



Práxis Educativa (Brasil)

ISSN: 1809-4031

praxeducativa@uepg.br

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Brasil

Graças Martins da Silva, Maria das; Ramos da Silva, Rose Cléia
EDUCAÇÃO E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA REALIDADE SOCIAL: uma análise a partir do
materialismo histórico-dialético
Práxis Educativa (Brasil), vol. 5, núm. 1, enero-junio, 2010, pp. 79-87
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89413516008>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe , Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

EDUCAÇÃO E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA REALIDADE SOCIAL: uma análise a partir do materialismo histórico-dialético

EDUCATION AND KNOWLEDGE PRODUCTION IN SOCIAL REALITY: an analysis based on historical and dialectical materialism

Maria das Graças Martins da Silva*
Rose Cléia Ramos da Silva**

Resumo

Este artigo analisa a educação e a produção do conhecimento no contexto das relações sociais de onde emergem, tendo como base as categorias filosóficas do materialismo histórico-dialético. Para tanto, dois referenciais são evocados: a sociedade do conhecimento (reflexo da sociedade capitalista, no seu atual estágio de desenvolvimento, expressando-se pelo produtivismo) e, no contraponto, a educação como humanização e conhecimento crítico (expressão de liberdade que subjaz ao processo educacional). Concluiu-se que o materialismo histórico-dialético contribui para a análise da realidade, desvendando-a, ao mesmo tempo que potencializa ações transformadoras ao evidenciar o sentido libertador da educação.

Palavras-chave: Materialismo histórico-dialético. Sociedade do conhecimento. Produção do conhecimento.

Abstract

This paper analyses education and knowledge production taking into account the social relationships that originate them and the philosophical categories of historical and dialectical materialism. In order to do so, two elements are adopted as references: knowledge society (a reflection of capitalist society in its actual stage of development, which is expressed by productivism) and, as a counterpart, education as a form of humanisation and critical knowledge (freedom expression that underlies the educational process). The conclusion is that historical and dialectical materialism contributes to analysing reality, as it unveils it and at the same time potentiates transforming actions by showing the libertarian sense of education.

Keywords: Historical and dialectical materialism. Knowledge society. Knowledge production.

Introdução

No presente texto discute-se a produtividade como uma referência que se fortalece no campo da educação e da produção do conhecimento, e que se expressa, ideologicamente, pela sociedade do conhecimento. A discussão é permeada por categorias filosóficas inspiradas no materialismo histórico-dialético, que procuram explicar a realidade em tela e o seu movimento de mudança e transformação. Essa perspectiva de análise possibilita vislumbrar o contraponto da citada referência, a qual recebe a designação de educação como humanização e conhecimento crítico.

Parte-se da premissa de que a educação e a produção do conhecimento refletem os condicionamentos da realidade objetiva. Nesse sentido, conforme analisa Cheptulin (2004), o termo reflexo não se produz estática ou passivamente, como num espelho, mas de forma ativa e criativa. Isso se fundamenta na ideia de que uma formação material é, ao mesmo tempo, refletora e refletida, decorrência da ação bilateral, interativa entre fenômenos diversos. Por sua vez, condicionamento é visto no âmbito de uma totalidade contraditória, sem significar condição cristalizada ou mando/sujeição absoluta, e, sim, que sujeitos exercem uma prática social complexa, que não se desenvolve no abstrato. O condicionamento

e a decisão/ação dos sujeitos, portanto, constituem forças que se entrelaçam, se comunicam e se definem mutuamente. Por esse entendimento, o condicionamento pode ser condicionado e as escolhas particulares movem-se no terreno relativo da liberdade/não liberdade. Entretanto, não se trata de um jogo de soma zero, mas de reconhecer que há uma força determinante (a realidade, o concreto), que não é absoluta nem unilateral, até porque quem se submete às condições objetivas é quem as produz, as modifica. Os condicionamentos, assim, não podem ser pensados como meras imposições externas; ao contrário, ao afetar os indivíduos particulares, realizam no processo inúmeras mediações (ideologia, consciência, necessidades, pressões, práxis, etc.). Nesse enlace, é preciso estar atento à medida das forças, ao potencial envolvido, ao movimento presente em dada situação.

Como alicerce teórico, igualmente, ressalta-se a categoria contradição, vital para a análise dos fenômenos sociais. Contradição pretende indicar as forças contrárias presentes no próprio fenômeno (ou, ainda, as forças contrárias externas a ele), o que gera um movimento ora de afirmação, ora de negação, ora de superação. Ao considerar as relações entre os elementos que compõem e circundam o fenômeno presume-se uma totalidade dinâmica, o que significa a recusa do linear, mecânico, fixo.

Com base em tais referenciais, inicialmente, o texto trata do modo de produção capitalista, modelo social que alicerça as relações sociais e de onde emerge a lógica da produtividade. Em seguida, focando o campo da educação e da produção do conhecimento, aborda-se a sociedade do conhecimento e, no contraponto, a educação como humanização e conhecimento crítico – que coexistem de forma contraditória no sistema social.

A produtividade que se manifesta na educação superior permeia a discussão teórica. Ao longo da sua história recente, pode-se afirmar que a universidade moderna contribuiu para legitimar o contexto social instituído, o que se expressou pela adequação às exigências de produção do conhecimento útil, pragmático, de aplicação imediata. Na presente configuração social, em que a economia capitalista é fortemente baseada na tecnociência (articulação entre ciência e tecnologia), o apelo a tais exigências intensifica-se, resultando na contradição representada pelas demandas de mercado opondo-se à função educativa.

No bojo dessa análise, Manacorda (2007) constitui referência ao chamar a atenção sobre as antinomias retratadas por Marx na realidade do trabalho. Essas antinomias são representadas, de um lado, por uma expressão negativa (dadas as condições sociais objetivas em vigor) e, de outro, por

excludente. Para Manacorda (2007, p. 65), se não se comprehende tal relação contraditória, “[...] não se comprehende nada de Marx; compreender esta antinomia significa estar no centro de todo o seu pensamento.”

Desvendar a base determinante das relações sociais: o ponto de partida

Neste item, aborda-se o contexto em que se inserem a educação e a produção do conhecimento, o que remete ao modo de produção capitalista, no qual se objetivam as relações sociais e a ideologia subjacente. O intento evidencia a categoria *história*, que tem no modo de produção o seu conceito-chave. Para Eagleton (1999), modo de produção significa uma combinação entre certas forças de produção (meios de produção disponíveis em dada sociedade) e certas relações de produção. A seu ver, inspirando-se nas teses marxianas, “[...] a história progride em virtude de as forças e as relações de produção entrarem em contradição entre si”, sucedendo-se transformações que resultam na superação de um modo de produção por outro (p. 37). No entanto, não se trata de uma evolução linear, visto que:

A história não faz nada, ela “não possui nenhuma riqueza imensa”, “não trava nenhuma batalha”. É o homem, o homem vivo, real, que faz tudo isto, que possui e luta; a “história” não é uma pessoa à parte, que usa, o homem para seus próprios fins particulares; a história nada é senão a atividade do homem que persegue seu objetivo... (MARX, 1956 *apud* EAGLETON, 1999, p. 45, grifos do autor).

Portanto, na base da análise do social que se realiza está a ideia de que, para Marx e Engels (2002, p. 19), “[...] são os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento.”

Posto que a materialidade do mundo condiciona o evoluir da vida em sociedade (considerando as mediações e a complexidade das relações), a localização e a compreensão do atual alicerce social - o sistema capitalista - representam o fio condutor para desvendar os fenômenos sociais. Mészáros (2002), ao examinar a natureza e a estrutura do capital, mostra que a forma de exploração viabilizada pela divisão hierárquica do trabalho precede historicamente até as mais embrionárias manifestações, podendo-se identificar, conforme expressa, três “camadas geológicas”: a) a fase mais antiga de desenvolvimento, que produz formas de dominação ainda não características do modo de funcionamento do sistema do capital, mas que são incorporadas, posteriormente,

o primitivo capital monetário e comercial; c) a capitalista, que se estende pelos últimos quatrocentos anos. Nessa perspectiva, Mészáros entende que a equivalência entre capital e capitalismo é problemática, porque deixa de enfrentar questões do tipo: como foi possível uma subordinação real e como o capitalismo conseguiu se sustentar, apesar de suas explosivas contradições? Concentrando-se, pois, na análise do capital, sua intenção é evidenciar que, ao longo do seu complexo desenvolvimento histórico, constituiu-se um poderoso sistema que precedeu em milhares de anos ao modo de controle capitalista. Assim, o modo de produção capitalista “[...] é uma das formas possíveis da realização do capital, uma das suas *variantes históricas*, presente na fase caracterizada pela generalização da *subsunção real* do trabalho ao capital.” (ANTUNES, 1999, p. 23, grifos do autor).

O capital, explica Meszáros (2002), surgiu no curso da história como uma poderosa “estrutura totalizadora de controle”, que a tudo buscou um ajustamento capaz de provar sua viabilidade produtiva. O que move o capital, nesse sentido, é a orientação para a expansão e a acumulação, sendo implacável na vigilância a essa regra. Existe no capital uma forma de controle que escapa aos indivíduos, até porque sua sustentação não é apenas imposta, mas justificada ideologicamente como esteio da ordem, como elemento natural das coisas, de forma, por exemplo, a conciliar a desigualdade com o mito da igualdade e da liberdade.

Mészáros (2002) entende que o pilar do capital não é o Estado e, sim, o trabalho. O Estado moderno, a seu ver, foi organizado para assegurar e proteger a produtividade do sistema e controlar, de forma abrangente, as forças produtivas, dando-lhe funcionalidade e orientando-o para a expansão e para a extração do trabalho excedente. Assim, amparado na ação do Estado, o sistema do capital tornou-se mais resistente, expansivo, onipresente. No entanto, não se trata de uma condição fatalista; ao contrário, elementos concorrem para fragilizar o sistema. Senão, veja-se: a pretensão à abrangência potencializa a autodestruição, da mesma forma que a pretensão ao controle total traz instabilidade, considerando os interesses irreconciliáveis a serem manobrados.

Afirma Mészáros (2002) que o aspecto mais problemático do sistema do capital é a sua incapacidade de tratar as causas como causas, optando por administrá-las através de ajustes nos efeitos, nas consequências. As contradições são, por isso, justificadas, idealizadas, na perspectiva da sua reprodução.

Para sustentar suas funções vitais, o capital constitui o que o autor chama de “mediações de se-

gunda ordem”¹, que são ancoradas: a) na família nuclear (vital para a reprodução do macrocosmo social); b) nos meios alienados de produção (que impõem submissão às desumanizadoras exigências do capital); c) no dinheiro (em suas inúmeras formas); d) nos objetivos fetichistas da produção (que implicam a submissão das necessidades humanas aos imperativos da expansão e da acumulação do capital); e) no trabalho (separado do controle da produção pelo produtor); f) nas variantes de formação do Estado; g) e no mercado mundial. Nessa “desorientadora rede” inserem-se os indivíduos particulares “[...] muito antes mesmo de aprender as primeiras palavras no ambiente familiar.” (MÉSZÁROS, 2002, p. 187).

Uma vez que as referidas mediações estão articuladas e consolidadas como um todo coerente, torna-se praticamente impossível abalar o sistema, tomando-as de forma isolada, fora do conjunto. Para a superação do capital, a condição é a transformação que envolve todas as suas mediações de segunda ordem, inclusive porque elas se sustentam mutuamente, fazendo com que o sistema se impõa sobre os esforços libertários parciais que visam a alvos específicos e delimitados. Pondera o autor que somente uma alternativa de mudança estrutural e abrangente pode tornar-se viável, com alguma esperança de sucesso duradouro; sem levar isso em consideração, há uma impossibilidade histórica da superação da ordem estabelecida - não importa a gravidade da crise estrutural.

É preciso levar em conta, ainda segundo Mészáros (2002), que a estrutura objetiva do capital hostiliza o que não se ajusta à rede estabelecida pela “segunda ordem de mediações”, não importa os interesses humanos envolvidos. O seu poder “vira de cabeça para baixo” (inverte, desorienta) os valores humanos. Ademais, penetra em todos os tecidos da relação social, fazendo pensar que, apesar da destruição que gera e das contradições que lhe são inerentes, não haveria outra possibilidade de vida social. Mészáros (2002) acredita que o êxito na luta contra o capital implica não apenas apontar as suas fraquezas, mas admitir a existência da sua

¹ Na teoria de Mészáros, mediações de segunda ordem representam as hierarquias estruturais de dominação e subordinação que configuram o sistema de metabolismo societal do capital, decorrentes da propriedade privada e da divisão alienada do trabalho. No contraponto, as mediações de primeira ordem incluem: a) regulação da atividade biológica reprodutiva em conjugação com os recursos existentes; b) regulação do processo de trabalho através do qual o intercâmbio comunitário com a natureza possa produzir os bens requeridos, os instrumentos de trabalho, os empreendimentos produtivos e o conhecimento para a satisfação das necessidades humanas; c) estabelecimento de um sistema de trocas compatível com as necessidades; d) organização, coordenação e controle da multiplicidade de atividades materiais e culturais, visando ao atendimento do complexo sistema de reprodução social; e) alocação racional dos recursos materiais e humanos; f) constituição e organização de regulamentos sociais que se

força, reconhecer seu avanço histórico sobre todos os modos anteriores de reprodução e acumular esforços com vistas a produzir mudanças qualitativas, que tenham efeito nas condições materiais.

Essa análise torna possível perceber a disposição do sistema em penetrar em áreas supostamente resguardadas, como a educação. Trata-se de uma estrutura “[...] que impõe seu critério de viabilidade em tudo, desde as menores unidades do seu microcosmo até as maiores empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais até os mais complexos processos de decisão no âmbito dos monopólios industriais.” (MÉSZÁROS, 2002, p. 41). Entretanto, ainda que contundente, a análise que o autor citado faz não pressupõe um sistema irreversível, o que estaria contrariando a idéia de movimento e de superação, presente na referida obra, de inspiração dialética. Isso se mostra no que segue.

Conforme Mészáros (2002), as “potencialidades da humanidade” coexistem com a condição adversa da realidade sobre os indivíduos particulares:

O sistema das mediações capitalistas de segunda ordem encerra em si uma contradição fundamental: a contradição entre as ‘potencialidades’ da humanidade e o campo, estreitamente circunscritos, das ‘probabilidades’ dos indivíduos particulares, obrigados a atuar sujeitos aos mecanismos cegos da instrumentalidade capitalista. (p. 256).

Ao reconhecer as “potencialidades da humanidade”, Mészáros aposta que elas, convertendo-se em ação, podem criar outra realidade. Quer dizer: a realidade condicionada e as potencialidades criadoras encerram uma contradição fundamental, provocando o movimento histórico e gerando novas formas de existência. Fala-se, pois, de uma realidade dinâmica, e a hostilidade que a caracteriza não significa inércia.

A lógica da produtividade como sustentação do sistema social

A expressão lógica, para os fins deste texto, significa um princípio orientador geral que almeja unificar um conjunto, podendo associar-se às noções de ligação entre parte e todo, conformação, troca, coerência na estrutura e consenso. O pressuposto é o de que o modo de organização da vida material carrega uma lógica que se estende para todos os campos da vida, o que representa, na presente constituição social, segundo Paro (1993), uma “racionalidade irracional”. Nela, as relações concretas são ocultadas, fazendo desaparecer as suas propriedades essenciais.

Na análise que se faz, parte-se da consideração abrangente de Marx (2003, p. 231), de que “[...] toda e qualquer produção é apropriação da natureza pelo indivíduo, no quadro e por intermédio de uma forma de sociedade determinada.” Há, pois, uma forma de produção validada e coerente com a estrutura e a dinâmica da sociedade, capaz de lhe explicar, dar suporte e mostrar que não se trata, simplesmente, de algo tramado por indivíduos particulares.

No entanto, em contraste com formas sociais anteriores, em que “[...] o ser humano aparece como a finalidade da produção [...]”, na sociedade capitalista “[...] a produção aparece como o objetivo da humanidade e a riqueza como o objetivo da produção [...]” (MARX, 1973 *apud* MÉSZÁROS, 2002, p. 606). Está na raiz do pensamento marxiano que o desenvolvimento histórico do capital impôs uma inversão: o caráter original, real e universal da riqueza foi transformado numa relação social entre coisas, “[...] uma relação social que se esconde sob a aparência das coisas [...]” (MARX, 2003, p. 19), reduzindo o ser humano à produção meramente material. A passagem de uma condição a outra se fez compreender pela análise que Marx realizou da mercadoria, segundo os conceitos de valor de troca e valor de uso, ponto de partida para desvendar o capitalismo. Por essa via, Marx evidenciou a outra forma de se apresentar a realidade, a que não aparece de imediato, a que se encontra sob o véu de uma engrenagem complexa.

A mercadoria materializa as relações sociais, aparecendo nelas como dotada de autonomia e poder próprio. Desvendando-a, Marx verificou que detém um duplo valor: um de troca e um de uso. O valor de uso vale pela qualidade do que é útil, pelo que supre as necessidades humanas no metabolismo entre pessoas e natureza, não exprimindo relação social de produção mercantil. O valor de troca, por sua vez, ocorre na relação com mercadorias e realiza a atividade produtiva alienada.

No desdobramento histórico da sociedade capitalista viu-se que, para gerar e consolidar a inversão antes referida, necessário foi desenvolver-se a subordinação do valor de uso ao de troca, imprimindo outra regulação ao conjunto da sociedade. Disso resultou “[...] um processo de abstração de qualquer traço qualitativo do trabalho humano [...]” e uma substância social cristalizada “[...] como mero quantum econômico”, conforme Oliveira (1997, p. 143). Assim, desaparecendo o caráter útil dos produtos do trabalho, também desapareceu o caráter útil do trabalho nele contido, camuflando-se, portanto, as formas concretas desse trabalho e tornando-as abstratas.

A perspectiva de liberdade, contudo, precisa considerar o aspecto qualitativo, combinado à expansão quantitativa da produção humana. Isso é negado sob o capitalismo, que potencializa o quantitativo em detrimento do qualitativo (ou do que corresponde às necessidades humanas). Nessa equação, de acordo com Mészáros (2002, p. 660, grifos do autor), o necessário, o útil, passa a ser também definido “[...] em termos de *vendabilidade*: um imperativo que pode ser realizado sob a hegemonia e no domínio do próprio *valor de troca*.”

Em razão das características que adquire a produção humana, se estabelece, por assim dizer, outra produção, convertida em produtividade, porque não mais referenciada no valor de uso, mas, sim, no de troca. Portanto, o termo produtividade pretende expressar a lógica que produz e reproduz o modo social, tendo se insinuado, progressivamente, nos diversos aspectos das relações, provendo-as de funcionalidade e sentido próprio. É uma condição que se originou remotamente, sob circunstâncias históricas, mas que, com o evoluir da sociedade, adquiriu maior expressão, tendo aperfeiçoado os seus mecanismos de assimilação e naturalização da realidade. Nessa perspectiva, porque a lógica da produtividade se liga, originalmente, ao processo de produção da mercadoria (que submete o uso à troca), o quantitativo impõe e tende a associar-se à mercadorização, reduzindo as relações à possibilidades de ganhos e lucros. De acordo com Mészáros (2007), transformada em fetiche, cria-se a ilusão de que, uma vez que as quantidades exigidas são asseguradas, não pode haver problemas significativos. Contudo, afirma ele, no contraponto ao quanto, a qualidade é inseparável da especificidade, referenciando-se ao o que, ao por que, ao como.

A ideologia da sociedade do conhecimento

As mutações em curso no capitalismo, nas últimas décadas, remetem à chamada *sociedade do conhecimento*, que fundamenta e permite explicar a lógica da produtividade no campo da educação e da produção do conhecimento. No limite, cumpre uma função ideológica (DUARTE, 2003), disseminando a idéia de que a ciência e a tecnologia devem ser incorporadas ao processo produtivo como instrumentos fundamentais para impulsionar o aumento da produção industrial, desencadeando, assim, uma revolução na base técnica dessa produção, que permita maximizar os lucros.

Frigotto (1996) considera que a sociedade do conhecimento refere-se a uma readequação da teoria do capital humano, alterando-lhe certos conceitos, mas sem mudar a natureza excluente das relações sociais, que está na base dessas ideologias. A seu

ver, entre 1970 e 1980, surgiram novas demandas para a economia e para a educação, apresentadas em documentos dos organismos internacionais (FMI, Banco Mundial, CEPAL), anunciando os limites da teoria do capital humano e redefinindo os seus fundamentos, com vistas a uma adaptação à chamada terceira revolução industrial. O redimensionamento do sistema produtivo, que passou a operar pela elevação dos lucros e acentuada exclusão social, trouxe a preocupação em pensar a nova ordem sem comprometer sua estabilidade. Isso remetia, novamente, às teorias do desenvolvimento humano, desta vez, para imprimir novo padrão de formação à educação e ao trabalho, espalhando a idéia de oportunidade para quem desejasse aprender a aprender, o que pode ser interpretado como: cada um é responsável pelo seu sucesso e, igualmente, pelo seu fracasso.

Nesse contexto, é importante ressaltar a chamada tecnociência, que designa a ciência com a marca da substituição da tecnologia rígida pela flexível, em que a microeletrônica associada à informatização, à microbiologia e à engenharia genética permite a criação de novos materiais e novas fontes de energia. Tais mudanças permitem, “[...] de forma sem precedentes, acelerar o aumento da incorporação de capital morto e a diminuição crucial, em termos absolutos, do capital vivo no processo produtivo.” (FRIGOTTO, 1996, p. 77). Consequentemente, a taxa de lucros do capital tende a crescer – o que faz da tecnociência um elemento crucial para a reprodução do sistema.

Em tal cenário, anuncia-se que a universidade precisa renovar-se a galope, porque detém a produção da pesquisa e forma os cientistas ou os profissionais aptos a atender às necessidades do mercado. Outras palavras: é detentora do corpo técnico e da matéria-prima que pode contribuir para reproduzir e acumular a riqueza material. No Brasil, o fraco sistema de ciência e tecnologia privado e estatal fora da universidade, conforme Almeida (2002), favorece que a instituição pública se destaque na produção científica e, consequentemente, esteja no *olho do furacão*. Meneghini (1997 apud ALMEIDA, 2002) estima que essa instituição seja responsável por 75% da produção da pesquisa científico-tecnológica, as empresas, por 20%, e os institutos de pesquisa, por 5% - embora sejam números discutíveis, pois o conceito de pesquisa é ambíguo. Tal condição da universidade, aliada aos recursos insuficientes disponibilizados pelo setor público e ao estímulo à parcerias com o setor privado, formam elos que fortalecem a mercantilização das referidas instituições.

Nesse íame, precisa considerar-se que é complexa e contraditória a orientação da produção do conhecimento na atualidade, conforme indicam certos estudos. Barros (2002) menciona que exis-

tem evidências empíricas de que há um conjunto de práticas emergentes relacionadas à produção do conhecimento em que a pesquisa passa a ser orientada pelo atendimento à demanda específicas, desenvolvendo-se num contexto de aplicação, multidisciplinaridade e heterogeneidade de atores e instituições (governos, universidades, institutos de pesquisa, setor produtivo, organizações não-governamentais, etc.). Busca-se, assim, maior flexibilidade na constituição de grupos de pesquisa e maior possibilidade de captação de recursos, desde que canalizados para determinados fins. A partir desses parâmetros, entende-se que somente os que tomam parte na produção estão aptos a compartilhar da sua apropriação. Ou, ainda, como acredita Dias Sobrinho (2005, p. 75): “[...] quem detém o conhecimento também tem o poder de criar e assegurar as normas e direitos que regem a posse, o valor e os usos desse capital [...]”, determinando o tipo de conhecimento que tem valor, para quem, onde, como e quando deve ser produzido e consumido.

A concepção do conhecimento como insumo (aquilo que contribui para o resultado de um produto), naturalmente, tem implicações no campo epistemológico e nas instituições produtoras de ciência. Em se tratando da educação superior, ao entender-se que a mesma precisa dar respostas positivas e imediatas às pressões do mercado, adota-se uma lógica semelhante a que rege as relações econômicas. Relacionando-se às atividades docentes, é possível atentar aos termos “produção” e “produto”, ao que Machado e Bianchetti (2006, p. 43) aludem como “[...] noções de mercadoria, linha de produção fabril, deixando à vista a hegemonia cada vez mais intrusiva da economia de mercado no meio acadêmico, evidenciando a ‘influência métrica, quantitativista’ da avaliação da Capes.”

A propósito, o termo produtividade (ou produtivismo) tem aparecido com recorrência na literatura crítica que trata da educação superior. Maués (2006), por exemplo, vincula-o à lógica do capital, do mercado, o que, para ela, quer dizer formação voltada para o consumidor, submissão e domesticação, e não para a liberdade. Sguissardi e Silva Junior (2009), por sua vez, entendem que:

[...] o núcleo da ideologia do produtivismo acadêmico, como política de Estado e de cultura institucional, tem como sua mais completa tradução, no âmbito filosófico, o pragmatismo, e no âmbito econômico, a mercantilização da ciência e da inovação tecnológica, o que o torna, com a pós-graduação, nos moldes atuais, o pólo gerador de uma reforma da instituição universitária que tende a colocá-la a reboque do mercado. (SGUSSARDI; SILVA JUNIOR, 2009, p. 62).

À luz dessas análises, pode-se dizer que, na sociedade do conhecimento, paradoxalmente, o

conhecimento e o trabalho educativo tendem a se ausentar, o que resulta na progressiva supressão da discussão teórica, sobrepondo-se como valor a experiência imediata (DUARTE, 2004). Como efeito, tendem a desaparecer (ou a desvirtuarem-se) as perguntas norteadoras que envolvem a educação (o que é educar?; qual o seu sentido?; o que se pretende com a educação universitária?).

Educação como humanização e conhecimento crítico

No contraponto à ideologia antes abordada, examina-se a educação humanizadora e conhecimento crítico, inspirando-se em Marx e Engels (2002):

A história não é senão a sucessão de diferentes gerações, cada uma das quais explora os materiais, os capitais, as forças produtivas que lhe são transmitidas pelas gerações precedentes; assim sendo, cada geração, por um lado, continua o modo de atividade que lhe é transmitido, mas em circunstâncias radicalmente transformadas, e, por outro lado, ela modifica as antigas circunstâncias, entregando-se a uma atividade radicalmente diferente [...]. (p. 47).

Esmiuçando tal proposição, Duarte (2003) explica que estar no mundo, evoluir é apropriar-se do existente (do que foi objetivado, produzido), transformá-lo e construir novas relações. A apropriação individual é realizada a partir da síntese das atividades humanas, mediando a produção individual com a coletiva. Por isso, a formação do indivíduo, sendo um ato de apropriação do que existe no mundo, é uma prática social e histórica, a qual depreende de um processo de objetivação e de apropriação, processo esse que resulta da sua relação com a espécie e com o mundo em geral. Disso, produz-se a educação em duas direções convergentes: no sentido dos elementos culturais indispensáveis à humanização do gênero humano e da humanização de cada indivíduo. Tem-se que a educação origina-se e define-se a partir de um processo de acumulação e de criação, do legado de gerações passadas e do que se renova e reconstrói, do que percorre a humanidade e do que se cria originalmente, por cada indivíduo singular. Com isso, entende-se o fenômeno educacional como uma constituição humana que se estende e se propaga, o que representa conceber o indivíduo como universal, livre, consciente, transcendente, pertencente ao gênero humano, em processo permanente de construção criativa - perspectivas que significam negar o individualismo, a desigualdade, a alienação. Educação portanto, refere-se a um instrumento social que abriga intenções e práticas, contribuindo para forjar determinada cara a sociedade. Ao derivar de

soma de esforços coletivos com vistas ao processo civilizatório, protagoniza a história de cada um e de todos, numa grande síntese.

Se o objetivo educacional contém uma perspectiva humanizadora, associa-se ao conhecimento crítico, o que envolve, igualmente, uma construção. Por isso, na concepção de Kosik (2002), é preciso envidar esforços para sair do “estado natural”, evoluir e conhecer a realidade como tal - e essa empreitada é realizada pelo conhecimento, um dos modos de apropriação do mundo pelo indivíduo. Mas o conhecimento não é contemplação, visto que só se realiza na medida em que a realidade é criada (práxis); da mesma forma, a explicação da realidade ocorre com base na ilustração das suas fases e seu movimento. Da imediaticidade e evidência das primeiras impressões, progride-se para a abstração, para o plano dos conceitos, da ciência, e se “[...] alcança um distanciamento conveniente e motivado, em cuja perspectiva as coisas e os acontecimentos se mostram de maneira adequada e isenta de falsificações [...]” (KOSIK, 2002, p. 28). Assim, partindo-se do movimento que capta as impressões iniciais e aparentes, passa-se por nova apreensão por meio de conceitos, retorna-se à realidade e constrói-se a síntese. Disso resulta uma edição diferente da realidade, refletindo a sua complexidade, diversidade e riqueza, agora sob o crivo da análise, da teoria, da crítica.

O processo de conhecer, dada a realidade marcada pelo modo de produção capitalista (e seus componentes ideológicos), tende a estabelecer-se no que se apresenta à primeira vista, na aparência, na superficialidade; portanto, dissimulando, atenuando ou naturalizando as contradições da realidade. Em outras palavras, inibindo o conhecimento crítico. Por isso:

[...] a captação da realidade por si só não assegura o seu real conhecimento, dado que este exige a construção da inteligibilidade sobre a realidade captada, isto é, uma vez conhecida ela precisa ser explicada. É na condição de possibilidade explicativa, ou abstração mediadora na análise do real, que a teoria e, portanto, a transmissão dos conhecimentos clássicos entre as gerações, assume sua máxima relevância, possibilitando o estabelecimento de relações causais inteligíveis entre os fenômenos, na base dos quais esta realidade passa a ser conhecida, compreendida e problematizada em sua essência. (DUARTE, 2004, p. 68).

Essas considerações presumem que há um modo fenomênico (aparente) em que se apresenta a realidade, ao mesmo tempo em que uma existência real – o que não significa que sejam duas realidades, mas dois níveis diferentes (às vezes, contraditórios) de apreensão de uma única realidade. Kosik (2002, p. 14, grifo do autor) analisa que a forma aparente

decorre da práxis fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho e da sociedade em classes, constituindo não apenas o ambiente material em que se vive, bem como [...] a atmosfera espiritual em que a aparência superficial da realidade é fixada com o mundo da pretensa intimidade, da confiança e da familiaridade em que o homem se move naturalmente e com que tem de se avir na vida cotidiana.” Assim, prossegue o autor, o complexo dos fenômenos que fazem parte da vida comum do indivíduo (com sua regularidade, imediatismo e evidência) penetra na consciência, formando o que ele chama de “pseudoconcreticidade”, da qual fazem parte a *práxis* fetichizada, as projeções e representações dos fenômenos, as formas ideo-logizadas, que operam de modo a transmitir algo que se supõe consistente, válido. Esse é um mundo que Kosik (2002) associa ao claro-escuro, verdade-enganho, duplo sentido; nessa ambigüidade, constrói-se uma aparência de mundo verdadeiro, autêntico. “No mundo da pseudoconcreticidade, o aspecto fenomênico da coisa, em que a coisa se manifesta e se esconde, é considerado como essência mesmo e a diferença entre o fenômeno e a essência desaparece” (p. 16, grifo do autor); por isso, o real, às vezes, parece irreal e vice-versa. Entretanto, como já foi dito, trata-se de uma impressão visto que não existem dois mundos independentes (o aparente e o verdadeiro). Dessa forma, porque a essência pode estar encoberta, é necessário buscá-la. Parafraseando Marx: se houvesse apreensão imediata das conexões, para que serviria a ciência? Ou, ainda: a ciência seria supérflua se a forma aparente e a essência das coisas coincidissem (MARX, 1867 *apud* KOSIK, 2002, p. 17). É por meio dessas relativas distinções que a realidade vai sendo desvendada, compreendida, esclarecida.

O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência. (KOSIK, 2002, p. 20).

Assim, conhecimento crítico significa submeter coisas e ideias a um exame em que a sua forma perca a fixidez, a naturalidade, a suposta originalidade, o pretenso caráter inato. Trata-se de um processo que não ocorre de uma vez; ao contrário, resulta do movimento de ir e vir e da conexão entre a teoria e a prática; por isso, é pertinente reiterar, na esteira do autor citado, que não existe uma realidade pronta a ser desvendada, como que se “rompendo um biombo” (conforme suas palavras): da visão concreta da realidade participa o indivíduo conhecedor e

criador da realidade. Conhecimento crítico, em síntese, almeja a práxis reflexiva e criativa, representando um modo de apropriação da realidade capaz de atravessá-la, explicá-la, reconstruí-la.

Educação e conhecimento na educação superior

A educação pode objetivar-se espontaneamente nas relações sociais e de forma sistemática e intencional, o que é o caso da produção e veiculação do conhecimento que se realiza na educação superior; quer dizer, esse é um dos espaços sociais em que se pode realizar, difundir, aprofundar e potencializar a educação.

A busca de inserir o tema no movimento do real, remete à Oliveira (2001), que discute a passagem histórica que alterou as finalidades da produção do conhecimento, o que ele designa como: “[...] do campo do conhecer autônomo para o da dominação do conhecimento.” Afirma que o que favoreceu essa passagem foi a constituição das especializações do conhecimento (no contexto do Iluminismo), desencadeada pela substituição da liberdade do conhecimento para a posse de poder a quem detinha os códigos de acesso a ele. Com isso, acirrou-se o deslocamento do “conhecimento desinteressado” (de longo alcance, universal, não particular) para o pragmático, privado. Tal movimento também produziu a perda do espaço público, forjando a afirmação da individualidade. Desde então, uma nova síntese foi se constituindo, na qual o conhecimento “passa a ser capaz de moldar a própria reprodução da sociedade”, momento em que vai se tornar uma mercadoria, “[...] e uma mercadoria só se reproduz pela mimese, pela sua homogeneidade; a mercadoria recusa a diferença, recusa o diverso, recusa o plural.” (p. 127). É o momento em que o capital se apossa desse conhecimento, não como sendo qualquer mercadoria, mas, sim, uma “indústria cultural”. Isso resultou numa mudança de sentido do conhecimento, que passou à representar informação. Aliás, afirma o autor, opera-se uma “[...] intoxicação de informações sem paralelo [...]”; por isso, não há mais conhecimento, há “comunicação”. Nas suas palavras: “Esta é a indústria cultural como movimento mimético que repete, repete, repete e não aprofunda em nada o conhecimento. Este movimento do real nos escapa sob toneladas de informações.” (OLIVEIRA, 2001, p. 128)

Pode-se dizer que a universidade moderna contribuiu para legitimar tal processo, acompanhando as transformações sociais realizadas desde a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, que passaram a exigir conhecimentos úteis e de aplicação imediata. Isso foi sendo implantado por meio

serção da ciência no currículo, da produção da pesquisa e da técnica. Mudanças dessa ordem foram acompanhadas pela ampliação do acesso, implicando no fenômeno da massificação e do oferecimento do ensino por empresários. Como seria de esperar, no processo, foram afetadas as estruturas e o próprio sentido da instituição universitária. Dias Sobrinho (2005, p. 69) considera que, desde a segunda metade do século XX, o mito de utopia social, que a educação superior acalentava, foi cedendo lugar ao da sua função econômica.

Atualmente, a principal demanda feita às instituições educativas é que estejam a serviço das indústrias, dos mercados, das necessidades laborais. Essas demandas, em geral, deixaram de privilegiar a visão de longo prazo. Importantes passaram a ser a formação pragmática, o conhecimento útil, a capacitação de oferecer respostas imediatas às necessidades do momento, para satisfação do indivíduo e das empresas. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 68-69).

Ainda assim, a heterogeneidade presente no meio institucional e os diversos interesses que acoche permitem pensar que “[...] uma das contribuições mais preciosas do mundo universitário para a vida de nossas sociedades é que ele é um dos únicos espaços sociais que funcionam com a compreensão radical das coisas e da busca da verdade”, conforme Breton (2003 *apud* Dias Sobrinho, 2005, p. 127). Essa característica, não se pode perder de vista, pode impulsionar reações e mudanças, configurando saltos qualitativos no movimento do real.

Segundo Mészáros (2005), a educação formal teve o propósito, de modo especial nos últimos cento e cinquenta anos, de fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, bem como de transmitir um quadro de valores que legitima esses interesses. Fundamentalmente, afirma o autor, uma das suas funções centrais tem sido produzir tanta conformidade ou consenso quanto for capaz. Por isso, há necessidade de que se contrarie radicalmente a referida lógica, não se limitando apenas a sua negação, mas encaminhando a sua superação. Nesse caso, a tarefa de transformação da educação é também de transformação das estruturas da sociedade, sem que ambas se oponham ou se coloquem uma à frente da outra. “O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automutanda consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente.” (MÉSZÁROS, 2005, p. 65, grifos do autor). Dessa considerações, apreende-se o movimento contraditório da educação: o sentido de sujeição, que lhe é imputado, em contraposição à sua poten-

Conclusão

O trabalho educativo fundamenta-se na liberdade porque se articula centralmente à elaboração da realidade; no entanto, a atividade condicionada socialmente é capaz de apropriar-se dessa característica, redimensioná-la, tornando, assim, relativa a aludida liberdade. A produção do conhecimento convertida em produtivismo insere-se nesse quadro, tendendo ao alheamento e deixando em segundo plano o pensamento/elaboração da realidade, isto é, o próprio fenômeno educacional. Nesse sentido, tem-se que a estrutura capitalista, dadas as suas características, implica, necessariamente, a impulsão ao contraditório.

Por paradoxal que seja, isso significa que nas relações sociais, de modo insólito, inscrevem-se sopros de superação, visto que os elementos que decorrem do movimento contraditório podem tornar-se alavanca e conteúdo para a constituição do novo.

Sustentando-se nessas concepções, o materialismo histórico-dialético contribui para a análise da realidade, de forma a des-vendá-la (tirar o véu) e provocar condições de transformação. Em outras palavras: refletir sobre a educação e a produção do conhecimento, potencialmente, significa denunciar seu revestimento conservador, dada a configuração da sociedade capitalista, bem como anunciar e resgatar seu sentido libertador.

Referências

- ALMEIDA, M. L. P. **Universidade pública, iniciativa privada: a UNICAMP diante dos desafios da globalização.** Campinas: Alínea, 2002.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho:** ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.
- BARROS, F. A. F. A tendência concentradora da produção do conhecimento no contexto contemporâneo. In: SOBRAL, F. (Org.). **Educação, ciência e tecnologia na contemporaneidade.** Pelotas: Educat, 2002. p. 159-174.
- CHEPTULIN, A. **A dialética materialista:** categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa Ômega, 2004.
- DIAS SOBRINHO, J. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado:** sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2003.
- _____. **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas: Autores Associados, 2004.
- EAGLETON, T. **Marx e a liberdade.** São Paulo: UNESP, 1999.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real.**
- KOSIK, C. **Dialética do concreto.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- MACHADO A. M. N.; BIANCHETTI, L. Orientação de Teses e Dissertações: individual ou coletiva? Contextos e transformações nos 40 anos de Pós-Graduação *stricto sensu* em educação no Brasil. In: SILVA JR. J. R.; OLIVEIRA, J. F.; MANCERO, D. **Reforma universitária:** dimensões e perspectivas. Campinas: Alínea, 2006. p. 141-156.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna.** Campinas: Alínea, 2007.
- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- MAUÉS, O. C. A reforma da educação superior e o trabalho docente. In: Seminário da Redestrado, 6./ 7. nov. 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/index.htm> Acesso em: 2 jan. 2007.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.
- _____. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.
- _____. **O desafio e o fardo do tempo histórico.** São Paulo: Boitempo, 2007.
- OLIVEIRA, A. R. **Marx e a liberdade.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.
- OLIVEIRA, F. Intelectuais, conhecimento e espaço público. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 125-132, set./ dez. 2001.
- PARO, H. V. **Administração escolar:** introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1993.
- SGUSSARDI V.; SILVA JUNIOR, J. R. **Trabalho intensificado nas federais:** pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

Recebido em 17/11/2009

Aceito em 20/03/2010