelos pessoas com quem compartilham as mesmas idéias.** 3ª regra: **por aquilo que ensinam e lograram ensinar** à seus discípulos e adeptos (idem, p.14, negritos meus).

As regras metodológicas apontadas pelo autor trazem para esse estudo, em particular, uma aproximação com o que discutimos sobre as contradições de discursos nas pesquisas e o que se faz teoricamente. Se analisarmos, mais pontualmente, o que foi destacado na citação acima, teremos uma preocupação que não se limita apenas à crítica do fazer teórico dos empiricistas ou o que é disseminado enquanto método, mas também nos preocuparemos em não deixar que ocorra dentro do processo de pesquisa aqui apresentado uma descontextualização da tese de Marx ou do método proposto por ele.

Um ponto em comum entre os autores aqui discutidos em relação ao método proposto por Marx, se baseia no fato de que é indiscutível admitir a existência das coisas, quais quer sejam para além de mim e de meu pensamento, contudo, o que pode se negar é a existência de uma matéria subjetiva tratada, exposta e explicada através dos sentidos e apreendidas diretamente do real. Afinal, como afirma Escobar (2003), todo materialista, independente de ser Lucáksianos ou Althusserianos, admite a existência das coisas independentemente de nossa consciência. Porém, a existência de certas coisas para além de mim, é uma questão em aberto, ou seja, como afirma Cardoso (1976), não é senão uma questão.

Nos pressupostos aqui discutidos, a problemática não se refere à existência da coisa em si, mas sim a transformação dessa coisa em si em algo que pode ser conhecido e nesse sentido, essa transformação pode ser o conhecimento. Contudo, é de suma importância que a discussão sobre essa temática deva ser tratada como uma questão baseada na “ciência da história (Materialismo Histórico), pertencendo à região da história que tem como objeto o processo de produção do conhecimento” (ESCOBAR, 2003, p. 45).

No processo de produção de conhecimento deve-se ter cuidado com um possível mito sobre o método que o formula dentro de percepções puras e ingênuas da realidade, pois toda e qualquer percepção, sempre estará marcada, entre outras coisas, por *invisíveis* estruturas da ideologia. Nesse sentido, Lenin apud Escobar (2003), aponta que essas percepções podem ser definidas como uma união dialética do subjetivo e do objetivo, pois a representação do mundo sensível é apenas a imagem da realidade existindo fora de nós, e não a realidade em si:

Em outros termos, e correndo o risco de ser redundante, no plano da questão ontológica o ser “a existência real esta... para além dos limites da percepção, dos sentidos, das impressões e das representações humanas”, constituindo o ponto de partida fundamental do materialismo, ao passo que o idealismo aferra-se as sensações, sendo as coisas consideradas complexos de sensações, nesse caso a sensação é o imediatamente dado, o ponto de partida fundamental (LÊNIN apud ESCOBAR, 2003, p. 87).

Dentro do que Marx apresenta como perspectiva de método para uma aproximação com o real, pensamos, que um ponto importante a ser colocado durante a análise aqui exposta, não são os conceitos propriamente ditos ou seus princípios, mas sim a necessidade de apresentação de uma *ordem de exposição* no que se refere ao método em Marx, o que não significa enumerar os princípios do marxismo, mas mostrar:

[...] a necessidade interna que estabelece a relação destes princípios, entre estes conceitos. Ora a ordem (de exposição), que liga os conceitos entre si, reside nas suas relações necessárias, e estas, nas suas próprias propriedades: esta ordem constitui o seu sistema, que investe cada um dos conceitos de seu verdadeiro sentido (ESCOBAR, 2003, p. 73).

Outro aspecto que deve ser ressaltado é o ponto de vista ontológico e metodológico, além da historicidade, deve-se, dentro desse processo, atentar para a totalidade. Porém, colocar o real como totalidade não significa apresentá-lo como um todo contraditório, em que os momentos fragmentados seriam colocados em meio ao todo concreto, nem tão pouco compreendê-lo como um somatório de todos os momentos que o constituem.

Quando pensamos a questão da totalidade, algumas problemáticas surgem como pontos de discussão. Marx (1991) afirma a distinção entre os diferentes objetos, quando discute a questão de totalidade, ao mesmo tempo em que define certa relação entre eles como sendo de aproximação ou reprodução do objeto real, que ele coloca como totalidade concreta, e do objeto de conhecimento que é a totalidade pensada:

A totalidade concreta enquanto totalidade – de - pensamento, enquanto concreto – de - pensamento, é de fato um produto do pensamento, da atividade de conceber; ele não é pois de forma alguma o produto do conceito que se engendra a si próprio, que pensa exterior e superiormente à observação imediata e à representação, mas um produto da elaboração de conceitos a partir da observação imediata e da representação. O todo, na forma em que aparece no espírito como todo – de - pensamento, é um produto do cérebro pensante, que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível, de um modo que difere da apropriação desse mundo pela arte, pela religião, pelo espírito prático (MARX, 1991, p. 230).

Assim, na dialética marxista, distante de significar todos os fatos, os momentos ou as experiências, o real em sua totalidade significa um todo em permanente processo de construção, no qual os objetos desse real estão abertos para as relações de determinações (MORAES, 2000). Com isso, seria impossível conceber uma totalidade acabada, uma vez que o processo nunca pode ser concluído, já que a realidade é muito mais rica de determinações, ou seja, muito mais completa do que a teoria dá conta, tornando-se um processo infinito de aproximações.

Para Moraes (2000), no processo infinito de aproximações com o real, o fundamento ontológico do processo de produção do conhecimento indica duas características do objeto, que seriam o fato do objeto não ser apenas colocado como objeto construído, já que é um processo constante de construção e aproximação, além de não somente ser uma apropriação intelectual do objeto, posto que parte do conhecimento para o conhecimento dentro de um processo de teorização no movimento do pensamento para com o real, não como real dado, mas como real concreto de pensamento.

Ainda dentro dessa análise de aproximação com o real, Marcos Martins (2008), afirma que é do método elaborado por Marx, que resulta no pensamento a representação do real como um concreto pensado, que “aparece no pensamento como um processo de síntese, como resultado, e não como um ponto de partida. É aqui que reside a ilusão do idealismo de conceber o real como resultado do pensamento” (p. 136). Ao elaborar um método para o processo de construção do conhecimento, Marx evidencia que o que se tem no campo do pensamento não é nada mais que uma representação vazia de determinações da realidade, não é algo idêntico a ela.

O real em sua complexidade de determinações históricas não se apresenta imediatamente. Para Marx apud Moraes (2000), sua compreensão dialética pautada em seu materialismo histórico não é apenas diferente do método de fazer ciência tradicional, mas sim, o seu oposto. Os pressupostos teóricos e práticos, principalmente os teóricos da concepção materialista histórica, têm grande repercussão no processo de conhecimento. Para citá-los, Moraes (2000) faz uso das indicações de Bhaskar (1988) em seu artigo *Materialismo*, da obra *Dicionário do pensamento marxista*:

a) a negação da autonomia ou primado das idéias na vida social; b) a substituição da especulação filosófica abstrata pelo compromisso metodológico com a pesquisa concreta; c) a concepção da prioridade ontológica da práxis humana na produção e reprodução da vida social e, em consequência, d) a concepção da prioridade ontológica do trabalho enquanto transformação da natureza e mediação das relações sociais na história humana. (BHASKAR apud MORAES, 2000, p. 28).

Nesse contexto de análise, percebemos a produção de conhecimento dentro de uma perspectiva materialista histórica de orientação ontológica, que, ao desconsiderar algumas percepções mais críticas no processo histórico do conhecimento, estaria contribuindo para dois equívocos na pesquisa, um equívoco positivista, pois assume o real dado e imediato, assumindo acriticamente sua positividade pelo sistema, e outro equívoco de cunho especulativo, pautado em uma visão idealista na qual se apresentam soluções simples e harmoniosas para as contradições da vida na sociedade capitalista.

Além da totalidade, outro aspecto aqui apresentado, no que se refere à produção de conhecimento no método proposto por Marx, é a universalidade. Segundo Cardoso (1990), para Marx, essa universalidade não poderia jamais ser apresentada como um ponto definitivo do conhecimento, já que seria o grau mais alto de generalizações encontrado na historicidade, negando todas as determinações dentro de um processo de construção do conhecimento.

Alguns estudiosos defendem que o método criado por Marx é um conjunto de regras e prescrições baseado em um complexo itinerário que leva o indivíduo em um processo de investigação, do abstrato para o concreto (MARTINS, 2008). Contudo, o que ele tenta mostrar é que, na tentativa de investigação do real, tende-se, em um primeiro momento, a abraçar o todo imediato, quando, na verdade, o que se apresenta como um todo universal e geral é apenas uma visão de conjunto que está fracionada devido às partes do objeto de conhecimento que se pretende, além de ser uma abstração sem qualquer determinação.

Dentro de nossas perspectivas, pensamos que a parte que melhor explica o método proposto por Marx é a parte 3, denominada *O Método da Economia Política*, pois fornece indicações importantes sobre o entendimento da produção do conhecimento científico a partir do terreno da economia política:

Quando estudamos um dado país do ponto de vista da Economia Política, começamos por sua população, sua divisão em classe, sua repartição entre cidades e campo, na orla marítima; os diferentes ramos da produção, a exportação e a

importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias etc. parece que o correto é começar pelo real, pelo concreto, que são a pressuposição prévia e efetiva; assim, a Economia, por exemplo, começar-se-ia pela população, que é a base e o sujeito do ato social de produção como um todo. No entanto, graças a uma observação mais atenta, tomamos conhecimento que isso é falso. A população é uma abstração, se desprezarmos, por exemplo, as classes que a compõem. Por seu lado, estas classes são uma palavra vazia de sentido se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital e etc. estes supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços etc. O capital, por exemplo, sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço etc., não é nada. Assim, se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos determinações cada vez mais simples. Chegado a este ponto, teríamos que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas desta vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas. O primeiro constitui o caminho que foi historicamente seguido pela nascente economia, os economistas do século XVII, por exemplo, começam sempre pelo todo vivo: a população, a nação, o Estado, vários Estados etc., mas terminam sempre por descobrir, por meio da análise, certo número de relações gerais abstratas que são determinantes, tais como a divisão do trabalho, o dinheiro, o valor etc. Estes elementos isolados, mais ou menos abstraídos, dão origem aos sistemas econômicos, que se elevam do simples, tal como o trabalho, divisão do trabalho, necessidade, valor de troca, até o Estado, a troca entre as nações e o mercado mundial. O último método é o método manifestamente exato. O concreto é concreto porque é síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (MARX, 1991, p. 16).

Essa longa citação apresenta considerações que, a nosso ver, são de suma importância para o entendimento acerca da epistemologia marxiana, pois traz a idéia do método elaborado por Marx. São raras as discussões sobre o método nos textos elaborados por Marx, como já foi dito anteriormente, mas, nesse trecho, é possível identificarmos que o método de conhecimento do Marxismo é, segundo Martins (2008), uma teoria do reflexo de perspectivas histórico-dialéticas.

Nesse método, faz-se necessária uma rigorosa investigação do objeto de análise, para que sejam cada vez mais claras as determinações que o constituem. Para isso, dentro das formulações de Martins (2008), Marx apresenta três passos que devem ser percorridos para que se alcance um conhecimento rico de determinações, para que o processo de aproximação com o real seja rigoroso. O primeiro seria a tomada de consciência das partes da totalidade a ser conhecida, abstraindo-as do todo; o segundo, através do conhecimento detalhado dessas partes pelo processo de análise; e o terceiro, a superação da visão analítica, uma vez que se tenta buscar conhecer a mediação que se estabelece entre as partes, das partes com o todo e deste para as partes, de tal forma que seja capaz de

produzir e reproduzir da realidade uma síntese, que produz e reproduz no pensamento o concreto, o real com suas determinações.

Pensando o processo de construção do conhecimento no método elaborado por Marx, percebemos que a abstração acaba tornando-se um tipo de mecanismo que é orientado pelo paradigma epistemológico marxiano. Nesse método, o uso da abstração não se faz de maneira inocente e despreocupada, pois deve-se levar em conta seus limites e suas possibilidades devido à enorme complexidade que é o real. Logo, a abstração é um momento necessário dentro do processo do conhecimento, já que, através dela, torna-se possível analisar as partes de uma totalidade, isolando-as para conhecer suas determinações, porém, é importante deixar claro que, de forma alguma, ela é suficiente. Pode-se dizer que ela não é suficiente porque ela não dá conta da realidade, que é muito mais rica de determinações e significações do que se pode ter em uma análise.

Segundo *Ciro Cardoso apud Martins (2008)*, “a abstração no materialismo histórico, é só um procedimento científico, um instrumento metodológico posto a serviço da explicação do devir histórico real e concreto” (p. 133). Por isso, o método de Marx indica uma nova perspectiva de investigação para se tratar da realidade, que se constitui em conhecimentos mais profundos e ricos, com o intuito de chegar a uma compreensão mais próxima possível do real. Se, em um primeiro movimento de análise, tinha-se um todo caótico com bases empíricas, o que se tem na elaboração marxiana é uma totalidade com suas articulações e determinações:

A população é uma abstração se não for determinada como essa população se apresenta sob a clivagem de classes; as classes por sua vez, são também uma abstração se não for determinado como se constituem, que função exercem, quais os elementos sobre os quais repousam, como, por exemplo, o trabalho assalariado, o capital, etc. Ou seja, quando tomamos a totalidade imediatamente dada, ou os complexos parciais de que é composta, o seu conhecimento assim imediato nos conduz, tão somente a impressão sobre elas (*MARX apud MORAES, 2000, p. 32*).

Dentro da idéia de partir de um todo estruturado, definido e imediato, o pesquisador, dentro do processo de produção do conhecimento, acaba por trabalhar com categorias e conceitos vazios, que mesmo ao tentar delimitar as palavras, definir suas estruturas e precisar os conceitos chegando a noções gerais, ainda assim, permanecem abstratas, pois apesar de estabelecer algumas noções válidas, ainda assim, não passam de um abstrato razoável, no qual encontram-se apenas

um processo de classificação e organização de um conjunto de fatos, fenômenos e experiências.

Nesse sentido, cabe ressaltar que esse método não se configura como um processo de mera apreensão do real, mas sim, tenta reproduzir a realidade com base em suas determinações, não tentando criar ou recriar uma interpretação do real. Limitar o processo de construção do conhecimento através de interpretações, deduções ou caracterizações de conceitos e categorias relega o conhecimento a especulações e equívocos sem qualquer fundamento.

Para Cardoso (1990), Marx já havia deixado claro logo de início que os conceitos e categorias mais simples é que nos permitem chegar verdadeiramente a uma inteligibilidade do real, afirmando ainda que o real exista fora do pensamento e que é ainda, anterior a ele:

Mantendo viva a idéia de que a realidade concreta subsiste, antes como depois de ser pensada, em sua independência, fora do espírito, e que a atividade deste não é mais do que teórica, temos as categorias, por mais simples que sejam, têm sempre a realidade concreta como pressuposição e não são mais do que parciais em relação a ela. Nenhuma categoria conseguindo dar conta do real na sua inteireza, cada categoria não sendo senão unilateral, é necessário tratar organizadamente as categorias no intento de atingir um conhecimento mais abrangente e mais profundo da realidade (CARDOSO, 1990, p. 54).

Pensando a produção teórica, um de seus pressupostos básicos caracteriza-se por ela ser comandada pelos conceitos mais simples, possibilitando uma aproximação cada vez maior com o concreto no pensamento. Porém, ainda segundo Cardoso, outro pressuposto, que dá suporte ao primeiro, é o da exterioridade e independência da realidade, e, essa é a tese materialista fundamental:

Não apenas o objeto se dá a “conhecer”, como ainda o sujeito opera com ele enquanto coisa concreta. É por demais absurdo supor que ao pensar uma pedra o sujeito esteja colocando uma pedra concreta dentro da cabeça [...] Não há como negar que ela existe fora do sujeito, mas este como que a transpõe, tentando resguardá-la em sua inteireza, para dentro de si, chamando de “conceito” ao resultado deste primeiro processo de abstração (CARDOSO, 1976, p. 84).

Como já apontado acima por Cardoso, e ratificado por Martins (2008), um dos pontos mais elementares da concepção de conhecimento presente no marxismo, é a sua assertiva de que a matéria existe independente do pensamento ou da consciência do sujeito de conhecimento. Contudo, essa assertiva da independência da existência da matéria em relação ao sujeito, feita de maneira histórica e dialética, não é suficiente para responder às dúvidas que se apresentam em relação ao objeto

e ao método do conhecimento. Essa problemática deve ser lida e interpretada histórica e dialeticamente, deixando-se de lado as leituras idealistas e positivistas.

Ainda corroborando com a problemática exposta acima, Escobar (2003) afirma que, dentro de uma visão positivista, a aparência, o fenômeno, a essência e a coisa em si, embora não coincidam, pertencem a uma única e mesma realidade, logo, não existe diferença entre elas de princípio e por isso, para não se deixar levar por equívocos em uma pesquisa, tornam-se necessárias as questões científicas. Marx apud Escobar (2003), afirma que “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação das coisas e a essência destas coincidissem diretamente” (p. 95).

A relação entre sujeito de conhecimento e objeto de conhecimento é, a partir do método científico em Marx, visto como algo totalmente novo, pois não existe um sujeito e um objeto em si. A relação que se estabelece dentro do processo de conhecimento passa a ser uma relação entre a perspectiva das idéias e o objeto construído a partir da perspectiva posta (MARTINS, 2008). Nessas condições, o objeto construído passa a ser historicamente determinado, uma vez que se volta para o conhecimento, como uma condição histórica e teórica, já que se orienta pelo movimento do pensamento, não tendo como ponto de partida o real dado, mas o real propriamente dito.

É de suma importância apontar a contribuição histórica e teórica do processo de construção do conhecimento, que Cardoso (1978) apresenta como uma perspectiva do conhecimento enquanto *aproximação*, onde “é o conhecimento que coloca o mundo real como seu objeto, que desde então é uma formulação, uma construção, a construção do objeto do conhecimento distinto do objeto real” (p. 25). Nessa perspectiva, ainda segundo a autora, o conhecimento como aproximação é capaz de colocar adequadamente o problema do processo de construção.

O trabalho teórico, no processo de construção do conhecimento, é uma prática que constrói o objeto sobre o qual sua própria atividade de conhecimento orienta-se, ou seja, o objeto sobre o qual se debruça a atividade teórica é ele mesmo uma construção, e, com isso, o objeto de conhecimento, segundo Cardoso (1978), é idéia. Assim, o conhecimento não tem como trabalhar com o real dado, pois estaria ignorando todo o aspecto histórico e teórico:

O conhecimento não trabalha com o que aqui se designa como “real”, não são fatos ou dados o seu objeto, mas idéias que o conjunto de esforços para conhecê-lo, numa aproximação dada, define. O objeto é sempre inatingível. Cada teoria o

formula, como seu objeto, segundo seus pressupostos, segundo sua postura diante dele (CARDOSO, 1978, p. 26).

Nessa análise, torna-se indispensável para o processo de construção do conhecimento, tanto a questão da historicidade quanto a relação *sujeito-objeto*, contudo, sem pensar nessa relação dentro dos parâmetros de uma epistemologia idealista, em que o sujeito seria colocado como razão e o objeto como real ou como uma suposta aparência do real. Essa relação vai muito além disso, já que configura-se dentro de determinações históricas, a partir de pressupostos teóricos determinados.

Caracterizando o processo de produção do conhecimento, temos primeiramente o indício de que o concreto não está diretamente ligado a uma intuição ou dedução do real, ou ainda ligado a uma experiência ou interpretação da realidade. No entanto, é impossível negar que o real está para além do movimento do pensamento, por isso, como já foi dito anteriormente, tem-se na produção do conhecimento e no processo de pesquisa em si, que o real é muito mais complexo do que a teoria dá conta. A teoria que acompanha o método proposto por Marx não supõe apenas a condição histórica, mas principalmente suas determinações em última instância, o que comprova que o real existe para além do pensamento, porém só pode passar a ser analisado como objeto do conhecimento a partir do pensamento, a partir do concreto pensado. Para exemplificar como isso acontece, trazemos um exemplo utilizado por Moraes (2000):

[...] o verdadeiro concreto da sociedade capitalista não é dado pela experiência direta da articulação das mercadorias e pelo movimento dos preços, isto é, pelas categorias de circulação. Ao contrário, é o resultado de um processo de pensamento que reconstrói a constituição sistemática do capital a partir das determinações mais simples, abstratas e aparentes da produção capitalista (mercadorias, valor, dinheiro, circulação) para chegar às mais ricas, concretas e essenciais, mediante a explicitação das categorias da produção a partir da lei da valorização (mais-valia, exploração, tempo de trabalho, trabalho necessário e excedente, mais-valia absoluta e relativa, cooperação, divisão do trabalho, reprodução e assimilação, para indicar apenas as principais categorias). O método dialético exige que o conhecimento apreenda as determinações de conteúdo no próprio movimento pelo qual elas se desdobram, estabelecendo a conexão necessária e imanente entre elas (p. 36).

Com isso, o conhecimento, que se pretende rigoroso e crítico, deve pautar-se em categorias cada vez mais ricas de determinações com o intuito de não se deixar cair em abstrações, em uma suposta epistemologia que finca seus pés em fenomenologias ou dados meramente empíricos, cuja historicidade limita-se ao nível

de relato. O conhecimento histórico supõe todo um processo de construção e reconstrução pautado em aproximações realizadas como frutos de conhecimentos anteriores, que são possíveis mediante a dúvida, mediante a negação de suposições iniciais, pois a descoberta, jamais se faz com base no real, e sim com base em relações de precariedade no conhecimento que apontam erros, propiciando retificações.

Nesse sentido, um conhecimento novo forma-se a partir de limitações do conhecimento anterior, que, para esse novo, apresenta conceitos e categorias bem básicas. “O conhecimento procede de outro conhecimento sobre o qual exerce a dúvida, dúvida que em momentos decisivos da história do saber concerne a própria base da certeza anterior” (CARDOSO, 1978, p. 32). Logo, se o novo parte de um conhecimento anterior, não pode se pautar com base no real, e, com isso, não é uma mera leitura ou interpretação do real, o conhecimento é sempre uma construção.

O método sempre ocupou um lugar central na produção do conhecimento e na concepção marxiana, o que se tem não é apenas uma crítica ao empirismo, mas também uma nova perspectiva de análise que afirma a construção do concreto pensado de tal forma que ele consiga produzir e reproduzir uma aproximação da realidade. A aproximação da realidade dentro do método elaborado por Marx é realizada por um longo processo de análise, onde as determinações do objeto de conhecimento são cada vez mais postas em evidência:

Se o conhecimento mantém com a realidade essa vinculação tão profunda, e se o materialismo marxiano parte do axioma de que a realidade é dinâmica, não há como se chegar a outra conclusão se não essa, a de que o conhecimento não pode ser traduzido como sendo o resultado de um processo acabado, mas um processo cujo resultado se aproxima do que de fato existe na realidade, sem nunca dominá-la, elucidá-la, a desvelá-la de forma completa, definitivamente. Em verdade, pode-se dizer que a realidade é sempre mais rica do que a idéia que construímos dela, que não consegue traduzir todas as suas características constitutivas, até mesmo, porque sua riqueza é dinâmica e a consciência que temos dela é um retrato – algo estático – de um de seus momentos (MARTINS, 2008, p. 148).

Sendo assim, torna-se um grande equívoco querer dominar o objeto de conhecimento em todas as suas especificidades através de um suposto método universal, onde sejam deixados de lado todos os aspectos políticos, sociais e principalmente econômicos. As condições teóricas e históricas devem ser levadas em conta para que alcancemos a complexidade da produção científica marxiana,

que não pode ser pensada independente das condições e imposições da sociedade e de suas necessidades e demandas, em suma, não pode ser pensado abstraída de suas determinações.

A compreensão do método elaborado por Marx permite a superação de alguns dilemas existentes nas perspectivas epistemológicas que constituem atualmente as pesquisas contemporâneas, principalmente as pesquisas do campo educacional. É preciso que se tenha nas pesquisas a compreensão de que o conhecimento acerca do real tem como base uma construção teórica e histórica, que não são informadas direta e empiricamente pela realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação foi desenvolvida com o interesse em identificar alguns problemas da pesquisa em educação, tendo como preocupação central a produção acadêmica na contemporaneidade, a fim de fazer algumas considerações acerca dessa produção, levantando pontos de discussão que tragam para a área uma preocupação mais crítica e rigorosa com o que vem sendo produzido como conhecimento. A preocupação aqui exposta, não é somente em apresentar as limitações e equívocos nas pesquisas em educação e as fragilidades nas produções acadêmicas, mas, sobretudo, indicar outras contribuições teórico-metodológicas na tentativa de se analisar e compreender a realidade.

Apesar das dificuldades de se finalizar um trabalho de dissertação sobre um tema tão complexo e que traz tantas controvérsias no campo da educação, pensamos ser de grande contribuição para a área, uma discussão que traga uma preocupação crítica com a produção científica em educação, que caminhe como um processo de construção, pois:

[...] conhecer consiste em construir e reconstruir o objeto do conhecimento, de modo a compreender o mecanismo desta construção; é produzir em pensamento, de maneira a reconstruir o modo de produção dos fenômenos (PIAGET apud CARDOSO, 1978, p. 28).

A produção do conhecimento é sempre uma construção, uma construção que não se detém aos fenômenos descobertos no real, não se trata de uma sensação ou uma percepção. O sujeito da pesquisa não descobre e trabalha com o real, ele constrói esse real, logo, o conhecimento não pode ser imediato, a pesquisa não deve provir de uma leitura direta do real, de um contato direto com o objeto que se apresenta.

Sendo o conhecimento uma construção, o processo de produção do conhecimento vai do conhecimento para o conhecimento. Segundo Cardoso (1978), o conhecimento não trabalha com o que se designa como real, como é observado em muitas produções acadêmicas, não são fatos ou dados da realidade que se apresentam como o seu objeto, mas são idéias, e nesse sentido, esse objeto de conhecimento é uma *representação* feita pela teoria, que tenta reproduzir o real sempre de forma mais aprofundada.

Dentro da perspectiva ontológica de pesquisa utilizada nesta dissertação, que apresenta o campo do Marxismo como um caminho para se compreender a forma como a produção do conhecimento vem se constituindo na contemporaneidade, principalmente através das produções acadêmicas, a pesquisa procurou apresentar e discutir a sociedade capitalista, hoje sociedade globalizada, para que pudesse ser trabalhado o capitalismo contemporâneo no intuito de compreender a mercantilização da vida, das ações e produção humanas, para somente depois dessa discussão, tratar mais especificamente da mercantilização dentro da universidade, da pós-graduação e conseqüentemente da produção acadêmica.

Como dito anteriormente, na introdução desse trabalho, o conceito escolhido para tecer a ligação entre os aspectos trazidos como tema desse trabalho foi o conceito de alienação, uma vez que esse conceito contribui para a compreensão da relação entre sociedade e educação e as formas como os processos de reprodução da sociedade capitalista se manifestam nos espaços educativos e em suas produções.

Esta dissertação procurou apresentar alguns pontos para refletir e discutir mais criticamente a posição da educação na ordem alienante do capital, onde o processo educativo limita-se às imposições do sistema, mascarando os interesses das instituições educacionais, que acabam por transformar-se em *instrumentos* importantes para a manutenção e sobrevivência da sociedade capitalista, injusta, desigual e excludente, onde a ideologia dominante estabelece com vigor seu poder reprodutor (CECCON et al, 2002).

Com base nas considerações expostas acima acerca desta dissertação, passaremos para considerações mais pontuais sobre cada capítulo. No primeiro capítulo, trabalhamos pautando-nos em uma discussão sobre o capitalismo como sistema econômico dominante e o modo capitalista de produção, onde foram trabalhadas a questão do capital, da naturalização dos valores mercantis impostos por essa sociedade, do trabalho como atividade produtiva, da reprodução das condições de produção, e ainda da mercadoria, para se chegar a coisificação do homem e a alienação. Além disso, para que chegássemos a discutir posteriormente a pesquisa no Brasil, foi necessária uma discussão sobre como o capitalismo se estabeleceu e se estabelece no Brasil e os trajetos percorridos pela sociedade capitalista ao longo da história, pensando e repensando inclusive os avanços dessa

sociedade até a dita sociedade globalizada que produz um mundo digitalizado onde o que importa é a produtividade, fazendo com que a sociedade viva constantemente atrelada a uma condição de mercantilização da vida.

Já no segundo capítulo procuramos trabalhar o conceito de alienação em Marx, trazendo algumas considerações sobre a origem e estrutura desse conceito no intuito de apresentá-lo como um conceito histórico e de suma importância dentro de um estudo que pense a sociedade capitalista e alguns de seus aspectos mais determinantes. Na tentativa de apresentar de onde partiram nossas dúvidas e inquietações, foram apresentadas também, algumas controvérsias no campo do Marxismo, não apenas para demonstrar a visão ontológica que trazemos sobre a trajetória teórica de Marx, mas também, para introduzir a questão do método científico em Marx.

Como esse trabalho teve como preocupação a produção acadêmica atual, fez-se necessário discutir também o espaço onde essa produção se estabelece, e por isso, o segundo capítulo trabalhou como último ponto de debate, a universidade, que age nos moldes de um processo alienante de formulações dentro do discurso capitalista.

Por exemplo, no caso latino-americano, o Brasil, apesar de apresentar potencialidades de crescimento econômico e de desenvolvimento social diferente dos demais países, também, organiza seu sistema de ensino segundo as exigências da ordem capitalista. De acordo com Fernandes (2010) no contexto latino-americano, “somente Cuba poderá evoluir no sentido de neutralizar influências socioeconômicas e políticas que interferem cronicamente na evolução do sistema escolar” (p.240).

O que dificulta o crescimento e o desenvolvimento da educação, no Brasil, nos demais países da América Latina e no mundo como um todo, é que, mesmo que ela não possa mudar o mundo como afirmam alguns autores, poderia tentar pensar meios de um ensino mais crítico que vá além das configurações alienantes e negligentes das condições capitalistas de produção, ultrapassando os limites de sua posição de mantenedora do *status quo*.

Mesmo parecendo uma visão pessimista e até fatalista, não pensamos que a educação consiga verdadeiramente se desatrelar dos moldes capitalistas de produção e reprodução da sociedade, já que é estruturada, organizada e direcionada segundo os valores mercantis que ditam suas funções e objetivos. No

que se refere à educação e ao sistema de ensino em todos os seus níveis, e, principalmente, à universidade no contexto da América Latina, Fernandes (2010) afirma que:

[...] a universidade latino-americana não está apenas desarmada e desorientada numa era de mudanças, como, se revela incapaz de absorver institucionalmente o impacto construtivo da mudança sociocultural. Por isso, em vez de adaptar sua organização, estrutural e funcionalmente, às necessidades histórico-sociais emergentes, ela se acomoda, pela opção consciente e pela ação deliberada, principalmente ao nível do corpo de professores e de pesquisadores, às expectativas sociais dos círculos conservadores (p. 285).

Após uma discussão sobre os processos de reprodução da sociedade capitalista, o terceiro capítulo trabalhou, mais pontualmente, alguns problemas teórico-metodológicos da pesquisa. Apresentamos a produção do conhecimento no campo da educação, trazendo alguns apontamentos sobre a produção acadêmica da área.

Além disso, o terceiro capítulo apresentou também, uma discussão sobre a pós-graduação *stricto sensu* como espaço legítimo para a produção acadêmica. Alguns pontos, considerados importantes para a produção do conhecimento, foram abordados, tais como, a relação *sujeito-objeto* de conhecimento e a questão da historicidade na pesquisa. Para se compreender esses dois pontos do processo de produção do conhecimento, e a forma como se constituem na produção acadêmica atual, discutimos alguns pontos sobre a pós-graduação e sua trajetória no Brasil, suas mudanças de objetivos, abordando também, as preocupações de alguns órgãos financiadores da pós-graduação, para compreender como o conhecimento vem se estabelecendo para atender as demandas da sociedade, para somente através desses pontos, chegar ao contexto mercantil na pós-graduação.

Segundo Kuenzer e Moraes (2005), dentro de uma perspectiva que entende a prática educativa e suas instituições como uma forma de inculcar valores que, contribuam para atender as demandas e as necessidades da sociedade capitalista, a pós-graduação, com sua ênfase na produtividade acadêmica, constituindo-se, portanto, como espaço e orientação voltada para a produção científica em quantidade, é dirigida, também, pelas características de uma sociedade mercantilizada, que, por ser regida pelo capital, transforma a vida, o indivíduo e suas ações em mercadorias, através da mercantilização de suas ações e produções.

As instabilidades e fragilidades, em grande parte das produções acadêmicas, além de reproduzirem um padrão estabelecido de valores da sociedade mercantil, voltam-se para a adoção de modismos acríticos, segundo interesses dominantes dessa sociedade. Dessa forma, torna-se mais fácil para o pesquisador do campo da educação, produzir para o consumo, produzir por interesse, produzir por bolsa e financiamentos, produzir para ter mérito, produzir por *status*, produzir por currículo e conseqüentemente para o Lattes, produzir por produzir.

Com base na lógica mercantil em que se encontram as pesquisas no campo da educação foi possível levantar algumas críticas a essa produção mercantilizada de conhecimento, para por fim, tratar da questão do método no campo da educação, que nesse trabalho traz uma preocupação especial com a discussão sobre a forma como o real vem sendo abordado e apresentado nas pesquisas e produções acadêmicas.

O quarto capítulo apresentou uma leitura acerca do método em Marx, uma metodologia diferente das que aparecem em grande parte das produções da pós-graduação com as quais tivemos contato. A discussão feita nesse capítulo apresenta a teoria marxista e o método em Marx como um terreno teórico fundamental para a produção do conhecimento em educação.

Foi utilizado nesta dissertação o campo da ontologia marxista, pois este terreno teórico contribui para a compreensão da realidade e para o entendimento desta para além dos fenômenos e sensações que são apreendidos dessa realidade e apresentados como produção científica. O método elaborado por Marx nos permitiu analisar a produção do conhecimento atrelada as condições da sociedade capitalista, frente às determinações econômicas da conjuntura atual, que influenciam direta e indiretamente os processos educativos e os processos de reprodução da sociedade.

Sabendo-se que este trabalho foi elaborado com base em uma visão ontológica do Marxismo, pode parecer estranho utilizar a autora Miriam Limoeiro Cardoso ao longo de todo esse trabalho dissertativo, uma vez que a autora não está no campo da ontologia, que é o terreno de onde partem as problemáticas desse trabalho. Entretanto, a preocupação e a rigorosidade da autora com o processo de construção do conhecimento nos proporcionaram uma análise fundamentada sobre o método em Marx para posteriormente chegar a uma compreensão crítica do processo de construção e produção do conhecimento em educação.

O método aqui analisado possui categorias teóricas que se apresentam com uma totalidade de determinações complexas, mas muito necessárias ao conhecimento da realidade, sem as quais a compreensão dessa realidade pode se defrontar com limitações e equívocos teóricos e ideológicos, não alcançando a concretude do real. Muitas podem ser as limitações e os equívocos encontrados nas pesquisas educacionais, como já foi dito ao longo da dissertação, principalmente se as pesquisas apresentarem um contexto contemporâneo ou uma visão cotidiana carente de um terreno teórico preciso, que não sirva apenas para tratar a realidade como ela se apresenta, mas sim, um terreno capaz de fazer correlações desse real com suas determinações e condições sociais, políticas e principalmente econômicas.

Ao longo deste trabalho foram levantadas discussões, e apresentadas algumas preocupações com o processo de produção do conhecimento, não no intuito de julgar ou avaliar a legitimidade, validade, qualidade, fidedignidade ou valor das produções acadêmicas em pesquisa educacional. O que foi apresentado nesta dissertação foram apenas alguns questionamentos, indagações e preocupações no intuito de inculcar a reflexão sobre o que vem sendo chamado de produção do conhecimento, não para explicar, nem levantar certezas absolutas, nem tão pouco para impor verdades frente a enorme complexidade em que se encontram as pesquisas educacionais, mas para contribuir para a construção de uma produção mais crítica e comprometida, que vá para além dos discursos meramente acadêmicos.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. (Orgs). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- ALTHUSSER, L. A querela do humanismo. *Crítica Marxista*. São Paulo: Xamã, n.9, 1999.
- _____. Sobre o jovem Marx. *Crítica Marxista*. São Paulo: Xamã, n.14, 1967.
- ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo, Boitempo, 1999.
- BERTONHA, J. F. Produção e produtividade no meio acadêmico: a “ditadura do Lattes” e a universidade contemporânea. *Revista Espaço Acadêmico*. São Paulo, n. 100, set. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *História e missão*. Brasília: CAPES, 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em 26 de nov. 2010.
- CARDOSO, M. L. *Ideologia do desenvolvimento*: Brasil: JK-JQ. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. *O mito do método*. Rio de Janeiro: Boletim Carioca de Geografia, 1976.
- _____. Para uma leitura do Método em Karl Marx: anotações sobre a “Introdução” de 1857. *Cadernos do ICHF*, Niterói: UFF, 1990.
- CECCON, C; OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R, D. *A vida na escola e a escola da vida*. 36 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- DOURADO, L. F. ; OLIVEIRA, J. F.. Estado, políticas educacionais e reconfiguração da educação superior no Brasil. In: DOURADO, L.F., CATANI, A. M. (Org.). *Universidade pública: política e identidade institucional*. Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia: Ed. da UFG, 1999. p. 5-22.

DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? : quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DUAYER, M. et al. Desventuras filosóficas na ciência econômica: naturalização da sociedade do capital e relativismo ontológico. *Revista de Economia da USP*, São Paulo, 2003.

ESCOBAR, A. I. *Reflexões sobre materialismo e empiriocriticismo de Lenin*, 2003. (Doutorado) – Departamento de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

FERNANDES, F. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 5 ed. São Paulo: Globo, 2005.

_____. *Circuito fechado: quatro ensaios sobre o “poder institucional”*. São Paulo: Globo, 2010.

FEUERBACH, L. *A essência do Cristianismo*. 2.ed. Porto: Fundação Calouste Gulbenkain, 2002.

FORNES, R. C. *A alienação do trabalho na Pós-modernidade*, 2008. (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Serviços Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. São Paulo: Cortez, 1999.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HANDFAS, A. *Uma leitura crítica das pesquisas sobre as mudanças nas condições capitalistas de produção e a educação do trabalho*, 2006. (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.

HEGEL, G.W. F. *Filosofia da história*. Brasília: UNB, 1999.

HESSEN, J. *Teoria do conhecimento*. São Paulo: M. Fontes, 1999.

HOBBSAWM, E. *A era do capital, 1848 - 1875*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. *Tempos interessantes: uma vida no século XX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HOSTINS, R. C. L. *Formação de pesquisadores na pós-graduação em educação: embates ontológicos e epistemológicos*, 2006. (Doutorado) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

IANNI, O. *A era da globalização*. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. *Capitalismo, violência e terrorismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____. *Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. *Teorias da globalização*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

JAPIASSU, H. *Nascimento e morte das ciências humanas*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

KONDER, L. *Marxismo e alienação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós- graduação em educação. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 26, n. 93, 2005.

LEITE, S. B. A pesquisa em educação: a questão do objeto de conhecimento. In: *Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Sudeste*, 9., 2009, São Carlos, SP: Cubo multimídia, 2009.

_____. Refletindo sobre o significado do conhecimento científico. *Em aberto*, Brasília, v. 12, n. 58, abr./jun., 1993, p 23-29. Disponível em: <http://www.Inep.gov.br/pesquisa>. Acesso em: 10 ago. 2010.

LEITE, S. B.; PORTUGAL, A.D.; SILVA, S. R. B. Pesquisa em educação: a construção teórica do objeto. *Revista Eletrônica Ciência & Cognição*, v. 13, n.1, p.12-

20, 2008. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org>. Acesso em: 10 ago. 2010.

LEITE, S. B. et al. Pesquisa em educação e conhecimento científico, o problema ainda atual da verdade no debate teórico. In: *Anais do XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 2004. Curitiba: Champagnat, v. 1, p. 1319-1331, 2004.

LUCKÁS, G. *História e consciência de classe*. São Paulo: M. Fontes, 2003.

MARTINS, M. F. *Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?* Campinas, SP, UNISAL, 2008.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: M. Claret, 2004.

_____. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultural, 1996, v.1.

_____. *Para a crítica da economia política*. 5. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1991. v. 12.

MARX, K ; ENGELS, F. *La ideologia alemana*. Havana: Edicion Revolucionaria, 1966.

MÉSZÁROS, I. *A crise estrutural do capital*. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. *A educação para além do capital (1930)*. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. *A teoria da alienação em Marx (1930)*. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MORAES, M. C. M. Ceticismo epistemológico, ironia complacente: anotações a cerca do neopragmatismo rortyano. In: MORAES, M. C. M. (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 14, n. 1, 2001.

MORAES, M. C. M. *Reformas de ensino, modernização administrada: a experiência de Francisco Campos – anos vinte e trinta*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 2000.

MORAES, M. C. M.; MÜLLER, R. G. Histórias e experiências: contribuições de E. P. Thompson à pesquisa em educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 21, n. 2, 2003.

MOURA, J.B ; PINA, A. *Trabalho assalariado e capital*. Transcrição do livro *Lohnarbeit und Kapital* de Karl Marx de 1849. São Paulo: Editorial Avante, 2006.

OLIVEIRA, I. B. e ALVES, N. A pesquisa e a criação de conhecimentos na pós-graduação em educação no Brasil: conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 95, 2006.

ORSO, P.J. O ensino, a pesquisa e a extensão na universidade. In: ZANARDINI, I. M. S. ; ORSO, P. J. (Org.), *Estado, educação e sociedade capitalista*. Cascavel, SP: Edunioeste, 2008.

PORTUGAL, A. D. *Considerações acerca da atual produção do conhecimento de inspiração marxista em Filosofia da Educação: uma perspectiva marxista*, 2008. (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SANTOS, M. *O espaço do cidadão*. 7 ed. São Paulo: Editora Edusp, 2007.

_____. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAVIANI, D. A pós-graduação em Educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. In: Seminário comemorativo dos 25 anos da pós-graduação em educação da UFSC. Florianópolis: UFSC, 1999.

SOUZA, S. C. *Educação: mercadoria ou projeto civilizatório?* Rio de Janeiro: Maanaim, 2005.

TAGLIAVINI, J. V. CAPES, Lattes, Qualis: o *homo academicus* – entre aforismo e desaforismos. In: ZANARDINI, I. M. S. ; ORSO, P. J. (Orgs.), *Estado, educação e sociedade capitalista*. Cascavel: Edunioeste, 2008.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

WARDE, M. J. O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Caderno de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 73, p. 67-75, maio, 1990.

_____. Sobre orientar pesquisa em tempos de pesquisa administrada. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.