



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO E INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

JOYCE DA COSTA LIMA

**PESQUISA EM EDUCAÇÃO: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DA IDEIA DE
EXPROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO**

NOVA IGUAÇU
2026





JOYCE DA COSTA LIMA

PESQUISA EM EDUCAÇÃO: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DA IDEIA DE EXPROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, Área de concentração: Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Orientador(a): Dr.^a. Aline de Carvalho Moura.

SEROPÉDICA/NOVA IGUAÇU
2026

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central/Central de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
Com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L732p Lima, Joyce da Costa, 1998-
Pesquisa em educação: uma discussão a partir da
ideia de expropriação do conhecimento / Joyce da Costa
Lima. - Nova Iguaçu, 2025.
116 f.

Orientadora: Aline de Carvalho Moura.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos Demandas Populares,
2025.

1. Ensino superior. 2. Pesquisa educacional. 3.
Produção do conhecimento. I. Moura, Aline de Carvalho,
1984-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos Demandas Populares III. Título.

É permitida a cópia parcial ou total desta Dissertação, desde que seja citada a fonte.

“O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001”.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

JOYCE DA COSTA LIMA

PESQUISA EM EDUCAÇÃO: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DA IDEIA DE
EXPROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Dissertação aprovada em 8 de dezembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA:



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO, ADMINISTRAÇÃO E
CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

ATA N° 668/2025 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)
(N° do Documento: 7403)

(N° do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 24/12/2025 08:59)

ALINE DE CARVALHO MOURA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptES (12.28.01.00.00.86)
Matricula: ##556#2

(Assinado digitalmente em 23/12/2025 22:21)

ANDREIA GOMES DA CRUZ
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
CoordCGP (12.28.01.00.00.00.07)
Matricula: ##288#4

(Assinado digitalmente em 25/12/2025 18:23)

JOYCE DA COSTA LIMA
DISCENTE
Matricula: 2023#####0

(Assinado digitalmente em 26/12/2025 21:56)

SIOMARA MOREIRA VIEIRA BORBA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: ###.###.227-##

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/documentos/> informando seu número: **7403**, ano: **2025**, tipo: **ATA**, data de emissão: **23/12/2025** e o código de verificação: **efca367e0c**

AGRADECIMENTOS

Ao meu Pai que está no céu e em nenhum momento me desamparou, mas, pelo contrário, guiou cada momento que envolveu o período do mestrado, colocando em meu caminho as pessoas certas que, também, fariam toda a diferença nessa jornada. É como Ele costuma dizer e eu concordo plenamente: “sem mim, nada podeis fazer”. João 15:5. Eu realmente não conseguiria sem sua boa mão invisível, mas real em cada momento.

E no bojo da ideia das pessoas certas, de forma alguma, eu poderia esquecer Aline, mais que uma professora e orientadora, uma grande referência como profissional e como pessoa, que conduziu todo esse processo de escrita com toda paciência, zelo e cuidado do mundo. Eu espero um dia ser uma professora como ela, pois professores marcam vidas e ela, com certeza, marcou a minha.

Agradeço, também, ao meu esposo, Breno, que com infinita paciência suportou minhas crises e inseguranças. Ele esteve do meu lado acordado durante as noites de escrita, acompanhando todo processo com amor, carinho e compreensão.

Agradeço, também, a todas as pessoas queridas que fizeram essa jornada ser mais leve, Fabiana e Jonathan foram mestres nisso.

Gratidão imensa a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram com a minha trajetória!

RESUMO

LIMA, Joyce da Costa. **Pesquisa em educação:** uma discussão a partir da ideia de expropriação do conhecimento. 2026. 116 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu, RJ, 2025.

A construção da ideia de ‘expropriação’ do conhecimento crítico, como um possível caminho para pensar a produção de conhecimento no campo da educação, objeto desta pesquisa, configura-se como um denso e complexo desafio de caráter teórico-metodológico. Estabelecemos como problemática de investigação as novas configurações de produção de conhecimento, em função da cultura avaliativa sistematizada por meio das principais agências de pesquisa, CAPES e CNPq e no modo como a produção de conhecimento vem sendo ressignificada na sociedade capitalista a partir dos ideários neoliberais. O objetivo geral e circunscrito da pesquisa é construir um esquema teórico, utilizando-o como base para a elaboração de uma possível categoria de ‘expropriação’ do conhecimento crítico, traçando um novo caminho, a partir dessa categoria, para pensar a produção de conhecimento. Em termos metodológicos, essa pesquisa é fundamentada no materialismo histórico-dialético, traduzindo-se em um trabalho de esforço teórico e crítico, que considera as dinâmicas e a conjuntura econômico-político-social como resultado das forças em disputa, que interferem diretamente na Educação, no ensino superior, na pós-graduação e, conseqüentemente, na produção de conhecimento nesse âmbito. A dinâmica das reformas e reconfigurações do ensino superior e da pós-graduação, no contexto estudado, caracteriza-se como novas formação de uma cultura de formação e produção no ambiente universitário, principalmente, na pós-graduação. Em suma, a partir de debates teóricos, concluímos que a categoria ‘expropriação’ do conhecimento crítico se apresenta como uma possibilidade de pensar e discutir a nova cultura produtora e os permanentes e recentes direcionamentos políticos-institucionais para a pesquisa.

Palavras-chave: ‘Expropriação’ do conhecimento crítico; Produção de conhecimento; Ensino superior; Pós-graduação.

RESUMEN

LIMA, Joyce da Costa. **Investigación en educación:** una discusión a partir de la idea de expropiación del conocimiento. 2026. 116 p. Disertación (Maestría en Educación) - Programa de Posgrado en Educación, Contextos Contemporáneos y Demandas Populares, Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2025.

La construcción de la idea de ‘expropiación crítica del conocimiento’, como forma posible de pensar la producción de conocimiento en el campo de la educación, objeto de esta investigación, representa un denso y complejo desafío de carácter teórico-metodológico. Establecimos nuevas configuraciones de la producción de conocimiento como problema de investigación, debido a la cultura evaluativa sistematizada a través de las principales agencias de investigación, CAPES y CNPq, y a la forma en que la producción de conocimiento ha sido resignificada en la sociedad capitalista basada en ideas neoliberales. El objetivo general y circunscrito de la investigación es construir un esquema teórico, utilizándolo como base para la elaboración de una posible categoría de ‘expropiación’ del conocimiento crítica, trazando un nuevo camino, a partir de esta categoría, para pensar la producción de conocimiento. En términos metodológicos, esta investigación se sustenta en el materialismo histórico-dialéctico, traducándose en un trabajo de esfuerzo teórico y crítico, que considera la dinámica y situación económico-política-social como resultado de las fuerzas en disputa, que interfieren directamente en la Educación, la educación superior, los posgrados y, en consecuencia, la producción de conocimiento en este campo. Las dinámicas de reformas y reconfiguraciones de la educación superior y de los posgrados, en el contexto estudiado, se caracterizan como una nueva formación de una cultura de formación y producción en el ámbito universitario, principalmente en los posgrados. En resumen, a partir de debates teóricos, concluimos que la categoría crítica 'expropiación del conocimiento' se presenta como una posibilidad para pensar y discutir la nueva cultura productiva y los permanentes y recientes rumbos político-institucionales de la investigación.

Palavras-chave: 'Expropiación' del conocimiento crítico; Producción de conocimiento; Educación superior; Graduado.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 CAPÍTULO I: A educação no contexto neoliberal: o ensino superior como espaço de disputas	19
Introdução	20
1.1 Capitalismo, neoliberalismo e sistema educacional: o contexto brasileiro	20
1.2 Ensino superior: a naturalização do ideário neoliberal	33
2 CAPÍTULO II: A pós-graduação no Brasil e a ressignificação do conhecimento a partir das políticas institucionais de avaliação	51
Introdução	52
2.1 Pós-graduação: um debate sobre avaliação e seu percurso histórico	53
2.1.1 Marcos legais do incentivo à pesquisa e da pós-graduação no Brasil	53
2.2 Produção de conhecimento na pós-graduação: um projeto de ressignificação	71
3 CAPÍTULO III: Debates conceituais: um caminho para a construção da ideia de ‘expropriação’ do conhecimento crítico	79
Introdução	80
3.1 Expropriação: um debate conceitual e epistemológico	81
3.1.1 Apontamentos conceitual-terminológicos: a expropriação nos dicionários	81
3.1.2 Expropriação: divergências e aproximações terminológicas e teórico-conceituais	84
3.2 ‘Expropriação’ do conhecimento: uma ideia em discussão	96
4 CONCLUSÕES	105

INTRODUÇÃO

A questão que origina este trabalho tem raiz em uma preocupação com a produção de conhecimento em educação, iniciada no período da graduação em Pedagogia, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) (2018-2022). Desde então, junto a outras contribuições sobre a temática, como por exemplo, as de Moraes (2001), Gatti (2001) e André (2007), buscamos acumular conhecimento sobre esse assunto e possibilitar mais reflexões sobre a produção de conhecimento em educação, a partir de alguns possíveis caminhos.

Durante a graduação, as leituras foram dedicadas à compreensão do processo formativo do pesquisador em educação como uma possibilidade para, de algum modo, contribuir com um movimento que se preocupa com algumas fragilidades teórico-metodológicas da pesquisa em educação apontadas por Gatti (2001) e Mazzotti (2003), como o imediatismo e os modismos associados à pesquisa. Nesse início de construção, pensávamos ser necessário, no que diz respeito a esse processo formativo, repensar suas trajetórias, enfoques e problemáticas, para que, posteriormente, pudéssemos compreender que essas fragilidades apontadas no movimento da pesquisa, possivelmente, são oriundas de uma fragilidade no processo formativo desses pesquisadores.

Nesta dissertação, agregada a uma proposta teórica centrada na pesquisa em educação como objeto, a escrita dissertativa toma forma e inicia com o desafio de pensar um novo caminho para discutir a produção de conhecimento em educação e as dinâmicas de produtividade na pós-graduação, coordenadas pela avaliação institucional. Compreendemos que esse debate perpassa as discussões político-institucionais e teórico-metodológicas que cercam a produção de conhecimento em educação nas dinâmicas de disputa. A problemática aqui apresentada é pensada a partir do entendimento dos movimentos produtivos que podem influenciar a produção de conhecimento, em um contexto de capitalismo acadêmico, e no modo como essa produção vem sendo ressignificada na sociedade capitalista a partir dos ideários neoliberais.

Entendemos, neste trabalho, o contexto de capitalismo acadêmico, a partir de Slaughter e Leslie (1999), como o processo de remodelamento da universidade e do conhecimento nela produzido para uma espécie de mercado e mercadoria, respectivamente. Trata-se de um conceito elaborado inicialmente para pensar as transformações na universidade nos Estados Unidos, mas que, também, já vem sendo debatido no contexto da América Latina em e especificamente no Brasil em Schwartzman (2022).

O capitalismo acadêmico se configura como um movimento de comercialização da ciência, não em seu sentido de sociabilidade do conhecimento, mas sim do valor econômico, transformando-o em um novo produto para as grandes empresas. Slaughter e Leslie (1999) entendem o capitalismo acadêmico como um mercado institucional, que se origina a partir do esforço da universidade para a garantia de dinheiro externo, isto é, financiamento para pesquisa, esforço esse que se assemelha às práticas de mercado. O que interessa, principalmente, é que esse esforço se dá em nome da pesquisa, especificamente para que a pesquisa aconteça. Nesse sentido, compreendemos que o capitalismo acadêmico encontrou espaço na pós-graduação e tem influenciado significativamente a produção de conhecimento nesse âmbito.

No que diz respeito ao capitalismo acadêmico, é importante deixar claro que compreendemos que a construção teórico-conceitual não tomou como parâmetros as configurações institucionais brasileiras, uma vez que a sistematização dessa categoria se embasa em tendências norte-americanas. No entanto, compreendemos, assim como Cardoso (1996), que podemos tratar de uma relação com essa categoria como uma espécie de ‘instrumento’ que nos ajude a problematizar nossa configuração atual a partir de preceitos próprios da organização institucional no Brasil.

Cardoso (1996), a partir da contribuição de Fernandes, afirma que existe uma tendência a buscar na Europa e nos Estados Unidos formas de explicação da realidade tomando como premissas categorias que não foram pensadas em nosso contexto. Nessa lógica, Fernandes (1960, p. 186) aponta que:

Ao contrário do que se supõe comumente, o fato crucial não está, aqui, na procedência externa de categorias de pensamento e dos modos de agir, mas na maneira de interligá-los, que toma como ponto de referência permanente os núcleos civilizatórios estrangeiros, em que eles foram produzidos.

Nesse sentido, nos propomos a pensar o capitalismo acadêmico, não a partir das referências dos núcleos civilizatórios estrangeiros, mas pensar essa categoria como um caminho conceitual de análise para refletir sobre os parâmetros de organização da universidade brasileira, mais especificamente a forma como vem sendo construída pela própria organização da pós-graduação no país. Considerando a relação intrínseca entre sociedade e universidade, entendemos que a contextualização dos movimentos de pesquisa que são instituídos pelas políticas institucionais e a reflexão sobre a forma como esse movimento pode afetar teórico-metodologicamente a produção de conhecimento em educação, são processos fundamentais.

Tomando como premissa as possíveis inferências de certa conjuntura social de mercantilização da produção intelectual e de uma organização empresarial das universidades, que consequentemente influenciam e são influenciadas pelo campo da educação, apresentamos a construção da ideia de ‘expropriação’ do conhecimento crítico como um novo caminho para pensar o processo de produção de conhecimento. Entendemos inicialmente que ‘expropriação’ do conhecimento crítico se traduz como um processo próprio de uma sociedade regida pelo capital e pelo mercado. Esse fenômeno pode ser pensado a partir da ênfase dos critérios de avaliação na produtividade desse ‘conhecimento’, que retira do pesquisador a possibilidade de pensar, repensar, refletir e analisar suas investigações com o tempo de amadurecimento que uma pesquisa necessita para se desenvolver de maneira crítica, de modo que esse conhecimento seja capaz de contribuir para a sociedade.

Ressaltamos que a apresentação do termo ‘expropriação’ do conhecimento crítico será realizada entre aspas, uma vez que o termo expropriação é um conceito do campo da economia e é utilizado, neste trabalho, para discutir um fenômeno de outra área. Portanto, neste trabalho, compreendemos que o movimento teórico é de uma possível aproximação da teoria marxista de expropriação, bem como dos recentes estudos de Virgínia Fontes (2008) sobre as formas de expropriação na sociedade capitalista. Há várias possibilidades de entender expropriação, dentre elas, roubo, apropriação, retirada etc, porém, neste trabalho, entendemos o processo de expropriação como a retirada de bens materiais, terras e propriedades, e imateriais como, por exemplo, o conhecimento crítico. Focamos na ideia de retirada e transformação de algo ou um bem comum, o conhecimento crítico, em um objeto de lucro para o capitalismo, explicaremos melhor tal relação em capítulos posteriores.

Buscando a raiz do conceito de expropriação, fundamentamos essa construção a partir da crítica à acumulação primitiva do capital em Marx (1985). De modo inicial, compreendemos que o movimento de expropriação, na sociedade capitalista, ocorre por meio da subversão do trabalho de produção para a vida, para produção de capital e lucro, além da exploração por meio da venda de mão de obra para subsistência no mundo (Fontes, 2010).

A expropriação é tratada por Marx em ‘O Capital’ (1985) e por Virgínia Fontes (2008 e 2010) como a base social que permite a exploração, usando como exemplo o caso dos trabalhadores rurais expropriados de suas terras de maneira violenta. Esse movimento possibilitou o nascimento de um novo proprietário dos meios de produção e de um trabalho que não se direciona mais para valorização da vida, mas para o primado do valor, pois foi subvertido em capital e o trabalho, que não possui mais valor social, mas sim econômico, foi subvertido em exploração.

Desse modo, compreendemos que o processo de expropriação ocorre na transformação de um conceito e de uma prática social para algo que, de algum modo, possa produzir benefícios econômicos para o sistema e que, além disso, possa permitir exploração. Neste trabalho dissertativo, em específico, nos propomos a refletir sobre a possibilidade da existência da sobrecarga e/ou exploração de discentes e docentes da pós-graduação em nome de um conhecimento-mercadoria.

Destacamos que o conceito de expropriação é construído na teoria marxista para explicar as transformações que dizem respeito à propriedade privada e ao modo de produção. Neste trabalho, utilizamos as contribuições desse conceito que, em linhas gerais, refere-se a um processo de mudança de uma prática social em atividade para benefício do sistema capitalista, com intuito de compreender as possíveis transformações do conhecimento. Na concepção aqui apresentada, o conhecimento como uma construção teórica e social cujo objetivo seria de emancipação e difusão da pesquisa, é subvertido a uma lógica de mercadoria acadêmica, na qual a produção acaba sendo controlada pela avaliação.

A avaliação realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é, de acordo com Cruz e Moura (2021), um mecanismo intrínseco à pós-graduação utilizado por agências financiadoras em consonância com os setores dominantes empresariais. Com base nos pontos a serem explorados nas avaliações institucionais, as pesquisas e as universidades são direcionadas a uma determinada cultura e perspectiva de produção. Esses pontos, por sua vez, se estabelecem a partir de interesses que não se limitam ao campo educacional, mas vão além, incorporando interesses econômicos.

De acordo com Cruz e Moura (2021), a origem da CAPES na década de 1950 tinha o objetivo de assegurar a existência de pessoal especializado para atender às necessidades do desenvolvimento nacional. No entanto, ao longo dos anos, os objetivos sofreram diversas mudanças a partir das transformações na sociedade capitalista, que culminaram no estreitamento entre economia e educação. Na pós-graduação em específico, essas transformações se configuram em um movimento de pressão por números de produção acadêmica.

Nesse sentido, compreende-se que, para que pesquisadores permaneçam com o mínimo de estrutura, precisam se submeter às métricas avaliativas que incentivam a produção, e, desse modo, poderão acessar maiores subsídios para a pesquisa. Em contrapartida, aqueles que não se submetem a essas configurações são penalizados com a ausência de recursos. Esse conhecimento produzido e moldado pelo viés da avaliação também precisa se adequar ao tempo das agências de financiamento e suas demais exigências. Tal movimento provoca o

afastamento do tempo da reflexão que esse pesquisador poderia acessar durante o processo de investigação e não o tem, pois precisa produzir conhecimento-mercadoria e não conhecimento-crítico, traduzindo o que discutimos como ‘expropriação’ do conhecimento crítico.

A ideia de ‘expropriação’ do conhecimento crítico, neste trabalho, é caracterizada como um processo que vem alterando o conjunto da formação humana em acordo com um modelo próprio de sociedade, a sociedade capitalista pautada no ideário neoliberal.

A partir do contexto apresentado, pensamos a ideia de ‘expropriação’ do conhecimento crítico, conhecimento que Christian Laval (2023), em uma palestra realizada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Uerj, defendeu como um bem comum, mas que vem sendo forjado e ressignificado para outros fins, sem qualquer relação com o social. Se o conhecimento deveria ser um bem comum, a quem beneficia o movimento de produtivismo acadêmico sinalizado por Valdemar Sguissardi e João dos Reis Silva Jr (2009) e Eunice Trein e José Rodrigues (2011)?

Todas essas questões permeiam as discussões desse trabalho e direcionam o desenvolvimento das ideias, pois no sentido em que a pós-graduação é afetada por esse movimento de ressignificação, a produção de conhecimento na área da educação é de igual modo permeada por todas as reformas que compõem o conjunto de políticas institucionais no capitalismo, resultando na ideia de ‘expropriação’ do conhecimento crítico partilhado e produzido no ensino superior e mais especificamente na pós-graduação.

Em se tratando do objetivo geral da pesquisa, pretendemos construir um esquema teórico, utilizando-o como base para a elaboração de uma posterior categoria de ‘expropriação’ do conhecimento crítico, traçando um novo caminho, a partir dessa categoria, para pensar a produção de conhecimento. Os objetivos específicos, que se dividem em três, buscam apresentar os pontos que possuem uma complexidade específica, mas que ao serem unidos explicam e alcançam o objetivo geral.

O primeiro objetivo busca apresentar o ensino Superior no contexto neoliberal, destacando as contradições existentes entre a universidade e o desenvolvimento econômico do país, bem como a relação com a pós-graduação e o modo como é influenciada por essa dinâmica. O segundo objetivo é discutir sobre a ressignificação do conhecimento a partir das políticas institucionais de avaliação na pós-graduação, evidenciando a forma como tal organização avaliativa influencia na configuração da produção de conhecimento. O terceiro e último objetivo específico busca elaborar o início da teorização da ideia de ‘expropriação’ do conhecimento crítico, a partir da discussão sobre como as políticas institucionais e os

processos avaliativos podem impulsionar esse fenômeno, centrando o enfoque do conhecimento no ritmo de produção e não na sociabilização relevante do que é construído e pensado como conhecimento.

Para alcançar o que pretendemos, torna-se fundamental compreender em qual perspectiva este trabalho está inserido, quais são seus pressupostos teóricos e o que subsidia a construção dos caminhos dessa pesquisa metodologicamente. Em uma tentativa inicial, pensamos recorrer à pesquisa quantitativa, a fim corroborar ainda mais com esse movimento de construção teórica, que seria, também, uma construção empírica. Nos primeiros passos de elaboração do escopo deste trabalho, pensamos buscar, em artigos publicados em periódicos A1, no quadriênio 2017-2020, vinculados a programas de pós-graduação em Educação nota 7, o termo ‘expropriação’ do conhecimento crítico em títulos e palavras-chaves.

A intenção era verificar a existência de um debate direcionado a essa ideia e a utilização do termo, de modo a quantificar esse resultado, para discutir como a produção de conhecimento qualificada no referido quadriênio vem pensando e discutindo a dinâmica de produção e as transformações na pós-graduação, que podem originar a ‘expropriação’ do conhecimento crítico. No entanto, num movimento de idas e vindas, natural da pesquisa, pensamos realizar essa pesquisa empírica em outro momento, dedicando-nos, por agora, a tentar construir o arcabouço teórico sobre o que compreendemos como expropriação e a que processos econômicos, históricos e sociais essa ideia está inserida.

Por isso, nesse momento de exposição dissertativa, esse trabalho é uma investigação qualitativa de esforço teórico e reflexivo, pautada em um estudo aprofundado de revisão bibliográfica com contribuições essenciais para a compreensão de alguns fenômenos que circundam a ideia que objetivamos desenvolver, a de ‘expropriação’ do conhecimento crítico.

Nesse sentido, iniciar uma análise metodológica que parte do fenômeno da pesquisa em educação, pensando a ideia de ‘expropriação’ do conhecimento crítico e tratar as questões da educação como questões isoladas e alheias à conjuntura social, sem considerar as múltiplas determinações da sociedade que constroem esses processos, seria, a partir de Marx (2008), uma representação caótica do todo. Isso porque os fenômenos inicialmente aparentes e concretos na realidade não ‘falam’ por si mesmos, pois “O concreto é concreto, porque é síntese das múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso” (Marx, 2008, p. 258). Nessa perspectiva, a investigação sobre a temática dessa pesquisa pressupõe desdobramentos acerca do objeto a ser conhecido e reconstruído como ‘concreto pensado’, não como é em sua aparência, mas como é em um processo teórico, intelectual e histórico, de múltiplas

determinações, pois a pesquisa em educação se desenvolve institucionalmente, politicamente e socialmente em uma coexistência.

É justamente por esse fator que nos apropriamos das contribuições teórico-metodológicas de Karl Marx. Compreendemos que apesar de sua preocupação ser diretamente econômica, Marx nos auxilia a pensar a realidade observada pela contradição, como um processo não estático, mas sim em constante movimento e transformação, impulsionadas por tensões e conflitos entre forças opostas. Tais transformações e movimentos ocorrem histórica e socialmente em um processo dialético, marcado por disputas de classes e transformações sociais. Nesse sentido, constrói-se uma perspectiva econômico-social-política que contribui para a compreensão da sociedade e de suas relações nos diferentes tipos de instituições a partir de suas condições materiais de existência, como os meios de produção e a economia.

Com base no materialismo histórico-dialético, podemos observar o papel da educação nas relações de conflito, na adequação dos meios de produção e na manutenção da dominação capitalista, mediada por um processo educacional e social. Com isso, a perspectiva sobre educação, seus níveis e instituições se move para além das aparências e da fragilidade da realidade, aproximando-se da compreensão dos determinantes econômicos, políticos e sociais, considerando o objeto de pesquisa como uma construção de ordem teórica (Borba; Portugal e Silva, 2008), munida de um percurso teórico que considera o objeto como econômico, social e histórico.

Tendo em vista a necessidade de aprofundar a visão sobre o objeto a ser conhecido, compreendemos a teoria como “uma lente que vai nos auxiliar a ver o que está presente em nosso dia a dia, mas que não é fácil enxergar” (Neves e Moraes, 2021, p.13). A realidade, isto é, o que o real aparenta e o que os fenômenos apresentam são representações caóticas e superficiais sobre o objeto. Nesse sentido, a produção de conhecimento pensada a partir da ideia de ‘expropriação’ do conhecimento crítico carrega determinações outras que, neste trabalho, são desvendadas a partir de um esforço teórico e de uma leitura histórica da sociedade capitalista.

Sem a mediação da teoria e da reflexão para atingir a compreensão das múltiplas determinações e da essência desse objeto, que não se trata de uma simples soma histórica, mas da compreensão de “como se movem, seus vínculos causais, suas relações contraditórias” (Neves e Moraes, 2021, p. 22), não é possível realizar uma aproximação razoável da realidade. E ainda que nos aproximemos teoricamente e pelo pensamento “a realidade que a pesquisa pretende conhecer permanece sempre mais rica do que a teoria que a ela se refere”

(Cardoso, 1971, p. 6). Posto isso, é importante deixar claro que não pretendemos esgotar a questão e nem mesmo dar conta de tudo que a realidade apresenta de concreto para ser reconstruído, pois não seria possível, mas nos esforçamos para nos aproximar de questões que fazem parte da realidade e são desvendadas por pressupostos teóricos.

Partindo dessa compreensão e situando a perspectiva dessa pesquisa, reconstruir teoricamente a realidade da sociedade capitalista dentro do recorte investigativo que propomos é, sem dúvida, um extenso e delicado esforço teórico. A teoria como base desse processo, atuando como parte de uma construção metodológica, configura-se, também, como um instrumento que ultrapassa o que se vê e atinge o que se observa, com método (Fernandes, 1997). No entanto é importante destacar que o compromisso do pesquisador “[...] é, em última instância, sempre com a realidade [...]” (Cardoso, 1971, p. 11).

Em uma investigação comprometida com a realidade e com sua reconstrução teórico-metodológica cabe demarcar o lugar de onde partem nossas inquietações e a apresentação de um contexto que justifique o caminho empreendido ao longo da pesquisa para a compreensão do objeto em questão. Pensando que o debate sobre a pesquisa em educação não está alheio à realidade e que se constrói a partir de determinado contexto histórico-social, propomos iniciar essa discussão a partir do debate sobre como o conhecimento vem sendo ressignificado por meio das políticas institucionais e dos organismos externos, que afetam diretamente o desenvolvimento do Ensino superior e as configurações da pós-graduação.

Para compreender o movimento realizado por esses organismos e ir a fundo em uma aproximação da discussão sobre a produção de conhecimento em educação na pós-graduação, precisamos entender em que tipo de sociedade as universidades, a pós-graduação e a produção de conhecimento em educação, no Brasil, estão inseridas e como se materializam as complacências do Estado mediante as investidas internacionais e nacionais ligadas à privatização das universidades e à mercantilização do conhecimento. O objeto a ser conhecido se situa em uma sociedade capitalista, cujas questões emergem de um núcleo que direciona a divisão de trabalho, a política (Estado) e suas instituições, dentre elas a Educação, de maneira interligada.

Estamos tratando, neste trabalho, de uma sociedade capitalista e neoliberal, que não sobrevive apenas como um sistema de poder, mas também que continuamente se reforça com táticas que, na contemporaneidade, ultrapassam a mercantilização das relações sociais, convertendo-se em uma norma existencial que atravessa a subjetividade dos indivíduos de uma determinada sociedade (Dardot e Laval, 2019).

Apresentando uma ideia bem generalista, como um produto do capitalismo, o neoliberalismo, pautado em um ideário liberal, nasce como uma doutrina econômica que reage a ideia de bem-estar social e defende uma intervenção mínima do Estado, o que vem alterando todas as formas de configuração na sociedade capitalista em seus aspectos econômicos, políticos e sociais. O sistema neoliberal é caracterizado por sua atuação através da norma que transforma a competição “em forma geral das atividades de produção, especialmente daquelas que produzem serviços não mercantis e até mesmo daquelas atividades sociais fora da esfera produtiva” (Laval e Dardot, 2016, p. 3).

Nesse sentido, independente da atividade exercida dentro de uma sociedade, cuja forma de organização e norma seja neoliberal, sejam elas não mercantis ou não produtivas, são submetidas à lógica da competitividade. A partir dessa lógica, os indivíduos são transformados em “sujeitos do cálculo, de tal forma que eles possam cumprir os objetivos que lhes foram atribuídos como se estes se originassem dos seus próprios desejos.” (Laval e Dardot, 2016, p. 8).

Inseridas em todo esse contexto econômico, político e social, estão a educação e as diversas instituições educacionais, como a universidade e conseqüentemente a pós-graduação. A partir de Fernandes (1975), entende-se que o desenvolvimento da universidade está atrelado às novas necessidades e demandas da sociedade. A educação e, em específico, o ensino superior permanecem em uma relação direta com as transformações sociais e, desse mesmo modo, está o conhecimento produzido dentro da universidade, em especial na pós-graduação.

A partir da leitura de uma sociedade organizada em torno da competição e da transformação dos indivíduos em ‘sujeitos do cálculo’, na pós-graduação percebemos um movimento semelhante, que poderíamos denominar como ‘pesquisadores do cálculo’¹. As exigências de produção atravessam o trabalho docente, o movimento e o tempo da pesquisa, e nessa orientação, a pós-graduação se torna participante da competitividade estabelecida e da dinâmica de produção, abrindo espaço para o que já contextualizamos como ‘capitalismo acadêmico’. É por meio desse caminho metodológico de reconstrução da realidade, que pretendemos desenvolver a ideia de ‘expropriação’ do conhecimento, como resultado da

¹ O termo pesquisadores do cálculo refere-se a uma ideia fundamentada no conceito de sujeitos do cálculo, desenvolvido por Dardot e Laval (2016), cuja definição trata-se da formação de um novo tipo de sujeito, adequado às novas configurações de trabalho como um projeto da racionalidade neoliberal. Esse novo trabalhador configura-se em um sujeito mais preocupado com os números e metas que dimensionam quantitativamente seu trabalho. Além disso, é capaz de incorporar metas impostas pelos setores empresariais como suas próprias metas. Nesse sentido, utilizamos o termo ‘pesquisadores do cálculo’ para conceituar um novo tipo de pesquisador na pós-graduação que dê conta das atuais demandas de produção acadêmica e das metas impostas pelas agências de financiamento. Pesquisadores mais preocupados com seu número de produção e que assumem metas de produção impostas pela avaliação, como se fossem suas.

forma de organização do capitalismo e de sua influência na produção de conhecimento na pós-graduação, através de políticas de incentivo à pesquisa e dos parâmetros de avaliação acadêmico-institucionais.

Pensar a organização e a sistematização da pós-graduação, o movimento de institucionalização da pesquisa frente a norma produtividade da academia e as políticas de incentivo à pesquisa nos ajuda a debater a mercantilização do conhecimento, tratando-se do pano de fundo para construirmos teoricamente a ideia de ‘expropriação’ do conhecimento crítico.

Considerando, portanto, o contexto de capitalismo acadêmico, que encontra espaço no neoliberalismo, e observando suas articulações com a educação e sua forma de organização institucional, nos propomos a pensar a pós-graduação compreendendo-a como uma etapa que pode impactar no próprio movimento de construção e produção da pesquisa na área da educação.

Em termos de organização da escrita e apresentação dos debates, dividimos a dissertação em três capítulos, sendo o primeiro responsável por situar o cenário em que o ensino superior está inserido, contextualizando o Brasil como um país de capitalismo dependente, que abre espaço para o avanço do ideário neoliberal. No capítulo 1 explicitamos, focados na sociedade brasileira, a perspectiva teórico-metodológica que sustenta esse trabalho, apresentando uma contribuição para o entendimento do conceito de capitalismo dependente, pensando a educação e especialmente a universidade nesse processo. Nos dedicamos de maneira intencional e teórica a compreender o papel da universidade ao longo das transformações políticas brasileiras, mais diretamente a partir do golpe empresarial-militar em 1964. Esse processo teórico se justifica, pois, tratar da pesquisa em educação, da produção de conhecimento, das condições e conjunturas do trabalho de pesquisa no Brasil exigem dessa escrita um apanhado maior no que diz respeito às transformações e reconfigurações que ocorrem na instituição onde a pesquisa acontece: a universidade.

No segundo capítulo tratamos, mais especificamente, da pós-graduação no Brasil e a ressignificação do conhecimento a partir das políticas institucionais e dos parâmetros acadêmicos-institucionais de avaliação.

Após os capítulos de fundamentação e de contextualização, o terceiro e último capítulo apresenta as considerações mais diretas acerca da ideia de ‘expropriação’ do conhecimento crítico, como um fenômeno na pós-graduação brasileira. Nesse momento da pesquisa, discutimos as políticas institucionais e os processos avaliativos, e como estes podem impulsionar esse fenômeno da expropriação, centrando o enfoque do conhecimento no ritmo

de produção, atribuindo-o um valor econômico e não social. Pensamos, por fim, em como esses processos podem influenciar teórico-metodologicamente a produção de conhecimento.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO NEOLIBERAL: O ENSINO SUPERIOR COMO ESPAÇO DE DISPUTAS

1 CAPÍTULO I: A educação no contexto neoliberal: o ensino superior como espaço de disputas

RESUMO

Nossa proposta é apresentar como a Educação, bem como o ensino superior se inserem e são influenciados pelo contexto neoliberal. No entanto, essa compreensão só se torna possível quando entendemos o que se configura como contexto neoliberal e como esses ideários neoliberais ganham espaço na sociedade brasileira. Como já introduzido, o neoliberalismo é uma doutrina econômica, mas que não surge ao acaso, pois se trata de uma das expressões do capitalismo, sendo este de especificidade dependente no Brasil. Portanto, neste capítulo, abordaremos as dinâmicas que circundam os interesses neoliberais para a educação brasileira.

Palavras-chave: Educação; capitalismo dependente; neoliberalismo.

Introdução

A teorização da relação sociedade-educação e suas contradições se configura como desafio teórico desse momento de escrita. Partindo da relação sociedade-educação, entendemos que os processos educacionais são interligados e vinculam-se aos anseios das demandas da sociedade contemporânea, apesar de apresentarem diferenças e especificidades. Se objetivamos refletir sobre o ensino superior, é imprescindível entender a Educação como uma instituição que, de modo algum, está dissociada dos processos econômicos-políticos-sociais emergentes. Por isso, o caminho, neste capítulo, começa pelo aspecto mais geral, ou seja, pensar a sociedade, suas determinações e contradições, para compreender a forma de organização do ensino superior.

Nossa proposta é apresentar como a Educação, bem como o ensino superior se inserem e são influenciados pelo contexto neoliberal. No entanto, essa compreensão só se torna possível quando entendemos o que se configura como contexto neoliberal e como esses ideários neoliberais ganham espaço na sociedade brasileira. Como já introduzido, o neoliberalismo é uma doutrina econômica, mas que não surge ao acaso, pois se trata de uma das expressões do capitalismo, sendo este de especificidade dependente no Brasil. Seguindo essa linha, observamos que o país traçou um caminho histórico de aberturas econômicas e ideológicas que possibilitou a entrada do neoliberalismo na sociedade e, conseqüentemente, na Educação, logo, em suas instituições.

O Brasil possui suas especificidades como um país de capitalismo dependente, por isso é importante compreender quais as características desse tipo de capitalismo e como isso se traduz no sistema educacional. A partir da caracterização do capitalismo dependente no Brasil, caminhamos para a compreensão da entrada do neoliberalismo no sistema educacional e ensino superior, que culminou com diversas reformas nesse âmbito e quem vem formando e deformando a universidade. Desse modo, construímos arcabouço teórico para entender a inserção da pós-graduação e a lógica da produtividade nesse contexto e toda a dinâmica que circunda a produção de conhecimento.

1.1 Capitalismo, neoliberalismo e sistema educacional: o contexto brasileiro

O neoliberalismo não é um produto do acaso e nem se apresenta de maneira repentina. Pelo contrário, trata-se de uma construção ideológica e econômica que nasce como uma doutrina e se estabiliza historicamente nos países cuja organização seja de ordem capitalista. Nesse sentido, a entrada do ideário neoliberal no Brasil está condicionada ao próprio

capitalismo, bem como sua forma específica estabelecida nesta sociedade. Partindo dessa premissa e tomando como base as análises de Fernandes (1975), compreendemos a sociedade brasileira como uma organização de capitalismo dependente.

Capitalismo dependente é um conceito elaborado pelo professor e sociólogo Florestan Fernandes, na década de 1970, durante a ditadura empresarial-militar. O final da década de 1960 e início da década de 1970 foram marcados por uma série de transformações no âmbito acadêmico, político e social, que culminaram em repressão política intensa, censura a livros e pesquisas, perseguição a intelectuais e movimentos sociais. Florestan Fernandes, em razão de sua atuação política, sofreu com uma aposentadoria compulsória em função do Artigo Institucional nº 5 AI-5 em 1969.

De acordo com Soares (2021, p. 182), Florestan Fernandes ao perceber o esgotamento da “possibilidade de atuar como professor, pesquisador, sociólogo e intelectual em seu próprio país, seguiu para a Universidade de Toronto, no Canadá, vivenciando lá uma espécie de exílio de si mesmo”. Nesse contexto, segundo Soares (2021, p. 182, destaque dos autores),

Florestan realizou um mergulho em outras leituras que, a seu ver, alimentavam a reflexão – sempre necessária, nunca abolida do seu horizonte – sobre os processos de mudança e de resistência à mudança. Esse círculo, o mais dramático de todos, é também profundamente virtuoso. Dele emergem obras como “Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina (1973)”

A América Latina na década de 1970 vivia um período de muitas tensões políticas que resultaram na tomada de poder de diversos países por regimes autoritários, desigualdade social extrema, forte dependência econômica em relação às potências centrais. Além disso, a forte intervenção das frações burguesas internas e a burguesia externa, caracterizadas como setores dominantes, que construíram a ditadura empresarial-militar, evidenciou o caráter de dependência e sujeição do Brasil às direções da burguesia externa. Todo esse processo de dependência foi analisado por Florestan Fernandes ao longo de parte de seu exílio.

Para compreender o cenário em que estamos inseridos hoje, precisamos entender do que se trata o capitalismo dependente no Brasil, quais as suas características e de que forma essa dinâmica vem construindo o país e a sociedade para e com o neoliberalismo. Cardoso (1997), em sua apresentação da construção da análise da sociedade brasileira por Florestan Fernandes, compreende que o capitalismo no Brasil é uma generalização, cuja especificidade é de capitalismo dependente. O capitalismo dependente trata-se, “antes de mais nada, de capitalismo. E, em seguida, de capitalismo numa das formas específicas de uma das fases do seu desenvolvimento.” (Cardoso, 1997, p. 2).

Nesse sentido, entender o Brasil com um país de capitalismo dependente não é denotar a essa forma específica uma insuficiência de dinamismos como modo de produção e organização econômica, mas sim destacar que essa é a forma como o país se organiza no capitalismo. Trata-se de um modo de acumulação capitalista que abrange os países da América Latina e apresenta processos específicos de exploração, apropriação e expropriação do trabalho, demonstrando, dentro de uma mesma formação econômica, um tempo histórico e contextual desigual nesses países.

Vale ressaltar que os processos citados são intensificados nas sociedades de capitalismo dependente por uma norma característica: a repartição do excedente econômico, gerando sobreexpropriação e sobreapropriação, pois para o capitalismo dependente “não basta reproduzir a apropriação e a expropriação que são inerentes ao capitalismo. Esta forma específica de capitalismo, para ser capaz de suprir por expropriação a burguesia local e a burguesia hegemônica, produz sobreapropriação e sobreexpropriação capitalistas” (Cardoso, 1997, p. 3).

A repartição do excedente econômico é caracterizada a partir de um componente típico que se traduz na ideia de acumulação de capital institucionalizada com objetivo de “promover a expansão concomitante dos núcleos hegemônicos externos e internos (ou seja, as economias centrais e os setores sociais dominantes)” (Fernandes, 1975, p. 45). Isso diz respeito ao movimento da sociedade capitalista dependente, que produz o excedente econômico, não para a própria autonomia, mas sim para o crescimento dos núcleos hegemônicos externos, dos países de capitalismo central, e de uma pequena parcela da burguesia local, desenvolvendo uma dinâmica de centro e de periferia para o repartimento de riquezas.

A construção da economia capitalista dependente funciona impossibilitando que os países se organizem autonomamente e controlem a própria economia, pois

[...] a economia capitalista dependente está sujeita, como um todo, a uma depleção permanente de suas riquezas (existentes ou potencialmente acumuláveis), o que exclui a monopolização do excedente econômico por seus próprios agentes econômicos privilegiados. Na realidade, porém, a depleção de riquezas se processa à custa dos setores assalariados e destituídos da população) submetidos a mecanismos permanentes de sobre-apropriação e sobre-expropriação capitalistas. (Fernandes, 1975, p.45)

A repartição do excedente econômico se configura como o processo pelo qual as sociedades de capitalismo dependente passam quando produzem suas riquezas e estas são repartidas com setores do capitalismo central. Essas sociedades não possuem autonomia sobre

a própria produção econômica e estão sob a dominação de uma burguesia externa. Como argumenta Cardoso (2022), certamente, essa relação não advém de uma disputa geográfica, mas sim de uma relação entre classes, não se tratando, portanto, de uma periferia geográfica, mas sim econômica. O processo de dominação não ocorre de maneira simplista ou vitimista. Ainda que, aparentemente, o processo de repartição se apresente como uma obrigação, a própria burguesia local é beneficiada e complacente.

Nesse sentido, produz-se uma relação de dominação entre as classes dominantes externas sob as classes dominantes internas, dominação essa que “é abastecida pela dominação interna, a qual se exerce não sobre um setor ou uma fração da burguesia, mas sobre o trabalho e a massa da população” (Cardoso, 1997, p. 3). Essa dominação ocorre, sucessivamente, da classe dominante local sobre as classes menos privilegiadas, o que possibilita formas de exploração e de mercantilização do trabalho que debilitam as classes menos favorecidas com mais intensidade.

Ainda que não hegemônica, a burguesia local se esforça, em termos de acumulação de capital e repartição econômica, para manter seus privilégios, sobreexpropriando e sobreapropriando as classes menos favorecidas, com a contribuição das classes hegemônicas externas:

A dominação externa se duplica na dominação interna e os setores sociais dominantes internamente super exploram e, conseqüentemente, super dominam a massa da população — população trabalhadora e população excluída — para garantir seus próprios privilégios e a partilha do excedente econômico com as burguesias das economias hegemônicas. (Cardoso, 1997, p. 3)

Esse tipo de exploração só é possível porque, de acordo com Cardoso (1997), as classes dominantes internas se satisfazem em serem parceiras da burguesia internacional. Sem a burguesia local, esse processo de exploração encontraria desafios para se consolidar. A burguesia local ou classe dominante local não se preocupa em empregar esforços para, de algum modo, construir um sistema autônomo e possuir para si todas as vantagens como classe dominante. O que ocorre nas sociedades de capitalismo dependente é que o polo dominante local se esforça para manter “as vantagens relativas do polo dinâmico mais forte porque ‘jogam nelas’ e pretendem realizar-se através delas.” (Fernandes, 1975, p. 54, destaque do autor). Trata-se da própria ética e racionalidade do capitalismo dependente, que é capitalismo em uma forma distinta e com mecanismos próprios, pois

[...] contém todos os elementos do capitalismo não só em termos dos caracteres centrais do “modelo clássico”, mas das condições estruturais, institucionais e

funcionais de sua forma atuante no vir a ser histórico - porém os projeta em um contexto psicológico, sócio-econômico e político próprio, que resulta da articulação dos dois tipos de dinamismos indicados (e não, como muitas vezes se supõe, de uma imposição inflexível, pura e simples, das sociedades nacionais hegemônicas). Por isso, o capitalismo dependente está sempre se transformando, seguindo as evoluções das sociedades centrais hegemônicas, sem, no entanto, conseguir mudar o padrão de transformação, passando da articulação dependente para o desenvolvimento relativamente autônomo [...] (Fernandes, 1975, p.55).

Uma questão histórica a ser destacada é que, ao que se estuda e que se entende, as classes dominantes internas não buscam transformação ou a superação da dependência, porque tem suas necessidades atendidas por meio da dominação externa. A burguesia local por optar pelo egoísmo, de acordo com Cardoso (1997), torna-se tirana além de limitar-se a permanecer na estrutura de dominação, sem exercer com plenitude sua condição burguesa. Essa configuração das classes dominantes locais debilita seu próprio poder de transformação profunda e revolução, porque para isso “uma classe precisa ultrapassar o plano meramente particularista de seus interesses específicos de classe e propor objetivos de caráter universal” (Cardoso, 1997, p.8). Considerando o que historicamente se observa e teoricamente se constrói, não é esse o modo de funcionamento das frações burguesas locais, pois tal burguesia “só reconhece direitos para si e para as burguesias às quais está subordinada” (Cardoso, 1997, p. 5).

A própria burguesia local garante a acumulação dual, advinda de processos de sobreapropriação e sobreexpropriação das classes menos privilegiadas, intensificando as desigualdades sociais e assim permanecendo sob o capitalismo dependente. De igual modo,

[...] não se organiza para dar viabilidade aos requisitos ideais de sua ordem social. Mas, ao contrário, para fazer com que eles sejam atendidos nos limites da racionalidade do próprio capitalismo dependente (isto é, de modo a privilegiar e a maximizar a acumulação dual e repartida do excedente econômico nacional). (Fernandes, 1975, p.64)

No capitalismo dependente, não há como manter o sistema em seu dinamismo sem que as engrenagens da repartição dual do excedente econômico estejam funcionando. Essa repartição dual não se configura como uma espécie de atraso ou má organização do sistema capitalista dependente, trata-se de como o capitalismo se estrutura no Brasil e em outros países da América Latina, com apoio de frações burguesas locais e externas e extração de mais valia suficiente para os dois polos. No entanto, ainda que a fração burguesa local exerça dominação sobre as classes dominadas, elas “sofrem limitações estruturais geradas diretamente pelo padrão dual de acumulação originária de capital e pela conseqüente

modalidade de apropriação repartida do excedente econômico nacional.” (Fernandes, 1975, p. 69)

Nesse sentido, entendemos que as frações burguesas locais possuem privilégios no capitalismo dependente, mas funcionam a partir das limitações impostas pelas frações burguesas hegemônicas. De acordo com Fernandes (1975, p. 69), as classes dominantes locais “se afirmam socialmente através de ‘condições burguesas’ nas quais perdem, variavelmente, poder de decisão, papéis socio-econômicos ou políticos e até posições econômicas estratégicas (com os *status* e os papéis sociais correspondentes)”. Desse modo, cria-se a dinâmica do capitalismo dependente e seu avanço em países como o Brasil, nem sob autonomia econômica, nem a partir de um padrão de desenvolvimento colonial, mas sim da conjugação entre as duas frentes:

[...] o dimensionamento da expansão interna do capitalismo não foi determinado, exclusiva ou predominantemente, nem a partir de fora (o que implicaria um padrão de desenvolvimento colonial), nem a partir de dentro (o que implicaria um padrão de desenvolvimento autônomo, auto-sustentado e autopropelido}, mas por uma combinação de influências internas e externas, que calibrou (e está calibrando) os dinamismos da sociedade de classes em função dos requisitos de padrões dependentes de desenvolvimento capitalista. (Fernandes, 1975, p 75)

A essa conjugação Florestan Fernandes (1975) denomina círculo vicioso do capitalismo dependente, funcionando a partir de três realidades que não se alteram historicamente: as formas de intensificação da dominação externa, os grupos privilegiados internos, que mantêm um determinado controle e ampliam seus privilégios econômicos, e a intensificação da acumulação dual de capital. Nessas condições, o capitalismo dependente não busca a própria autonomia, pelo contrário, intensifica e aperfeiçoa as relações de dependência, a fim de manter os privilégios das frações burguesas locais e a hegemonia da burguesia externa.

Nesse sentido, na relação de dominação externa “são os dinamismos externos que ‘decidem’ as transformações decisivas (especialmente quando está em jogo a manutenção de um ‘nível ótimo’ de crescimento interno ou a realização de transições que requerem modelos mais complexos de desenvolvimento associado e dependente).” (Fernandes, 1975, p. 79, destaques do autor). Isso não quer dizer que nessa dinâmica as classes hegemônicas atuam como protagonistas, pois

[...] o capitalismo possui a sua própria lógica econômica, que consiste exatamente na articulação entre os mecanismos ‘de fora para dentro’ (dos centros capitalistas hegemônicos para as economias capitalistas dependentes) e ‘de dentro para fora’ (da periferia para os centros hegemônicos). (Cardoso, 1997, p. 2-3, destaques da autora).

A sociedade brasileira, bem como outras sociedades da América Latina, incluídos no bojo das economias dependentes e sofrendo processos específicos no que diz respeito ao seu desenvolvimento, permanecem cumprindo a agenda do capital e das sociedades hegemônicas. Inclui-se nesse desenvolvimento do capitalismo as crises e as contradições que o constroem como modo de produção global, buscando constantemente a reestruturação de sua acumulação de capital e atentos a qualquer ofensiva que, de algum modo, ameace essa estrutura (Brettas, 2017). Nesse sentido, apesar de o capitalismo no Brasil se apresentar em sua especificidade dependente, resgatamos, novamente, o que Cardoso (1997) traz como contribuição: ainda que dependente, é, em primeiro lugar, capitalismo.

Cardoso (2022) argumenta que para entender o capitalismo é preciso considerar o presente, isto é, não como a realidade aparenta, mas sim como o real é construído por meio das relações de produção que são estabelecidas em sociedades. Leher (2022) salienta que o Brasil, como parte do capitalismo mundial, compõe o modo de produção capitalista e “não podemos estudar [...] como um campo de estudo fechado, como um campo de estudo que se basta” (Leher, 2022, p. 262).

Nesse sentido, o ‘hoje’ de que tratamos é a compreensão das forças em confronto histórico, que se configura em compreender como o modo de produção capitalista se aperfeiçoa, se transforma e se reestrutura dentro de suas próprias crises. Nessa lógica, desenvolver a leitura da sociedade brasileira a partir do conceito de capitalismo dependente, nos aproxima ainda mais da compreensão de que os processos se desenvolvem de maneira histórica e que o capitalismo busca incessantemente uma nova forma de se reestruturar mundialmente, perpetrando sua hegemonia.

Em termos de reestruturação, a pós-crise do padrão de acumulação capitalista de 1970, com grande força nos Estados Unidos, reverberando para os demais países de capitalismo central e dependente, provocou diversas mudanças nas configurações de trabalho na sociedade. Tais transformações colocaram em evidência o ideário neoliberal, uma doutrina que é oriunda do velho pensamento liberal, que de forma mais intensa, no Brasil, a partir de 1980, vem mostrando a força do capitalismo selvagem, estudado por Florestan Fernandes (1975). O período pós-1970 “foi marcado por uma profunda crise, que perdura até os dias atuais, possibilitando a emergência do projeto neoliberal como parte da reação burguesa à crise de acumulação capitalista.” (Pereira, 2006, p. 2).

De acordo com Pereira (2006), a configuração do capitalismo à época se estabelecia nos conflitos mediante ao modelo de superprodução ou produção em massa, padrão fordista, a

saturação dos mercados europeu e japonês, a desvalorização da moeda norte-americana, fortes insatisfações e o crescimento de reivindicações, lutas e resistências dos movimentos sociais, como o estudantil e o operário. Nesse contexto, “o capital busca estratégias para a manutenção da taxa de lucro, através do processo de reestruturação produtiva – que engloba a passagem do padrão fordista de produção (produção e consumo em massa) para o padrão toyotista” (Pereira, 2006, p. 3).

Nesse processo de reestruturação produtiva e mudança de padrão, o regime toyotista passa a estabelecer algumas modificações nas funções do Estado, com objetivo de minimizar a atuação estatal, liberando as investidas empresariais em setores comerciais e não comerciais. Tal movimento constitui uma reação ao Estado de Bem-Estar Social, que se estabelece no capitalismo mundial como neoliberalismo. Nessa lógica, fundamentados no conceito de capitalismo dependente e considerando o Brasil como parte do capitalismo mundial, entendemos que quando o sistema mundial passa a sofrer com a crise de 1970, pode-se verificar um movimento de reestruturação que, de acordo com Brettas (2017, p. 60) utiliza “uma estratégia de recomposição do poder burguês e de enfrentamento aos movimentos contestatórios que se fortaleciam como possibilidade de superação da crise do capital nos anos 1970”.

Nesse contexto, segundo Brettas (2017), cada país pode constituir um sentido próprio às ofensivas neoliberais, isso de acordo com os embates entre classes sociais e frações de uma mesma classe. Apesar de o neoliberalismo se apresentar como uma resposta ao Estado de Bem-Estar Social, Brettas (2017, p. 60) salienta que no Brasil “não havia uma grande rede de proteção social em funcionamento pronta para ser desmontada”. Isso acontece porque o capitalismo na especificidade dependente, de acordo com Fernandes (1975), enfraquece a classe trabalhadora, que não consegue construir e evoluir nas dinâmicas do modo de produção. Desse modo, no sentido em que as classes menos favorecidas são superexploradas e não conseguem construir mecanismos de luta que sejam suficientes, a criação de uma rede de proteção social encontra dificuldades para ser desenvolvida.

Pensando, por exemplo, a situação do Brasil na década de 1980, o neoliberalismo passa a se consolidar por meio do capitalismo como uma estratégia de dominação, na tentativa de construir uma rede que pudesse se apresentar como uma frente às imposições do capitalismo em crise (Brettas, 2017). O neoliberalismo, como uma agenda ideológica pautada nos antigos ideários liberais, passou a buscar, nesse contexto, um aprofundamento das relações de mercado no sentido de perpetuar sua lógica.

Cruz e Pietzack (2020) entendem o neoliberalismo, na América Latina, como um projeto de manutenção do poder de classe. Nesse sentido, compreende-se que a lógica neoliberal surge como um meio de manter a acumulação do capital, intensificando a exploração, característica inerente ao modo de produção capitalista, mas com mais força nos países periféricos:

Nas terras latino-americanas, o capitalismo assume sua forma ainda mais disruptiva, alia-se com as forças coloniais, absorve as dominações raciais e étnicas, conjura uma busca incessante pela acumulação primitiva com a finalidade de sustentar as crises do capital e, nesse caso, emerge uma opção de modo de produção da vida que desestrutura todos os laços sociais e enlaça o individualismo burguês a níveis extremos: a política neoliberal. (Cruz e Pietzack, 2020, p. 431).

Ainda segundo Cruz e Pietzack (2020), no capitalismo dependente, as economias periféricas permanecem subjugadas às necessidades do capitalismo global, absorvendo suas crises e contradições, e ratificando a relação de dependência nessa especificidade do capitalismo. Nesse aspecto, considerando o neoliberalismo como uma estratégia em meio às crises, para garantir a acumulação do capital, compreendemos que mais que uma política, o neoliberalismo se estabelece como uma racionalidade (Dardot e Laval, 2016) que, de maneira abrupta e perversa, encontra abertura na América Latina, na especificidade de capitalismo dependente. Nessa lógica, com o choque enfraquecido da luta de classes e refém das sociedades de capitalismo dominante, o neoliberalismo se infiltra na América Latina realimentando as relações de sobre-exploração e sobre-apropriação, apresentadas por Fernandes (1975) como condições essenciais do capitalismo dependente.

O neoliberalismo como uma racionalidade, cuja característica, de acordo com Dardot e Laval (2016), é a transformação da competitividade como forma geral das relações de produção, tem se movimentado para intensificar a acumulação do capital. E, de forma tática, tem se estabelecido como um sistema de regras e normas, que permeia todo tipo de relação existente, bem como os mais variados espaços e instituições, sejam sociais, políticas e educacionais. Essa racionalidade vem forjando a sociedade de um modo geral a partir de uma estratégia que Dardot e Laval (2016) analisam como funcionamento psíquico de um novo tipo.

Uma nova maneira de organizar ou gerir mentalmente os sujeitos na sociedade neoliberal tem avançado para a fabricação do que entendemos, a partir de Dardot e Laval, (2016) como o sujeito neoliberal. Esse novo tipo de sujeito, por meio do ideário neoliberal, absorve uma exploração já intensificada, traçando novos caminhos não sutis, mas subjetivos,

sorrateiros e eficazes no plano de sobre-exploração e sobre-apropriação. O sujeito neoliberal é classificado como “um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra” (Dardot e Laval, 2016, p. 428). Trata-se de entregar-se inteiramente à sua atividade profissional, como se o trabalho e a produção fossem as únicas esferas da vida social. Nessa lógica, é preciso

[...] fazer com que o indivíduo trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo e, assim, eliminar qualquer sentimento de alienação e até mesmo qualquer distância entre o indivíduo e a empresa que o emprega. Ele deve trabalhar para sua própria eficácia, para a intensificação de seu esforço, como se essa conduta viesse dele próprio, como se esta lhe fosse comandada de dentro por uma ordem imperiosa de seu próprio desejo, à qual ele não pode resistir. (Dardot e Laval, 2016, p. 428 - 429).

Dessa forma, o sujeito neoliberal deve ser competitivo e imerso na competitividade mundial, tratando todo esse esforço máximo como sendo oriundo da própria consciência de que precisa produzir e de que está imbuído na competitividade, na mercantilização de seu corpo e de suas relações. Esse processo é entendido, a partir de Dardot e Laval (2016), como o desenvolvimento de uma lógica geral das relações humanas submetida à regra do lucro máximo. Nesse sentido, a ideologia neoliberal cria uma espécie de governança dos sujeitos que “penetra até em seu pensamento, acompanha, orienta, estimula, educa esse pensamento.” (Dardot e Laval, 2016, p. 425).

Nesse contexto, para garantir a acumulação do capital e dar conta dessas transformações contínuas do trabalho sobre-explorado, a formação de um sujeito mais adaptado a essa lógica e, principalmente, imerso a ela, é uma tarefa urgente. E, para esse processo de ‘educação do pensamento’², a educação institucionalizada é fundamental. É na tentativa de atender a demanda do trabalho sobre-explorado, que se torna necessário organizar a formação desse novo tipo de sujeito. Para educar, surgem novas competências e habilidades, novos tipos de saberes que precisam ser adquiridos e ensinados pela escola, como as competências socioemocionais. Para dar conta dessas novas necessidades, o sistema neoliberal precisa de uma escola com um novo tipo de conhecimento.

O conhecimento que vem sendo organizado e pensado para a educação de maneira geral tem sofrido diversas transformações por meio de políticas educacionais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Educação Básica, a Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-formação) - ensino superior e entre

² Trata-se de um termo utilizado para elucidar o processo de formação do sujeito neoliberal. Configura-se na estratégia utilizada para forjar esse novo sujeito, educando seu pensamento por meio do ideário neoliberal e dos discursos maquiados de boas práticas e modernização, mas que carregam as velhas explorações capitalistas.

outras transformações com ênfase no âmbito da pós-graduação, que estão diretamente ligadas às políticas de incentivo à pesquisa dirigidas pelas agências de fomento baseadas em critérios de avaliação vinculados à produtividade, afetando o conhecimento produzido, tópico que iremos nos debruçar ao longo dos capítulos.

O que é essencial para entendermos a princípio é: sem a Educação, o novo modo de organizar a formação dos sujeitos, em seus mais variados níveis e segmentos, para dar conta de uma sociedade regida pelo ideário neoliberal, não seria possível. E, nesse aspecto, as aberturas para os setores empresariais, no que diz respeito ao direcionamento da Educação, tomam proporções maiores e vigoram no projeto de formação da Educação. De acordo com Leher, Vitória e Motta (2017, p. 18, destaques dos autores),

Desde 2007, o movimento empresarial vem definindo as ações do governo Federal para a educação básica, como o Plano de Desenvolvimento da Educação e o Plano Nacional de Educação (2014-2024) que dispõe toda educação brasileira; apesar das resistências. Os empresários difundem sua agenda e pedagogia principalmente por meio de coalizões como *Todos pela Educação* reunindo banqueiros, grandes empresários dos meios de comunicação e o chamado “Terceiro Setor” empresarial.

É importante apontar que, para além dos direcionadores e investidores internos dos setores empresariais, Leher (1999) destaca a entrada dos organismos internacionais nos países periféricos com foco nas transformações e reformas estruturais da Educação, principalmente encaminhadas pelo Banco Mundial (BM). Nesse sentido, de acordo com Leher (1999, p. 19) para “[...] compreender as ideologias que transformam a Educação da América Latina, da África e de parte da Ásia, é preciso examinar os encaminhamentos do Banco Mundial [...]”. É importante destacar que no contexto de capitalismo dependente, em que as estruturas internas dominantes não só aceitam como se beneficiam da dinâmica de dominação e dependência, os direcionamentos dos organismos internacionais, com ênfase ao Banco Mundial, são mais que bem-vindos.

Pronko (2014) destaca como equivocado pensar na atuação do BM e dos organismos internacionais em geral, como por exemplo do sistema das Nações Unidas, como uma sobredeterminação de fora para dentro, da qual os governantes e estruturas locais seriam vítimas. Compreendemos que desde o início da atuação do BM, na década de 1960, os projetos financiados possuem foco nos países em desenvolvimento, cuja diretriz informava que

[...] essa atuação estava relacionada à provisão de mão de obra qualificada capaz de sustentar e desenvolver os investimentos em infraestrutura que o Banco apoiava nesses países, e baseada conceitualmente na perspectiva de criação de “capital

humano”. Assim, os investimentos em educação enfocaram principalmente, até a década de 1980, a difusão da educação técnica e profissional [...] (Pronko, 2014, p. 90-91, destaque da autora)

Nesse contexto, em se tratando de Brasil, entendido como país de capitalismo dependente e periférico, é natural que organismos internacionais como o BM demonstrem interesse em investir e definir os rumos da Educação. Nesse novo momento do capitalismo, de acumulação do capital, proveniente da lógica neoliberal, a Educação exerce um papel fundamental na adequação da sociedade.

A partir de Dardot e Laval (2016), entendemos que o neoliberalismo objetiva educar e gerir mentes. É crucial entender, também, que isso é realizado através da Educação. Leher (1999, p. 25, destaques do autor) afirma:

Nesta “nova era”, conforme o editorialista da revista Fortune, Thomas A. Stewart, “o conhecimento se converteu no fator de produção mais importante” de um pouco preciso “capitalismo intelectual” que teria sucedido ao capitalismo industrial. Nesta “nova era do capitalismo, o principal capital é o intelectual” e, por isso, a educação, na condição de capital, tornou-se assunto de managers e não mais de educadores. [...] A empresa precisa “utilizar de maneira eficiente o cérebro de seus funcionários” que, por isso, devem ser depositários de conhecimento útil para o capital.

Os processos educacionais em todos os seus segmentos, bem como os conhecimentos produzidos e partilhados nestes, são de grande interesse econômico e ideológico. Dardot e Laval (2016) destacam que o sujeito neoliberal faz das metas do sistema as suas e que esse processo faz parte do objetivo do neoliberalismo forjar mentes. Para que o indivíduo realize esse processo com exatidão é preciso que seja educado para tal, pois é o conhecimento que faz o sujeito contribuir com a ordem vigente ou romper com ela.

Na organização da sociedade capitalista, cumprindo a agenda neoliberal, as configurações do trabalho definem o rumo da Educação. Nesse sentido, resgatamos o alerta de Sader (2008) em prefácio para Mészáros (2008, p. 17): “diga-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação”. Para além dessa linha de pensamento, nos países periféricos de especificidade dependente, de acordo com Leher (1999), o sistema capitalista vai além, pois define em que países estarão localizados determinados trabalhos e define, também, quais as prioridades educacionais. Nesse sentido, não se trata apenas de educar para o mercado de trabalho, mas também de construir um determinado tipo de mercado de trabalho, definindo as possíveis distribuições profissionais e de remuneração entre os países.

Ao longo dos anos, o BM vem se estabelecendo como o principal investidor da Educação, acentuando sua intervenção sócio-político-econômica nos países periféricos. De acordo com Pronko (2014), na década de 1980, tanto os países de capitalismo central quanto os de periferia estavam em pleno processo de neoliberalização da Educação. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jontiem, Tailândia, foi o *start* de diversas transformações que se caracterizam como uma engenharia gerencialista empresarial na Educação brasileira.

No que tange às atribuições do BM, metas com enfoque na diminuição da pobreza saltam como elementos cruciais para uma nova organização da Educação, até porque não se constrói um cenário propício para negócios em uma sociedade dominada pela pobreza (Leher, 1999). Na análise de Pronko (2014, p. 95),

A nova diretriz do banco acentuou o investimento nas capacidades produtivas dos pobres, principalmente mediante projetos de desenvolvimento rural. Nessa estratégia, a educação era considerada uma ferramenta importante, o que pode explicar o crescente interesse do BM pela educação primária e pela educação não formal, assim como os progressivos aumentos dos empréstimos educacionais.

Em uma lógica de redefinição da agenda educacional, o Grupo Banco Mundial (GBM) exerce o papel de investidor, além de ser responsável por diversos empréstimos aos chamados países emergentes, em desenvolvimento. Esse processo de intervenção externa, internacional e empresarial tem transmutado a Educação dos educadores para os homens de negócio (Leher, 1999). O GBM, desde sua origem, vem criando estratégias e políticas que efetivem uma Educação no mundo de negócios, com a criação da Corporação Financeira Internacional (CFI), que, de acordo com Pronko (2014), atuou de forma massiva na Educação a partir dos anos 2000, no que diz respeito às parcerias público-privado.

Pronko (2014) destaca a CFI como o principal investidor multilateral em Educação privada com foco nos países emergentes, sendo a América Latina, principalmente, o Brasil, representantes promissores desse financiamento mundial. A Estratégia do BM, a partir do investimento em Educação nos países periféricos, traduz a intenção dos organismos internacionais de moldar e modelar a formação educacional e o comportamento social dos ditos países em desenvolvimento. Nesse sentido, a Educação na periferia do capitalismo tem sido subsidiada pelas diretrizes do BM do ensino básico ao ensino superior, com algumas particularidades nesse processo, sobre as quais discutiremos ao longo deste capítulo.

Inicialmente, vale ressaltar que a década de 1990 foi marcada por reconfigurações do ensino superior, por meio das orientações do BM, denominada por Pronko (2014), de

Educação Terciária de nova gestão, através de parcerias público-privado, principalmente desenhadas pela CFI. De acordo com Sguissardi e Amaral (2000), a orientação inicial do BM para os países em desenvolvimento era de que o foco deveria estar na Educação Básica, o ensino superior estaria na competência privada. A educação superior no modelo de pesquisa era tratada pelo BM como custosa e pouco apropriada para o contexto de desenvolvimento.

O resultado dessa orientação pode ser percebido através dos números e da crescente proliferação de instituições do setor privado, no que diz respeito à educação superior. Sguissardi e Amaral (2000) destacam o brutal crescimento do ensino superior privado no Brasil, na década de 1990, o que segue a agenda político-ideológica do BM. Posteriormente, Pronko (2014) vai denominar esse crescimento como produtor de um mercado do conhecimento, impulsionado pelo próprio governo a partir da transferência de recursos públicos para o setor privado, suprimindo as instituições públicas de avançarem para o protagonismo na formação universitária.

A atuação dos organismos multilaterais e internacionais, no que diz respeito às imposições legais e ideológicas, intensifica o processo de naturalização dos ideais neoliberais em toda a Educação. Ao longo do desenvolvimento da Educação como campo mais geral, no capitalismo dependente e todas as características próprias desse capitalismo, bem como no decorrer da dinâmica da própria universidade, podemos observar que o capitalismo central, por meio de estruturas como o BM, exerce um esforço de formar, moldar e forjar a periferia do capitalismo, com objetivo mais geral de ampliar seu padrão de acumulação e preservação das condições de exploração.

O ensino superior, de modo geral, tem sido transformado em um mecanismo para garantia da entrada dos ideais de mercado e da difusão de uma lógica neoliberal, com grandes consequências para o que tem sido produzido nesse espaço e com diversos desafios estruturais a serem enfrentados.

1.2 Ensino superior: a naturalização do ideário neoliberal

Florestan Fernandes (1976) em sua análise sobre a universidade latino-americana, destaca que, apesar das diferenças de cada sociedade dos países da América Latina na construção de si mesmos e de suas dinâmicas, que possibilita que não a pensemos como um todo homogêneo, é possível construir historicamente um diagnóstico dessas instituições, por meio de um ponto comum. De acordo com Fernandes (1976, p. 206),

[...] os diferentes países latino-americanos assimilaram a civilização ocidental e moderna e desenvolveram-se, organizatória e estruturalmente, em função de seus padrões de vida econômica social e política por esse motivo, em todos eles a universidade responde a necessidades psicológicas, sociais e culturais altamente similares e tende a dar a mesma contribuição fundamental ao equilíbrio da ordem social ou à sua revolução histórica

Compreendemos que a universidade na América Latina se apropria dos padrões ocidentais de desenvolvimento para reproduzir, em certa escala, os mesmos objetivos. Por essa razão, é fundamental compreender que a universidade latino-americana não está dissociada desses contextos histórico-sociais em que se desenvolvem e se reconfiguram ao longo do tempo e das dinâmicas estabelecidas. No decorrer do século XX, a Reforma universitária de 1930 de Francisco Campos, durante o governo provisório de Getúlio Vargas, bem como a influência da Pedagogia moderna, se estabelecem na crítica ao modelo antigo de universidade (Fernandes, 1976). Nesse sentido, compreende-se que o país caminha para a busca de um novo modelo de universidade que, apesar de nova, enfrenta um mesmo dilema: as adequações às demandas do capital.

A partir de Fernandes (1976), entendemos a nova universidade, assim como a antiga, como uma instituição que não pode se autogerir, no sentido da escolha de determinados caminhos, pois “não possui meios para forjar por si mesma o seu destino” (Fernandes, 1976, p. 226). Isso significa que a universidade se desenvolve dentro da dinâmica e percursos histórico-político-econômicos da sociedade em que está inserida. Esse fato, no capitalismo dependente, se traduz não só apenas nas movimentações históricas que o próprio país realiza, mas também na dinâmica entre as frações burguesas locais e a burguesia dominante.

Na discussão sobre o papel das universidades na América Latina como fator de desenvolvimento, Fernandes (1976, p. 266) destaca que

[...] na situação econômica, sócio-cultural e política, imperante na América Latina, desenvolvimento significa alteração na posição através da qual suas sociedades nacionais participam da civilização ocidental. O subdesenvolvimento dessas sociedades decorre do modo pelo qual elas participam dessa civilização: através de uma posição heteronômica (ou dependente), que não se altera pela simples manifestação do crescimento econômico e da mudança sociocultural progressiva.

Nesse sentido, a universidade se mantém em uma posição de heteronomia, adaptando-se às estruturas de poder e sendo forjada, assim como a Educação, aos moldes empresariais. O desenvolvimento tem caráter revolucionário (mudança de posição) e de superação, movimento esse que não vem caracterizando as universidades latino-americanas:

[...] a universidade realiza, através da maioria dos professores, investigadores e alunos, a *missão* que lhe é conferida por uma sociedade na qual os interesses culturais da coletividade se subordinam aos interesses culturais "dos que mandam fechar". Se não ocorrer nenhum outro tipo de alteração, ela só se converterá num fator de desenvolvimento quando a mudança sociocultural progressiva entrar livremente na lógica do comportamento político dos extratos superiores das classes médias e altas. (Fernandes, 1976, p. 286, destaques do autor)

Trata-se de uma subordinação da universidade às dinâmicas e estruturas existentes que a impedem de vislumbrar uma possível superação. A questão é que para que ocorram as mudanças necessárias na instituição universitária é necessário que ocorram transformações para a superação na sociedade. Com a ausência desse movimento na sociedade passa a existir um impedimento que não advém do campo educacional, mas da estrutura econômica e política do país a partir dos interesses da classe dominante que conduz todo o processo.

A problemática se estabelece justamente nessa relação entre os interesses dominantes e as universidades, pois a instituição é convertida em fator de desenvolvimento apenas quando a mudança sociocultural penetra o comportamento político das classes hegemônicas. No entanto, o que podemos observar ao longo dos anos, especificamente, na construção da sociedade brasileira é um aprofundamento dos interesses de mercado no campo educacional, com ênfase em um processo de mercantilização da Educação, incluindo-se nessa lógica, o ensino superior. Nesse aspecto, as mudanças ocorridas no cenário político brasileiro, certamente, não têm contribuído para transformar a universidade em um fator de desenvolvimento.

A intensificação das relações econômicas, que engendram uma universidade e um ensino mercantilizado, tem cada vez mais fundamentação nos ideários neoliberais, mais especificamente no que Dardot e Laval (2016) defendem como uma nova racionalidade, que atinge os mais diversos tipos de relações, incluindo as relações que se estabelecem na própria universidade. Nesse sentido, a universidade, ao longo dos séculos, por meio das diversas transformações elaboradas pelos setores dominantes, tem se aproximado cada vez mais dos interesses da burguesia interna e externa. Se a partir de Leher (1999), compreendemos a existência de uma Educação dos homens de negócios, assim também, podemos entender a universidade neoliberalizada para os negócios.

O projeto de neoliberalização das universidades vem sendo teorizado no campo mais geral da discussão por Laval (2023) que designa a universidade neoliberal como um novo modelo histórico de universidade na atualidade, sucedendo outros modelos, como por exemplo, a universidade medieval onde se primavam outros interesses. Este novo modelo apresenta uma reconstrução da universidade e uma passagem de instituição educacional para

mercados institucionais. A universidade neoliberal é um modelo produzido historicamente, por meio de diversos marcos legais e ideológicos que configuram cada país de acordo com sua especificidade.

Na América Latina e, particularmente no Brasil, esse processo se estabeleceu a partir de uma estratégia em diversas frentes de ataque. Discutiremos duas a seguir, que estruturam o projeto de universidade para os países de capitalismo dependente: o crescimento da iniciativa privada e o desmonte das Universidades públicas. Apesar de inicialmente separados para uma compreensão mais geral, os dois movimentos corroboram para um projeto em comum: avançar o ideário neoliberal de formação, em função da acumulação de capital pelos setores dominantes.

A primeira frente de ataque se configura, principalmente, nas Instituições de ensino superior (IES) privadas no que tange à escala significativa de crescimento dessas instituições sob condições problemáticas, como por exemplo, o aligeiramento formativo e a Educação à

Distância (EAD), culminando na mercantilização da Educação. A segunda estratégia, no âmbito da universidade pública, ataca por meio de imposições político-ideológicas o próprio sentido formativo da universidade, promovendo a refuncionalização do ensino superior público por meio de documentos como a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores (BNC-formação) e cortes orçamentários que ameaçam a estrutura na universidade, promovendo sucateamento, certificação em massa por meio da EAD em projetos como a Universidade Aberta Brasileira (UAB).

Tais frentes de ataque não são constituídas de meras ameaças, mas sim de aparatos de reconfiguração do ensino superior. Ao longo dos anos, as Universidades sofreram diversas transformações que ressignificaram o papel dessa instituição na sociedade. Para compreendermos como esses processos se desenvolvem e ressignificam o ensino superior, no capitalismo dependente e a partir da doutrina neoliberal, propomos uma retrospectiva em relação aos principais marcos dessa transformação, enfatizando dois pontos que, neste trabalho, compreendemos como cruciais: a ditadura empresarial-militar (1964-1985) e a reforma do Estado (1990).

Como um processo orquestrado pelas frações burguesas internas e a burguesia externa, caracterizados como os setores dominantes, Leher (2018) compreende a ditadura como a mantenedora que aprofundou as bases fundamentais da sujeição da universidade frente ao Estado. Sguissardi (2015) argumenta que antes do advento da ditadura empresarial-militar, o ensino superior concentrava sua oferta no poder público e nas instituições privadas confessionais ou comunitárias. Os anos de 1964 a 1974 foram marcados por diversas

transformações na estrutura político-institucional das universidades, o que Sguissardi (2015) apresenta como uma mudança radical, por intermédio dos acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e Agência para o Desenvolvimento Internacional dos Estado Unidos da América do Norte (USAID) e da Reforma Universitária.

Como ferramenta de adequação, a Reforma Universitária de 1968, conduzida pela USAID e pelo MEC e apoiada por setores internos: acadêmicos, empresariais e militares (Leher, 2015), teve como finalidade a associação da universidade com o projeto de modernização dos Estados Unidos da América (EUA) e das frações burguesas locais.

De acordo com Sguissardi (2015), as reconfigurações do ensino superior, com ênfase na privatização, revelaram-se no crescimento das instituições privadas (990,01%) e das públicas (289,1%), nos dez primeiros anos do governo ditatorial. Sguissardi (2015, p 135), também, destaca que em 1965

[...] se formalizou legalmente a atual estrutura da pós-graduação *stricto sensu* no país, a qual se desenvolveu especialmente a partir das mais tradicionais universidades públicas (UFRJ, USP, UFRGS, UFMG, etc.) e de algumas das mais importantes universidades privadas confessionais (PUC-RJ e PUC-SP).

Nesse sentido, apesar de um cenário de aumento no quantitativo das universidades públicas e, principalmente, das universidades privadas e de incentivo a determinados enfoques de pesquisas, o ensino superior e a pesquisa se desenvolviam subjugados às exigências dos setores dominantes, fator que retirou da universidade a sua missão e o seu objetivo com a sociedade, subjugação que se estende até a atualidade:

Essa forma específica de sujeição da universidade "ou de grupos específicos" aos interesses particularistas (não envolvendo mediações científico tecnológicas) têm provocado transformações bastas e rápidas que reconfiguram radicalmente, o Ethos acadêmico, levando de Roldão o conceito longamente forjado de universidade como espaço público de produção e socialização do conhecimento comprometidos com os problemas dos povos. (Leher, 2015, p. 164, destaque do autor)

De acordo com Leher (2015), tão logo grupos de professores e alunos perceberam que o governo empresarial-militar estava por iniciar a reforma universitária, encontraram pontos semelhantes, no que diz respeito a determinadas demandas que já vinham sendo cobradas pelo setor intelectual da universidade. Esse fator corroborou para a diminuição das resistências ao poder ditatorial, mesmo frente às opressões e às repressões que rondavam a universidade e os críticos da época. Grupos oriundos da universidade, um ambiente de crítica, questionamento, liberdade de pensamento e de elaboração teórica do conhecimento, lograram benefícios em

um governo cuja ofensiva ideológica foi uma das principais armas de ataque contra o papel social e revolucionário da universidade.

O cenário de aprofundamento da condição de capitalismo dependente na universidade, por meio da matriz da reforma com a USAID, o MEC e outras organizações educacionais brasileiras, evidencia que a intervenção externa e internacional não ocorreu sob uma suposta pressão. Pelo contrário, tratou-se de um acordo entre os blocos de poder internos e externos e de certa aceitabilidade de organizações que, prioritariamente, deveriam construir a frente crítica.

No processo de transformação da universidade é importante ressaltar que a produção de disposições ideológicas que permitissem manejar o consenso social foi imprescindível (Leher, 2015). Nesse aspecto, os intelectuais orgânicos da época desenvolveram um importante papel de consenso e aceitabilidade da modernização da universidade e manutenção dessa estrutura, mesmo na transição do golpe empresarial-militar para a universidade na democracia. Nesse sentido, mesmo diante da transição do governo empresarial-militar para o governo civil na década de 1980, a configuração do modelo de capitalismo dependente na universidade não foi alterada, tampouco o contexto de intensificação das relações de modernização para mercantilização.

O modelo ideológico da Reforma Universitária de 1968 perdura até os dias atuais. Estamos tratando, neste trabalho, de uma configuração de universidade que se estabelece por meio do estreitamento entre universidade e mercado. Com o fim da ditadura empresarial-militar, Sguissardi (2015, p. 136, destaque do autor), aponta que:

[...] a *redemocratização* não trouxe, na sua primeira década – 1985-1994 – melhores perspectivas; ao contrário, trouxe redução do número total de instituições – redução nas públicas e pequeno crescimento nas privadas – e menos de metade do percentual de aumento do total de matrículas da década anterior: apenas 21% ou pouco mais de 1% ao ano, isto é, crescimento de cerca de metade do crescimento vegetativo da população

O período de destaque está nas últimas décadas do século XX, com a reestruturação produtiva que originou diversas transformações no mundo do trabalho, culminando com uma adequação da Educação como um todo, por meio de diversas orientações dos organismos internacionais, como fora citado anteriormente, e conseqüentemente, transformações das universidades, a partir de 1980 (Ferreira, 2012). Silva Júnior e Sguissardi (2013, p. 120) destacam que “ao longo das duas últimas décadas do século XX o sistema capitalista mundial foi marcado por uma série de mudanças nas esferas comercial, produtiva, tecnológica e

financeira que culminou na globalização da economia”. Tal processo de globalização caracteriza-se a partir da

[...] abertura das fronteiras sobre o crescimento do intercâmbio de bens e serviços e as virtudes crescentes dos fluxos internacionais de capital de curto prazo. Isso tudo remete a “mercados” apresentados de modo bastante abstrato, que colocam em contato agentes econômicos cujos atributos permitiriam a todos concorrer com igualdade de armas. O grande vencedor seria o “consumidor”, finalmente “livre” para adquirir os produtos que quisesse com os mais baixos preços, graças à abertura das fronteiras. (Chesnais, 1996, p.3, destaque do autor)

Nesse ‘jogo’ do mercado globalizado, o consumidor estaria livre para adquirir seu bem de consumo a melhores e mais competitivos preços, bem como o produtor estaria mais livre do controle do Estado. A globalização da economia, de acordo com Silva Júnior e Sguissardi (2013), levou à expansão do processo de internacionalização da produção ou do capital, que possibilitou uma maior integração dos sistemas financeiro mundiais, caracterizando-se como um “conjunto dos processos que tecem relações de interdependência entre economias nacionais, supostamente distintas umas das outras” (Chesnais, 1996 p. 4). É nesse contexto de mudanças, que a Educação vem sendo lançada no bojo das mercadorias, assim como o próprio Ensino superior, sendo internacionalizados e utilizados como um novo meio para o alcance dos objetivos financeiros e ideológicos do capital.

Sguissardi (2015) salienta que nas duas últimas décadas do século XX o sistema capitalista mundial viveu um processo que “mais do que se definir por globalização ou internacionalização do capital [...] traduz-se melhor pela expressão *mundialização do capital*” (Sguissardi, 2015, p. 98, destaque do autor), como um movimento de intensificação do Investimento Estrangeiro Direto (IED). Mancebo, Silva Júnior e Schugurensky (2016), fundamentados na perspectiva de mundialização do capital e a partir de Chesnais (1996), destacam que os processos de internacionalização e globalização do capital diferem do que se entende como mundialização, processo consumado nas décadas de 1980 e 1990.

É importante destacar que, para compreendermos as novas adequações propostas para a Educação e, conseqüentemente, para suas instituições, como é o caso da universidade, precisamos entender as reconfigurações do capitalismo. Compreendemos que a discussão acerca dos processos mencionados como a globalização, a internacionalização e a mundialização do capital como remanejamentos do próprio capitalismo, objetivando garantir privilégios e, principalmente, a hegemonia para o capital mundial, pode ajudar a pensar sobre o processo de mercadorização da Educação. No entanto, não temos como intenção de construção teórica, nos debruçar nas diferenças essenciais, no que tange à relação desses

processos. Apenas nos propusemos a trazer tais apontamentos para o debate, no sentido de pontuar que o que vem acontecendo na Educação internamente no Brasil é reflexo de um debate muito mais amplo e complexo que ocorre no cerne da economia capitalista.

Neste trabalho, assumimos como ponto de partida principal para a discussão dessas reconfigurações o processo destacado por Mancebo, Silva Júnior e Schugurensky (2016) e Sguissardi (2015), a mundialização do capital, compreendendo sua relação com o processo mais geral de globalização do capital e entendendo-a como “uma fase específica da internacionalização do capital” (Chesnais, 1996, p. 32). A mundialização do capital se traduz como um novo padrão de acumulação mundial, pois o sistema capitalista não se transforma, se renova, buscando incessantemente ampliar seu modo de acumulação. Trata-se de uma lógica de reposicionamento do capital, no que diz respeito a sua hegemonia mundial, originando um “regime de acumulação centrado no poder das instituições financeiras, cujos principais agentes são os bancos, os fundos de pensão, os fundos de investimentos, as seguradoras e outras empresas financeiras especializadas” (Mancebo, Silva Júnior e Schugurensky, 2016, p. 208).

Entendemos a partir de Sguissardi (2015, p. 100) que esse novo momento do capitalismo se caracteriza, também, pela predominância financeira que “nesse novo ciclo de movimentação do capital, exige maior produtividade, novas formas de organização do trabalho, novas formas de gestão, baseadas nos avanços tecnológicos, com maior intensificação e precarização do trabalho humano” (Sguissardi, 2015, p. 100). No Brasil, esse processo pode ser identificado em desenvolvimento no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a partir do que Ferreira (2012) apresenta como modernização conservadora (racionalidade administrativa e eficácia administrativa), iniciada no governo Collor de Mello (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1994).

De acordo com Mancebo, Silva Júnior e Schugurensky (2016), a sociedade brasileira, bem como a cultura institucional do ensino superior, foram profundamente transformadas, no trânsito da década de 1980 para 1990. O governo FHC (1995) foi o responsável por expressar e desenvolver a reforma do aparelho de estado, na qual “ocorreram medidas de ajustes estruturais e fiscais, bem como reformas orientadas para o mercado, visando a integração do Brasil à economia mundial” (Ferreira, 2012, p. 457). Essa reforma foi o resultado da adesão de políticas de liberalização da economia de países como o Brasil, que possibilitou “a abertura de seus mercados ao investimento estrangeiro e, desta maneira, no aumento de fluxo do capital externo direto” (Silva Júnior e Sguissardi, 2013, p. 121), ambos os processos impulsionados pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial (BM).

Silva Júnior e Sguissardi (2013) destacam que, nesse cenário de redirecionamentos do fluxo de capital, o Estado se eximiu de promover o crescimento das universidades públicas, permitindo ao mercado ocupar esse lugar. De acordo com Sguissardi (2015), no primeiro mandato de FHC (1995), seu ministro da Educação, um ex-presidente do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), apresenta uma tentativa de implantar o receituário neoliberal orientado pelo Consenso de Washington, a partir do documento do Banco Mundial (BM) de 1986. Nesse contexto, inicia-se um processo de redução dos recursos públicos na educação superior. O que se apresenta no Brasil por meio desse movimento foi

[...] a brutal expansão do ensino superior privado (mais de 70% dos estudantes de ensino superior estudam nessas instituições), aliado ao garroteamento das instituições públicas mediante congelamento salarial, incentivo a aposentadorias, proibição de contratações, redução dos aportes financeiros do fundo público para as instituições públicas federais e proposta de uma autonomia universitária para as instituições públicas federais baseada em contrato de gestão, sujeitando-as às regras da eficiência econômico-empresarial. (Sguissardi e Amaral, 2000, p. 71)

De acordo com Ferreira (2012), dentre as reformas constituídas no âmbito da educação superior, no governo de FHC, destacam-se a promulgação da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), permitindo a coexistência de universidades públicas e privadas e reconhecendo a Educação à Distância (EAD) como uma modalidade aplicável em qualquer etapa de ensino. Além disso, o governo, a partir do Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, apresentou a diferenciação entre três categorias administrativas para as instituições de ensino superior: públicas, privadas sem fins lucrativos e privadas com fins lucrativos. Outras diversas medidas de reestruturação do ensino superior foram introduzidas, como por exemplo, o Financiamento do Estudante do ensino superior (FIES) em 1999, o que, de acordo com Ferreira (2012), possibilitou a transferência de verbas públicas para instituição privada.

Silva Júnior e Sguissardi (2013) destacam que as transformações ocorridas no cenário econômico-político-social do país corroboram para a reconfiguração da cultura institucional da Educação superior, na qual “passaram a ser vistas a partir de uma visão pragmática e utilitária dos seus serviços, seja na formação profissional, seja na produção da ciência e da tecnologia” (Ferreira, 2012, p. 461). Trata-se de um processo que remodela a universidade estruturalmente e que objetiva atender a demanda do capital mundial, no contexto da reforma do Estado, para um novo paradigma de formação e de produção de conhecimento.

De acordo com Ferreira (2012), em um cenário de continuidade das políticas implementadas pelo governo FHC (1995-2003), o governo Lula (2003-2010) foi guiado para

desenvolver o ensino superior. Silva Júnior e Sguissardi (2013) destacam que esse período se caracteriza como um aprofundamento da reforma do Estado, que marca a cultura institucional por meio dos seguintes aspectos:

[...] pesquisa aplicada, por cursos aligeirados e modalidades de ensino apoiadas em novas tecnologias de informação e comunicação, por processos de regulação e controle externos, e pela gradativa perda da autonomia universitária, associada a heteronomia de gestão e nova relação entre a educação superior e o setor empresarial, esta sob indução e apoio do governo [...] (Silva Júnior e Sguissardi, 2013, p. 138)

Além disso, destacam-se o surgimento de diversos programas institucionais e de expansão da Educação superior como: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES (Brasil, 2004), Programa Prouni (Brasil, 2005), a ampliação da Educação à Distância (EAD) com a Universidade Aberta do Brasil - UAB (Brasil, 2006) e sua regulação por meio do Decreto nº 5.622/2005, principalmente focados na formação de professores e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI (Brasil, 2007). Para Traina-Chacon e Calderón (2015), o programa do governo Lula vislumbrava o acesso a uma universidade reformada, expandida e com qualidade.

No que diz respeito à universidade pública, o processo de expansão se deu, por meio do Reuni, “no início do primeiro mandato do governo Lula, com a interiorização dos campi das Universidades Federais. O número de municípios atendidos pelas Universidades Federais passou de 114, em 2003, para 237, ao final de 2011” (Traina-Chacon e Calderón, 2015, p. 89-90). No entanto, Mancebo, Silva Júnior e Schugurensky (2016) alertam que apesar do significativo crescimento do ensino superior público, em torno de 180%, o ensino superior privado cresceu 454%, por meio das progressivas aberturas para as empresas educacionais operarem e mais especificamente pela atuação do Prouni.

Nesse sentido, o governo Lula se apresenta como um enorme propulsor do crescimento das Instituições de ensino superior privadas, contribuindo com as orientações do BM, no que diz respeito à expansão do ensino superior por meio da iniciativa privada. Além disso, “a expansão se dá sob a influência direta de demandas mercadológicas, a partir dos interesses da burguesia desse setor de ampliar a valorização do seu capital, com a venda de serviços educacionais” (Mancebo, Silva Júnior e Schugurensky, 2016, p. 211).

A partir de Silva Júnior e Sguissardi (2013), outro fenômeno existente no governo Lula pode ser compreendido como a certificação em massa, provocado pela atuação do Reuni e UAB na atuação das vagas em EAD e em cursos noturnos presenciais e, também, na rede

privada de ensino superior que, atualmente, lidera o *ranking* de oferta de cursos na modalidade à distância. Esse tipo de política de expansão, que não considera o modo como os estudantes estão sendo formados, “acentua o círculo criado de desigualdade entre as classes sociais” (Silva Júnior e Sguissardi, 2013, p. 144). Trata-se de uma falsa democratização do ensino superior, pois não leva para o âmago da formação toda estrutura epistemológica e política necessária. Atrair a classe trabalhadora para o ensino superior e não fornecer a formação crítico-epistemológica fundamental é maquiar o problema educacional por meio da certificação.

Em continuidade com o mesmo programa de expansão do ensino superior do governo Lula, o governo de Dilma Rousseff (2011-2016) foi responsável pela criação de 4 novas universidades federais, 47 novos *campi* universitários e 208 novos institutos federais de educação (Ferreira, 2012). Sendo o governo Dilma caracterizado por parâmetros como inovação, empreendedorismo e competitividade, apesar do crescimento das universidades públicas, a agenda segue a mesma do governo Lula.

Leher (2023) destaca que entre os anos de 2014 e 2016, ocorreu a primeira queda orçamentária, no governo Dilma, que “manteve a correção inflacionária dos orçamentos (o que é imprescindível e democrático), mas, pressionada pelo andar de cima, realizou enormes cortes por meio do contingenciamento dos repasses previstos na Lei Orçamentária Anual (LOA)” (Leher, 2023, p. 201). Com disposição da Emenda Constitucional nº 95/2016, restringe-se radicalmente o orçamento da Educação, com consequências devastadoras para o ensino superior, ratificando o processo acumulativo de quedas, que vinha se estabelecendo desde 2014 (Leher, 2023). Ainda na análise de Leher (2023), por meio dos cortes orçamentários em 2015, ocorreu uma redução de investimentos, isso mesmo antes da alteração constitucional supracitada.

Nessa mesma conjuntura de cortes de gastos, as universidades públicas, de acordo com Leher (2023), já vinham sofrendo com um processo de criação de uma imagem negativa pela extrema-direita pós-2014, cujos objetivos eram de caráter financeiro e de redução da presença do Estado em determinados serviços, visando a abertura para os setores empresariais, numa perspectiva neoliberal. Seguindo essa linha de transformações e rearranjos, o documento publicado pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) em 29 de outubro de 2015 com título ‘Uma ponte para o futuro’ ratifica que os gastos com políticas públicas são elevados e que por isso há de se pensar em um novo regime fiscal.

Para Mancebo (2018, p. 66, destaque da autora), o referido documento tem o seguinte objetivo:

[...] aprofundar o papel de um “Estado mínimo” para realizar o benefício social e que, de outro, é suficientemente forte para incrementar a participação da iniciativa privada, flexibilizar o mercado de trabalho e ampliar a concorrência internacional, abrir de maneira escancarada as portas para a venda do patrimônio nacional, suprimindo liberdades e até aprisionando.

Em consonância com essa perspectiva e aprofundando a análise conjuntural em que a universidade estava inserida, Lombardi e Lima (2018, p. 48) defendem que o documento

[...] deixa transparente as verdadeiras intenções do golpe de 2016: promover uma profunda e aberta guinada conservadora através da adoção da perspectiva neoliberal, a desregulamentação do mundo do trabalho para aumentar a exploração dos trabalhadores, mesmo que à custa de recessão e estagnação.

O que Lombardi e Lima (2018) trazem como desregulamentação do mundo do trabalho para fins de aumento da exploração pode ser observado no seguinte argumento do documento:

[...] é preciso ampliar a idade mínima para a aposentadoria, de sorte que as pessoas passem mais tempo de suas vidas trabalhando e contribuindo, e menos tempo aposentados. Não é uma escolha, mas um ditame da evolução demográfica e do limite de impostos que a sociedade concorda em pagar. (Partido do Movimento Democrático Brasileiro, 2015, p. 11).

Em discurso para empresários e investidores na sede da *American Society/Council of the Americas* (AS/COA), o então presidente Temer (2016) relata que o lançamento do documento supracitado era de fato uma indicação para o governo Dilma, cujo não aceite contribuiu para a efetivação de Michel Temer como presidente da República. Nesse sentido, os rumos econômico-políticos, que influenciam diretamente no desenvolvimento do Ensino superior, ficam mais evidentes e severos após o golpe de 2016 com o *impeachment* de Dilma Rousseff.

Durante o breve período do governo Temer (2016-2018), os esforços foram para o cumprimento da cartilha produzida pelo referido documento, além de diversas transformações que afetaram as configurações de trabalho, como por exemplo, a reforma trabalhista. Nesse aspecto, de acordo com Lombardi e Lima (2018), a escola pública é convocada a preparar os indivíduos para as novas configurações que se estabelecem na sociedade. Neste trabalho, indicamos e expandimos essa perspectiva para o papel das universidades na formação da classe trabalhadora, no contexto crescente de EAD e de certificação em massa, inicialmente

por meio das universidades públicas (UAB) e, também, por meio das universidades privadas, processos iniciados desde o governo Lula.

No bojo das transformações e reconfigurações da sociedade e do ensino superior, as universidades passaram a enfrentar duros ataques à sua eficiência e ao seu papel social com a vitória de Jair Messias Bolsonaro, no ano de 2018 e o início de seu mandato em 2019. Consideramos que cada governo, ainda que de modo geral empregasse a mesma lógica de abertura do ensino superior para os setores empresariais e organismos multilaterais, como o Banco Mundial, possui um ponto chave de discussão e que de maneira pontual destacamos ao longo da escrita.

Haja vista que mesmo com a tentativa de implantação de uma reconfiguração das universidades por meio do ‘Future-se’ (Brasil, 2020), com a proposta de uma universidade empreendedora, o governo Bolsonaro não obteve êxito. Nesse sentido, precisou lançar mão de outras estratégias que pudessem cumprir a agenda política de seu governo. Dentre os principais ataques realizados, destacamos a ampliação da EAD e a guerra cultural, teorizada por Leher (2023) como tática importante para um ataque intensivo e severo à educação superior pública.

No início do governo Bolsonaro, por meio da publicação da portaria n. 2.117/19, a possibilidade da carga de EAD passou de 20% para 40%, obtendo intensificação no período da pandemia de Covid-19 (Leher, 2023). Importante destacar que a EAD não se trata de um projeto do governo Bolsonaro, mas sim de um projeto intensificado por ele. A intenção do governo foi clara: “utilizar essa modalidade de forma a potencializar as características de mercantilização do ensino no país, que já é a mais potente do mundo” (Leher, 2023, p. 211), prioritariamente, por meio das instituições de ensino superior privadas. A postura coaduna com a agenda neoliberal do governo, que pouco se preocupou com a qualidade da formação e muito contribuiu para a ampliação de uma visão de formação humana para um novo modelo de sociedade, a sociedade empreendedora, composta por uma universidade empreendedora e com bases em uma Educação empreendedora.

Com a efetivação de algumas estratégias e não efetivação de outras, uma das principais ferramentas de ataque e carro-chefe de sua campanha foi a guerra cultural. Podemos entender esse processo, de acordo com Leher (2023), como uma reedição das estratégias utilizadas para efetivação do golpe empresarial-militar (1964), cujas forças atuavam contra uma suposta investida de um governo comunista. Tais estratégias se aproximaram do que o ‘bolsonarismo’ desenvolveu para o consenso social, visando a destruição de um suposto socialismo implantado pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e de um

marxismo cultural. Nesse sentido, “tal qual nos anos subsequentes ao golpe de 1964, os setores de intelectualidade e, em particular, das universidades públicas são o foco dos ataques conservadores e perseguições” (Leher, 2023, p. 191).

O que percebemos nesse contexto é que, mais do que nunca, o desafio imposto para a universidade também atinge o campo das ideias, mais especificamente, no consenso social. A sociedade vem paulatinamente sendo convencida da ineficácia da universidade pública, bem como de sua total descredibilidade. Para isso, o *modus operandi* do governo Bolsonaro atuou agressivamente com a desmoralização da universidade pública acompanhada de cortes e redução de sua função social, pois a “doutrina cultural é a mola propulsora dos ataques e inverdades dirigidas contra as universidades públicas” (Leher, 2023, p. 192).

Os ataques e inverdades lançados à universidade traduzem um governo que tenta, por meio de uma guerra cultural e disputa de narrativas, forjar uma visão, uma ideia das universidades públicas que não condiz com a realidade. De acordo com Leher (2023), o objetivo é refuncionalizar a universidade, fragilizando sua estrutura e autonomia, e para isso, vale-se inclusive das mais severas inverdades, além dos cortes na Lei Orçamentária Anual. Essa combinação é realizada pelo governo Bolsonaro “motivado mais pela agenda política do que pela agenda estritamente econômica” (Leher, 2023, p. 204), rumo à universidade empreendedora e ao fim do marxismo cultural.

Da Reforma Universitária de 1968 à guerra cultural de 2019, as universidades vem sofrendo ataques, transformações e reconfigurações que reverberam em suas mais variadas atividades, das político-institucionais às teórico-metodológicas. Nesse aspecto, incluem-se, o ensino, a extensão e a pesquisa. Haja vista que o objeto dessa pesquisa é a produção de conhecimento, trataremos de forma mais específica a partir da discussão sobre o âmbito da pesquisa, considerando-a como atividade fundamental da universidade. Destacamos que, por meio das mudanças no contexto político e institucional das universidades, principalmente, das universidades públicas, os programas de pós-graduação encontram-se completamente imersos dentro dessa mesma lógica, com algumas especificidades a serem melhor analisadas mais à frente.

No sentido em que a universidade vem sendo reconfigurada, os programas de pós-graduação também o são, bem como a produção de conhecimento nesse espaço. Frente a mundialização do capital desde 1990, desenvolvem-se evidentes aberturas para a entrada dos organismos multilaterais, visando a neoliberalização da universidade. Esse movimento trata-se de um projeto para uma reconfiguração do conhecimento acadêmico e científico em

direção ao ensino das práticas de empreendedorismo, transformações que afetam diretamente o conhecimento produzido no espaço de produção da ciência.

Pensamos sobre alguns caminhos que pudessem nos ajudar no debate sobre o conhecimento no contexto atual e um deles se deu a partir de uma leitura sobre o capitalismo acadêmico. Vale ressaltar que nossa intenção não é transpor um conceito elaborado para a compressão da universidade nos Estados Unidos para a universidade brasileira. Nosso objetivo segue sendo o enriquecimento do debate em que se é possível pensar nas interferências que o sistema capitalista e suas novas formas de acumulação podem estabelecer no conhecimento nas universidades.

Slaughter e Leslie (1999), desenvolvem o conceito de capitalismo acadêmico como um processo de remodelamento da universidade e do conhecimento, tratando de transformar o conhecimento em uma mercadoria. Tal conceito vem sendo debatido no contexto da América Latina e no Brasil em Schwartzman (2022) com algumas ressalvas do autor e um certo cuidado, no que diz respeito à leitura desse contexto no âmbito brasileiro.

O capitalismo acadêmico se configura como um movimento de comercialização da ciência, não em seu sentido de sociabilidade do conhecimento, mas sim do valor econômico, transformando-o em um novo produto para o empresariado educacional. Para Slaughter e Leslie (1999), o esforço da universidade para a garantia de dinheiro externo, de financiamento para pesquisa é o que constrói o que se entende por capitalismo acadêmico, como um mercado institucional.

Para Schwartzman (2022), existem alguns embates no que diz respeito a entender as universidades públicas brasileiras no contexto de capitalismo acadêmico, “La Constitución brasileña no permite que se cobren aranceles en instituciones públicas y los profesores y empleados perderían muchos de sus derechos y beneficios de empleados públicos si las universidades pasaran al régimen de empresas privadas.” (Schwartzman, 2022, p. 163). O autor destaca que mesmo com a falta de subsídios às universidades, o resultado não seria uma reconfiguração para um comportamento diretamente empresarial, mas sim um processo de deterioração das instituições públicas, fator amplamente discutido na literatura acadêmica sobre subfinanciamento e sucateamento da universidade pública.

Schwartzman (2022, p. 165) destaca que

En Brasil, este análisis de la evolución y situación actual de la educación superior muestra que el sector público y privado tienen estrategias muy distintas para garantizar sus recursos y sobrevivir. En el sector público se trata de una estrategia que se presenta en términos académicos, pero que de hecho es especialmente política y burocrática. En el sector privado, en cambio, es una estrategia claramente

capitalista, pero muy poco académica, que consiste básicamente en la venta masiva de cursos y credenciales de bajo costo, con el uso intensivo de nuevas tecnologías de administración y transmisión de contenidos

No entanto, quanto aos programas de pós-graduação e o fomento à pesquisa, o autor problematiza:

[...] existen partes del sector público, sobre todo en las instituciones con más capacidad de investigación y programas de posgrado, que tienen una actuación más emprendedora, compitiendo por recursos en las agencias de financiación de investigaciones y contratos con empresas públicas y privadas. (Schwartzman, 2022, p. 165)

Podemos compreender que, no âmbito da pós-graduação brasileira, há possibilidades de pensar as novas configurações da produção de conhecimento, a partir do capitalismo acadêmico. O conceito pode ser uma chave para entendermos como a pós-graduação brasileira tem se estabelecido, e quais as contradições desse espaço e, principalmente, quais as implicações desde a reforma universitária de 1968 até os dias atuais no que diz respeito ao conhecimento e à pesquisa.

O conhecimento tem sido uma ferramenta para o sistema desde a ditadura empresarial-militar com os intelectuais orgânicos da época e continua sendo um campo de disputa no que diz respeito ao seu aspecto teórico-metodológico. A pós-graduação ocupa um papel fundamental no que tange à produção de conhecimento, por isso, é crucial o desenvolvimento teórico sobre como a pós-graduação, bem como a produção de conhecimento vem sendo reconfiguradas em meio às transformações político-institucionais da universidade.

CAPÍTULO II

A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E A RESSIGNIFICAÇÃO DO CONHECIMENTO A PARTIR DAS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS DE AVALIAÇÃO

2 CAPÍTULO II: A pós-graduação no brasil e a ressignificação do conhecimento a partir das políticas institucionais de avaliação

RESUMO

Considerando as seis décadas marcadas por avanços e descontinuidades, envolvendo a pesquisa brasileira, identificamos que tal movimento insere a Pós-graduação em uma conjuntura de debates sobre a produção de conhecimento mercantilizado. Há diversos contextos e conceitos a serem discutidos, mas que apenas podem ser compreendidos a partir de seu lugar histórico. Nesse sentido, neste capítulo, buscamos contextualizar a organização e sistematização da pós-graduação no Brasil, por meio do Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 de dezembro de 1965, conhecido como Parecer Sucupira. Além disso, iniciamos uma breve discussão dos pontos que julgamos principais dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs), mostrando a mudança de centralidade do ensino para a pesquisa, pensando, principalmente, na institucionalização da avaliação ao longo desse processo.

Palavras-chave: Pós-graduação; pesquisa; avaliação; PNPG.

Introdução

Nesse momento de discussão, dentre os caminhos para pensar as influências e as interferências de todo o contexto em que a universidade e, conseqüentemente, a pós-graduação estão inseridas, vamos nos debruçar sobre o debate do conhecimento, mais especificamente como a produção de conhecimento tem sido ressignificada para atender as demandas atuais. Para isso, objetivamos, por meio de um resgate histórico, situar a pós-graduação e o papel da pesquisa, a partir da Reforma Universitária de 1968, período em que o Brasil esteve à mercê do governo empresarial-militar, até os efeitos atuais que estabelecem novas configurações para a pesquisa.

São aproximadamente seis décadas marcadas por avanços e descontinuidades, envolvendo a pesquisa brasileira, inserindo-a em uma conjuntura de debates sobre a produção de conhecimento mercantilizado. Há diversos contextos e conceitos a serem discutidos, mas que apenas podem ser compreendidos a partir de seu lugar histórico. Nesse sentido, neste capítulo, buscamos contextualizar a organização e sistematização da pós-graduação no Brasil, por meio do Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 de dezembro de 1965, conhecido como Parecer Sucupira, e uma breve discussão dos pontos que julgamos principais dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs), mostrando a mudança de centralidade do ensino para a pesquisa, pensando, principalmente a institucionalização da avaliação ao longo desse processo.

O contexto de criação de agências como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) são grandes marcos históricos da década de 1950 para a organização e funcionamento da pesquisa. Os dois órgãos, a partir do governo empresarial-militar (1964), passaram a ter um maior destaque e a estabelecer uma lógica de avaliação institucional, que tem desempenhado um papel fundamental para as mudanças na forma de organização da pós-graduação e na produção de conhecimento em Educação.

É importante salientar que em uma conjuntura de adequação às orientações dos organismos multilaterais, o ensino superior passa a se desenvolver no pós-ditadura, em um contexto de modernização e de cultura empreendedora, fator que vem exercendo um papel importante na relação entre produção de conhecimento e fomento. Articulada a essa discussão, pensamos inserir um caminho para pensar esse sistema de produção na categoria de capitalismo acadêmico, com ênfase aqui na pós-graduação, pensando o conhecimento nesse contexto.

2.1 Pós-graduação: um debate sobre avaliação e seu percurso histórico

No capítulo anterior realizamos uma discussão que possibilitou um resgate histórico dos processos políticos-institucionais que marcaram a Educação e especificamente a universidade. Tais processos que influenciaram o desenvolvimento da universidade no decorrer dos anos, consequentemente, implicaram, também, a pós-graduação que se insere na formação universitária. Uma série de marcos legais e processos político-sócio-históricos marcaram a implementação da pós-graduação, traduzindo seu espírito de época e funcionalidade, a depender da conjuntura em que se estabelecia.

Com um desenvolvimento próximo ao da universidade, uma vez que é nessa instituição que a pós-graduação se estabelece, diversas transformações na sociedade exerceram e ainda exercem um papel fundamental nesse processo. Apesar de nossa retrospectiva ser limitada ao período da ditadura empresarial-militar (1964-1985) até o governo Bolsonaro (2019-2022), pelo menos no que diz respeito à contextualização histórica, é importante ressaltar os marcos legais que impulsionaram a pesquisa, de acordo com as demandas da sociedade em suas referidas épocas. No entanto, para melhor compreensão desses marcos pós 1964, vimos a necessidade de trazer alguns pontos que antecedem o referido ano. É importante, também, destacar que, partindo desse resgate histórico, a universidade estará intimamente ligada à pesquisa e à pós-graduação.

2.1.1 Marcos legais do incentivo à pesquisa e da pós-graduação no Brasil

Em um retrospecto do mandato de Getúlio Vargas (1931-1934), observamos indicativos de um governo mais preocupado com a pesquisa e a relação dessa atividade com a universidade, que ficou mais evidente por meio do Estatuto das Universidades publicado através decreto 19.851/31. Alguns trechos demonstram parte do que estamos discutindo, principalmente, no que tange ao objetivo do ensino universitário:

Art. 1º. O ensino universitario tem como finalidade: elevar o nivel da cultura geral, estimular a investigação scientifica em quaesquer dominios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercicio de actividades que requerem preparo technico e scientifico superior; concorrer, emfim, pela educação do individuo e da collectividade, pela harmonia de objectivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as actividades universitarias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade. (Brasil, 1931)

De igual modo no que diz respeito à organização didática da universidade, o Estatuto previa um estímulo que é denominado como espírito da investigação original como podemos notar:

Art. 32º. Na organização didactica e nos methodos pedagogicos adoptados nos institutos universitarios será attendido, a um tempo, o duplo objectivo de ministrar ensino efficiente dos conhecimentos humannos adquiridos e de estimular o espirito da investigação original, indispensavel ao progresso das sciencias. (Brasil, 1931, sem página)

A insistência pela originalidade também traduz parte da ideia de inovação científica e do conhecimento para a época:

Art. 46º. Alem dos cursos destinados a transmittir o ensino de conhecimento já adquiridos, os institutos universitarios deverão organizar e facilitar os meios para a realização de pesquisas originaes que aproveitem aptidões e inclinações, não só do corpo docente e discente, como de quaesquer outros pesquisadores estranhos à propria universidade. (Brasil, 1931, sem página)

Atrelando ao que diz respeito à organização do curso de ensino superior, os concursos para docentes atuarem no ensino superior pontuavam, também, como exigência, trabalhos de pesquisas e investigação. Essa prática marca a compreensão de que a universidade passa a ter uma relação mais institucionalmente estreita com a pesquisa, como evidencia o artigo:

Art. 52º. O concurso de titulos constará da apreciação dos seguintes elementos comprobatorios do merito do candidato:

[...]

II - de estudos e trabalhos scientificos, especialmente daquelles que assignalem pesquisas originaes, ou revelem conceitos doutrenarios pessoas de real valor; [...]
(Brasil, 1931, sem página)

Nesse sentido, ainda que sem mencionar a pós-graduação, a pesquisa vinha sendo consolidada como uma tarefa importante da universidade e para a universidade, de um modo geral. Durante o governo Vargas foi possível identificar o que poderíamos reconhecer como incentivo e preocupação com as atividades de pesquisa, o que é observado no Estatuto 19.851/31 e em outras iniciativas político-institucionais, como a proposta de criação de um conselho de pesquisa, em 1936, que não foi à frente.

Em contrapartida, no ano de 1937, ainda no governo de Getúlio Vargas, por meio da Lei Nº 378, determinou-se um marco para as pesquisas na área da Educação: a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (INEP), que à época era denominado Instituto Nacional de Pedagogia, conforme a lei: “Art. 39º. Fica creado o Instituto Nacional de Pedagogia, destinado a realizar pesquisas sobre os problemas do ensino,

nos seus diferentes aspectos.” (Brasil, 1937, sem página). Segundo Moura (2018), o referido Instituto caminhava ao lado das iniciativas voltadas para o desenvolvimento do ensino superior, que “passou a realizar pesquisas sobre a realidade e a legislação educacionais vigentes” (Moura, 2018, p. 47). As iniciativas legislativas culminaram com o projeto de estado-nação de Getúlio Vargas: uma nação desenvolvida cientificamente e tecnologicamente.

O cenário que construía a necessidade de avanços científicos nas décadas de 1930 e 1940 era o de busca por autonomia industrial e científica, visando reduzir a dependência externa. Essa conjuntura foi o que motivou, em 1946, durante o governo de Eurico Gaspar Dutra (1946 – 1951), a criação de um conselho focado em pesquisa, cerca de 10 anos após a primeira tentativa, no governo Vargas.

De acordo com Moura (2018, p. 82), no ano de 1948,

[...] o projeto de criação de um conselho voltado para a pesquisa foi apresentado à Câmara dos Deputados, mas foi, somente, em 1949, que o Presidente Eurico Gaspar Dutra nomeou uma comissão especial para apresentar o anteprojeto de lei sobre a criação do Conselho de Pesquisas, o que resultou na lei de criação do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), que só fora, de fato, criado em 1951 [...] Em 1971, o nome dessa agência de apoio ao desenvolvimento científico passou a ser Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, mantendo-se a sigla CNPq.

A Lei 1.310 de 15 de janeiro de 1951 foi criada com objetivo de sistematizar a pesquisa, mantendo o foco nas ciências nucleares e demonstrar força e poder científico, que pudessem assegurar ao Brasil, uma posição de relevância e respeito frente ao potencial nuclear de outros países após a Segunda Guerra Mundial. No mesmo ano, por meio do Decreto nº 29.741, de 11 de julho, foi estabelecida a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior que, posteriormente, em função da “ampliação de seus objetivos, perdeu seu caráter de campanha, passando a ser chamada de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).” (Moura, 2018, p. 88).

A campanha, em seu artigo 3º, delineou dois objetivos, que também se relacionam com o projeto de Educação e formação científica:

- a) assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país.
- b) oferecer os indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamentos. (Brasil, 1951, sem página)

Ao longo dos anos em razão das diversas mudanças ocorridas no cerne das funções da CAPES, Moura (2018) destaca que para realizar seu compromisso com o desenvolvimento de

peçoal, a CAPES desenvolveu algumas linhas de ação, sendo aqui a principal linha a ser destacada e discutida posteriormente: “coordenar a avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, que foi introduzida oficialmente, no sistema educacional brasileiro, na década de 1960” (Moura, 2018, p. 91). A produção científica e a formação dos sujeitos que irão produzir passa a configurar novas posições na estrutura da Educação em nível de pós-graduação, estabelecendo um novo caminho para a pesquisa na universidade.

Dentre os marcos legais nesse histórico da pesquisa e da pós-graduação, anos mais tarde, a Lei nº 4.024, promulgada em 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) do Brasil, pelo então presidente João Goulart, reforçava a ideia da pesquisa como elemento fundamental, como observamos no Art. 66º. “O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário.” (Brasil, 1961, destaque nosso). Em seguida, o item b do Art. 69º da mesma lei, inicia a apresentação da pós-graduação de maneira mais institucionalizada, a ser ofertada nos estabelecimentos de ensino superior, cujos objetivos, na referida lei, já foram supracitados.

De acordo com Silva (2011, p. 17),

[...] os cursos de graduação e de pós-graduação, tal como foram definidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei no 4.024 de 20 de dezembro de 1961, necessitam ser organizados para atender ao progresso do conhecimento científico difundido pelos países mais avançados depois do fim da Segunda Guerra Mundial.

A LDB de 1961, apesar de se tornar um marco para uma tentativa de desenvolvimento da universidade e, de alguma forma, da pesquisa, apresentava determinadas tensões e contradições que giravam em torno de ideias de liberdade e serviço ao progresso econômico da sociedade e foi “nesse contexto que não só o ensino superior enquanto curso de graduação ganhou novos rumos, mas a própria universidade.” (Moura, 2018, p. 55). Junto a esse desenvolvimento, também a pós-graduação e a pesquisa foram apresentadas como ferramentas importantes para o avanço e direcionamento de uma sociedade moderna.

Moura (2018) aponta que a partir de 1964 os novos condutores da Educação e de todos seus níveis até então constituídos, inclusive o ensino superior e a pós-graduação, passaram a ser os militares. Nessa lógica, observa-se que a universidade e a pós-graduação estão entrelaçadas para além de uma relação local. Para Silva (2011, p. 17) “Os laços que unem universidade e pós-graduação foram definidos em dois Pareceres que o Conselho Federal de Educação (CFE) emitiu na década de 1960, o Parecer nº 977/65 e o Parecer nº 77/69”. Os

pareceres deixavam nítido que a universidade, principal instituição responsável pelo ensino superior, seria também a instituição responsável pelas ofertas dos cursos de pós-graduação, aproximando cada vez mais o desenvolvimento dos dois níveis de ensino.

De maneira mais sistemática, o parecer CFE nº 977/65, mais conhecido como Parecer Sucupira, preenche uma lacuna resultante da ausência de leis que diretamente institucionalizassem a pós-graduação, bem como sistematizasse suas especificidades. O referido parecer define a pós-graduação na universidade como

[...] “cúpula dos estudos, sistema especial de cursos exigido pelas condições da pesquisa científica e pelas necessidades do treinamento avançado.” (CFE, 1965, p. 164), cujo objetivo é: “proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação.” (Brasil, 1965, p. 164).

Essa etapa de regulação e institucionalização estabelece uma diferença intelectual e essencial entre pós-graduação e graduação em relação ao aprofundamento dos estudos, marcando o ensino em nível de pós-graduação como uma etapa de formação científica avançada. O Parecer Sucupira justifica a existência desse tipo de formação do seguinte modo:

[...] em cada ramo das ciências e da crescente especialização das técnicas, o estudante moderno somente poderá obter, ao nível da graduação, os conhecimentos básicos de sua ciência e de sua profissão. Nesse plano, dificilmente se poderia alcançar superior competência nas especializações científicas ou profissionais. A contentarmo-nos com a graduação, teríamos de aumentar a duração dos cursos, o que seria antieconômico e antipedagógico, pois suporia que todos os alunos fossem igualmente aptos e estivessem todos interessados na especialização intensiva e na formação científica avançada. (Brasil, 1965, p. 164)

No entanto, essa diferenciação não rompe com os laços entre graduação e pós-graduação, mas na verdade estabelece uma relação de complementaridade e verticalização em níveis, visando o preparo para a pesquisa desde a graduação, como previa o Art. 1º da Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, um marco da Reforma Universitária imposta pela ditadura militar: “O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.” (Brasil, 1968). Segundo Silva (2011, p. 20), “a verticalização da estrutura do ensino superior só ganha força, e consegue ser implantada, quando as exigências derivadas do processo de industrialização da sociedade brasileira são atendidas pela atuação do Estado”, ou seja, a lei surge como uma medida de modernização do país e da própria universidade para atender as demandas da industrialização.

Nesse sentido, observa-se que não só a graduação foi reconfigurada dentro da universidade para atender uma determinada visão política de crescimento e desenvolvimento do país, como a pós-graduação, também, dentro da universidade, é perpassada pelas mesmas questões. O processo da Reforma Universitária durante a ditadura empresarial-militar, como já explicado anteriormente, configurou-se como uma das estratégias de modernização dos Estados Unidos e das frações burguesas locais no Brasil, conduzida pela ditadura, o que deixou nítido o caráter de dependência capitalista em que se desenvolvia o país.

Leher (2018, p. 158) destaca que: “É indubitável que no áspero período da ditadura ocorreu uma expansão sem precedentes das atividades de pesquisa articuladas com a pós-graduação e com as linhas de investigação preconizadas pelos órgãos de fomento”. Leher (2018) aponta o estímulo ao financiamento de pesquisas por meio de fundações estrangeiras como Rockefeller, Kellog e Ford, destacando, além disso, a formação de docentes baseada nos ideais políticos estadunidenses como consequência e objetivo dessa união Brasil e EUA na pesquisa. O resultado desse processo é um direcionamento claro das pesquisas empreendidas ao longo da ditadura empresarial-militar, controle esse realizado por meio do fomento a determinadas áreas que contribuíssem com a proposta ideológico-política vigente.

Nesse contexto, observam-se duas tendências que orientaram a política científica durante a ditadura empresarial-militar, de acordo com Morel (1979, p 51):

[...] do lado da “segurança”, o cerceamento de manifestações de crítica ao governo; do lado do “desenvolvimento”, a ênfase na pesquisa científica e na formação de cientistas e profissionais especializados como elementos indispensáveis ao crescimento econômico e criação de um “Brasil de potência”.

A conjuntura da década de 1960 expressava, de acordo com Morel (1979), que a ciência, a pesquisa, e a formação de pessoal preparado para a elaboração e o desenvolvimento dessas atividades se configuraram como estratégia de crescimento da nação, adequadamente, treinada para as necessidades do setor produtivo e para a modernização. É justamente nesse contexto que a pós-graduação ganhou força e se constituiu como meta do ensino superior, marcando sua institucionalização formal junto ao Parecer Sucupira de 1965.

Nesse seguimento, o Parecer nº 77 de 1969, que trata das normas para credenciamento dos cursos de pós-graduação, organiza o funcionamento desse nível de ensino em complementaridade com parecer de nº 977 de 1965, focando na organização educacional, estrutural e administrativa. Morel (1979) destaca que, em 1968, o Ato Institucional nº.5 (AI-5) foi promulgado e reprimiu diversos professores e pesquisadores, em função de seus

posicionamentos político-ideológicos contrários ao do governo vigente, o que de algum modo mexeu com a estrutura do corpo docente de diversas instituições educacionais e de ciências, como, por exemplo, a Universidade de São Paulo e a Universidade do Rio de Janeiro.

É importante destacar que o Parecer Sucupira de 1965, a Reforma Universitária de 1968 e o Parecer de 1969, que estabeleceu as normas para credenciamento dos cursos de pós-graduação, consagraram-se, à época, como os três movimentos legais que se complementaram em prol de uma direção única. Tal direção tratou da perspectiva político-ideológica vigente na ditadura empresarial-militar, configurando-se em uma perspectiva de ciência e de pesquisa que não pensava na democratização do conhecimento crítico e na emancipação dos sujeitos. O progresso científico ocorreu, economicamente, por meio do controle das potencialidades nucleares e tecnológicas e o quanto poderia garantir o crescimento dos setores dominantes em uma lógica de exploração da classe trabalhadora.

É possível observar essa perspectiva a partir do AI-5, cuja ação também foi a repressão de professores, pesquisadores e cientistas por suas perspectivas políticas e formas de crítica ao que se estabelecia como uma política educacional de censura. Esses intelectuais foram exilados de seu próprio país por se manterem em desacordo com a perspectiva política vigente na época. Nota-se que não existia espaço para o pluralismo de ideias, concepção que, atualmente, tem sido amplamente trabalhada em pesquisas não atreladas a áreas e projetos de alto ganho econômico para os setores dominantes, tampouco a liberdade de pensamento para elaboração de suas questões de investigação, sem que essa esteja vinculada a uma necessidade do setor produtivo.

O papel da pesquisa e da ciência foi estabelecido como uma espécie de endossamento aos ideais político-ideológicos presentes na ditadura empresarial-militar, estabelecendo-a como uma estratégia de controle dos intelectuais. Para ser um intelectual bem-sucedido era preciso manter-se alinhado às ideias políticas vigentes, tornar-se um intelectual para a ordem. Nesse contexto, as instituições dedicadas à pesquisa encontraram-se em meio a um conflito entre duas tendências: “a pesquisa considerada como meio honorífico de se obter bons salários e prestígio, em contraposição à pesquisa empenhada no avanço do conhecimento original” (Leher, 2018, p. 173).

Embora o dilema traduza um tempo histórico passado, é importante lembrar que a estrutura da pós-graduação construída durante a ditadura empresarial-militar é a estrutura que perdura até os dias atuais, com modificações que poderão ser vistas ao longo de uma síntese sobre os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs) e que nos auxiliam a compreender todo movimento de transformação desse nível de ensino.

Os PNPGs configuram-se como documentos que definem diretrizes, objetivos e metas para o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa no Brasil, para o avanço da área em períodos determinados. A elaboração dos PNPGs, de acordo com Lima (2017), foi realizada em um contexto de sujeição às normas governamentais e ao desafio desenvolvimentista, dialogando com o direcionamento das pesquisas para os interesses do Estado.

A perspectiva de Reforma Universitária, que englobou graduação e pós-graduação durante os governos ditatoriais, com o objetivo de colocar em prática os alinhamentos institucionais com o capital estrangeiro, fortaleceu a relação de dependência, apesar dos discursos em favor da modernização, mesmo apresentando algumas nuances. Tais nuances vinculadas ao sistema da pós-graduação são possíveis de serem observadas ao longo dos PNPGs, cujas políticas ainda carregam resquícios da Reforma Universitária e de um projeto de controle da produção de pesquisa e da ciência, por meio da institucionalização da avaliação.

2.1.2 Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs): um breve histórico da avaliação

Considerando a Reforma Universitária em 1968 como um marco de transformação da política de ensino superior, isto é, graduação e pós-graduação, e outros marcos legais que compuseram o escopo legal fundamental da institucionalização da pós-graduação e da atividade de pesquisa, nesse nível de ensino, novos passos foram dados ao longo dos anos com objetivo de aperfeiçoar essa etapa de formação. Nessa perspectiva, destacamos a elaboração dos sete PNPGs para os seguintes anos de vigência: I (1975-1979), II (1982-1985), III (1986-1989), IV (não divulgado), V (2005-2010), VI (2011-2020) e VII (2025-2029). Nosso objetivo, nesse tópico de discussão, não é realizar uma análise de cada um dos PNPGs, mas, sim, destacar pontos relevantes que dizem respeito às principais mudanças na política de pós-graduação, que implicaram na avaliação e na produção intelectual.

Nessa perspectiva, o I PNPG estabelecia como cerne de sua política o propósito de: “evoluir para uma nova etapa do sistema universitário, durante a qual as atividades de pós-graduação assumirão importância estratégica crescente.” (Brasil, 1975, p. 119). O que se entende no documento é que o primeiro PNPG visava estabelecer as primeiras metas dentro da vigência estimada a fim de fortalecer a instituição da pós-graduação. Vejamos a seguir as duas principais metas contidas no I PNPG:

1 Titulação: promover a formação completa e a correspondente titulação, no País, de cerca de 16.800 mestres e 1.400 doutores, no quinquênio 1975/1979 [...]

2 Capacidade de atendimento: ampliar e efetuar a capacidade de atendimento dos cursos de pós-graduação no País, passando de 7.000 para cerca de 11.700 vagas anuais de mestrado, e de 500 para cerca de 1.200 vagas anuais de doutorado, ao final do quinquênio 1975/1979. (Brasil, 1975, p. 160)

De acordo com o documento, as vagas em cursos de mestrado e doutorado no ano de 1973, antes da elaboração do I PNPG, eram distribuídas da seguinte forma: “5.000 nas instituições federais, 5.800 nas estaduais e municipais e 2.700 nas particulares” (Brasil, 1975, p. 121), totalizando 13.500, no referido ano, envolvidos em atividades de pós-graduação. O plano para os anos de 1975 a 1979 era de um crescimento de aproximadamente 34% em comparação com o número de alunos matriculados em 1973, o que elucida o real objetivo do plano: a expansão gradativa da pós-graduação e formação de pessoal nas mais diversas áreas de conhecimento.

Cada PNPG estabelece um ponto de destaque que traduz parte de suas ações durante os anos de vigência, se para o I plano o pilar foi a expansão das vagas, com enfoque na formação, e consequente expansão da pós-graduação, o II PNPG, lançado em 1982, trouxe à tona uma questão já levantada em anos anteriores, mas que agora assume um caráter institucionalizado: a avaliação da pós-graduação. A avaliação foi introduzida na pós-graduação, oficialmente, na década de 1960, tendo a Capes como a coordenadora desse processo, que anos mais tarde seria institucionalizado como um Sistema de Avaliação.

Os primeiros passos para uma pré-organização dessa avaliação que foram de suma importância para os rumos que a pós-graduação tomaria, podem ser observados em alguns trechos do II PNPG. Colocado como um ponto para pensar a qualidade da pós-graduação, o II PNPG destacou como “prioritário o aperfeiçoamento dos sistemas de avaliação da pós-graduação.” (Brasil, 1982, p. 186-187). Nesse sentido, Kuenzer e Moraes (2005, p. 1346) destacam que

[...] ao longo dos anos de 1980 a sistemática de avaliação da pós-graduação brasileira consolidou-se: por um lado, a CAPES introduziu aprimoramentos nos formulários de obtenção de dados, bem como buscou sua progressiva informatização; criou as comissões de especialistas, uma para cada área de conhecimento e implementou a prática de visitas in loco aos Programas.

Cabe, nesse momento, um destaque à obtenção de dados, que se configura não apenas como uma organização administrativa e educacional, mas também produtora. Trata-se do que Lima (2017) discute como controle do desempenho acadêmico. O II PNPG preconiza que “é preciso que as universidades e instituições de pós-graduação procedam periodicamente a

uma avaliação crítica do seu desempenho e de sua própria produtividade.” (Brasil, 1982, p. 187). É possível observar certo estímulo a um tipo de avaliação que valorize o caráter produtor, o que irá definir determinadas concessões de subsídios e a permanência ou não dos cursos, como podemos observar em outro trecho do documento: “Cabe à própria universidade ou instituição acadêmica zelar pela qualidade de seus cursos de pós-graduação, fortalecendo o que é bom e promissor, desestimulando os que não têm maiores possibilidades de recuperação.” (Brasil, 1982, p. 187).

Nesse contexto, é possível, também, observar o início, ainda que embrionário, na pós-graduação, de certa preocupação com o nível de produtividade acadêmica. Uma vez que esse nível de ensino precisa ter uma produção bem avaliada para se manter, esse fator se torna determinante para o funcionamento e desenvolvimento da pós-graduação. É nesse momento de institucionalização e sistematização da avaliação como uma ferramenta para definir os rumos de determinados cursos, considerando o nível de produção, que a produtividade passa a ser um elemento fundamental na pós-graduação.

Esse fator de preocupação, conforme aponta Lima (2017), pode ser compreendido pelo que entendemos hoje como o início sistematizado de uma norma produtividade, categoria compreendida por Vilaça e Palma (2013, p. 468) como

[...] a determinação de um quantitativo mínimo ideal¹ a ser publicado e na valorização diferenciada por meio do sistema Qualis, especialmente no caso de docentes de programas de pós-graduação (PPGs). Além de publicar dado número, eles têm de atentar ao estrato do periódico – sua Qualificação –, pois isto representa a pontuação que o artigo terá, o que chamamos de seu valor no mercado acadêmico.

Vale ressaltar que o sistema Qualis, sistema da CAPES usado para avaliar a qualidade da produção científica de cursos de pós-graduação no Brasil, classificando os periódicos científicos em estratos, não havia sido estabelecido na época em que o II PNPG estava em vigência. Utilizamos os estudos de Vilaça e Palma (2013) para compreender o que atualmente configura-se como norma produtividade e, como, já na década de 1980, havia indícios do início de uma normativa que preconizava a produtividade vinculada à avaliação.

A avaliação segue, ainda, em destaque no III PNPG, com o elemento diferencial da avaliação por pares. Vejamos o trecho a seguir que trata de uma das diretrizes gerais da pós-graduação:

Assegurar os recursos para manutenção da infra-estrutura do sistema e manter o financiamento a projetos específicos de ensino e pesquisa, através das agências de fomento, ‘utilizando procedimento de julgamento pelos pares, com base em critérios de mérito’. (Brasil, 1986, p. 209, destaque nosso)

Nessa diretriz, observa-se que o cerne é utilizar procedimentos de julgamentos pelos pares com base em critérios de mérito, ou seja, para assegurar infraestrutura dos cursos de pós-graduação e manter o financiamento dos projetos, há um julgamento, uma avaliação “apoiada numa lógica meritocrática que fortalece aqueles que produzem e recolhem os recursos daqueles que não alcançam as expectativas de produção” (Lima, 2017, p. 69). Tal perspectiva de avaliação relaciona-se diretamente ao II PNPG no que diz respeito a valorizar as áreas que são proveitosas e descartar as que não são, estabelecendo uma relação de continuidade entre os dois planos, bem como uma relação de execução no III PNPG, do que já havia sido introduzido no II PNPG.

Podemos compreender esse fenômeno a partir do conceito de Efeito Mateus na ciência, elaborado por Robert Merton (1977). O Efeito Mateus é denominado assim em razão da utilização da seguinte passagem bíblica: “Pois a quem tem, mais será dado, e terá em grande quantidade. Mas a quem não tem, até o que tem lhe será tirado.” (Bíblia, Mateus 25: 29, 2000). Merton (1977, p. 205) explica que, na utilização do termo, “estava simplesmente transferindo a sentença pertinente de seu contexto teológico para um contexto secular”. Além disso, destaca que “(é bastante improvável que o cerne da parábola seja ‘quanto mais, mais’)”. Importante ressaltar que o autor em momento algum se dedicou à exegese do texto bíblico, tampouco tinha interesse de explicar seu sentido. O objetivo era compreender o funcionamento dos parâmetros de acumulação de vantagem no ambiente científico, tendo como uma referência literal a máxima ‘quanto mais, mais e quanto menos, menos’, superficialmente indicada no evangelho de Cristo, segundo Mateus.

Merton (1977, p. 200) explica que o Efeito Mateus ocorre por meio da acumulação de vantagem definida como o processo em que

[...] vários tipos de oportunidades de pesquisas científicas, assim como as recompensas simbólicas e materiais subsequentes aos resultados daquela pesquisa, tendem acumular-se para os praticantes individuais da ciência, assim como também para as organizações implicadas no trabalho científico. O conceito de vantagem cumulativa dirige a nossa atenção para as maneiras pelas quais as vantagens comparativas iniciais, relativas à capacidade adquirida, localização estrutural e recursos disponíveis, contribuem para incremento suscetíveis sucessivos da vantagem, de modo que as distâncias entre os que têm e os que não tem na ciência (assim como em outros domínios da vida social) ampliam-se [...]

Posto que para os I e II PNPGs a lógica estabelecida na pós-graduação era de incentivar e estimular os que já produzem e descartar aqueles que não atenderem as métricas

definidas, entendemos a partir de Merton (1977) que o Efeito Mateus na academia se dá no sentido em que os incentivos à pesquisa por meio de fomento (bolsas de pesquisas em geral) são voltados aqueles cursos de pós-graduação que já possuem um bom desenvolvimento, possibilitando o acúmulo de vantagem, enquanto os cursos de pós-graduação que não atingiram o nível desejável seguem com poucas possibilidades de avanço, acumulando desvantagens.

Merton (1977, p. 206) destaca que, retirando a passagem de seu contexto espiritual, “a doutrina de Mateus parecia sustentar que o processo postulado deve resultar em um crescimento ilimitado da desigualdade de riqueza, qualquer que seja o modo de a riqueza ser produzida em todas as esferas da atividade humana.”. Nesse sentido, na sociedade capitalista quem mais produz, mais recebe incentivos, ainda que, por vezes, incentivos precários, para produzir mais. E quem não produz o suficiente, segue na tentativa de se equiparar em produção, transformando a produção de conhecimento em um processo de submissão a métricas produtivas e avaliativas.

Em síntese, o estudo do conceito de Efeito Mateus, apresentado, tendo como expressão a acumulação de vantagem e desvantagem, se configura no campo da produtividade acadêmica e da ciência, em avanço e oportunidades para os que já produzem, enquanto os que menos produzem, logo, os que mais necessitam de subsídios, são o que menos recebem. É justamente a partir dessa premissa que tanto o II PNPG quanto o III PNPG estruturam a lógica da avaliação na pós-graduação.

No âmbito do IV PNPG que, de acordo com Kuenzer e Moraes (2005, p. 1347), “acabou por não se viabilizar em face de várias restrições, entre elas orçamentária, a CAPES formulou seu novo paradigma de avaliação”. As autoras explicam que o novo modelo de avaliação,

[...] uma vez que valoriza prioritariamente a produção científica e, portanto, a pesquisa, provocará a inversão proposta anos antes pelo III PNPG: o deslocamento da centralidade na docência para a centralidade na pesquisa. Em que pesem as justificadas críticas à sistemática de avaliação, pode-se identificar uma vez mais o papel indutor do Estado no redirecionamento da pós-graduação. A partir do novo instrumento e, portanto, do enfoque central na pesquisa, evidenciaram-se alguns indicadores desta nova concepção. Introduziu-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; [...] (Kuenzer, Moraes, 2005, p. 1347).

Lima (2017) destaca que a avaliação assume um papel ativo na estruturação do ensino superior, não apenas conferindo suas práticas, mas transformando e orientando seus rumos, o

que fica nítido no deslocamento da centralidade na docência para a centralidade na pesquisa, conforme o trecho destacado de Kuenzer e Moraes (2005). Ainda que não publicado, o IV PNPG foi pensado, também, para construir uma nova configuração de avaliação por pares. Além disso,

[...] diversas recomendações que subsidiaram as discussões foram implantadas pela Diretoria da CAPES ao longo do período, tais como expansão do sistema, diversificação do modelo de pós-graduação, 'mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da pós-graduação'. (Brasil, 2005, p. 18, destaque nosso)

Todas essas mudanças são provocadas por um movimento da sociedade que busca atender as demandas dos mais diversos setores produtivos, bem como as adequações e equiparações a países tidos como modelo. O V PNPG apresenta esse movimento, fundamentado no preceito de cada vez mais atualizar e modernizar a estrutura produtora da pós-graduação, “os projetos educacionais propostos pela federação são carregados de intensa força política” (Lima, 2017, p. 78). Tais forças políticas coadunam para um ideal de produção intelectual mensurada quantitativamente, onde a titulação de mestres e doutores resultam em acréscimo na produtividade do sistema da pós-graduação, isto é, formar mais para produzir mais.

De acordo com o V PNPG, a produção intelectual “mostra uma atividade profícua de publicações em periódicos nacionais, internacionais e em anais de conferências, sendo a preferência por um ou mais veículos de acordo com a área do conhecimento.” (Brasil, 2005, p. 35). Nesse sentido, a produção intelectual, além de ser fundamental para a avaliação, passa a ter um determinado enfoque em periódicos.

No que diz respeito à avaliação da produção intelectual, o documento prevê que seja fundamentada em

[...] qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto dos resultados na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade. Os índices propostos dão ênfase à produtividade dos orientadores e à participação do aluno formado na produção científica e tecnológica dos laboratórios ou grupos de pesquisa que compõem a pós-graduação. (Brasil, 2005, p. 62-63)

Nesse trecho, observamos dois pontos importantes que auxiliam o debate que estamos realizando. O primeiro ponto é o impacto dos resultados de pesquisa na comunidade empresarial e o segundo ponto se refere aos índices com ênfase na produtividade de orientadores.

No que tange à comunidade empresarial, desde a Reforma Universitária, há um estímulo e um movimento para que toda a formação educacional, básica e universitária, mantenha-se alinhada ao mercado. É esse alinhamento que também, de alguma maneira, molda ao longo dos anos a forma como os incentivos à pesquisa e à produção serão distribuídos, tal como ocorria durante a ditadura-empresarial militar.

No que diz respeito à produtividade, essa se caracteriza no incentivo à produtividade de orientadores, que, de acordo com Lima (2017, p. 80), é realizada “a partir dos índices de desempenho técnico-científico dos países por nós tidos como modelo – sobretudo os Estados Unidos da América”, nos quais a “nossa produção é avaliada como adequada ou insuficiente ao propósito de melhorar nossa posição no ranking global de programas de PG.” (Lima, 2017, p. 80). No contexto das proposições do V PNPG, é possível identificar o alinhamento das políticas de pós-graduação com um redirecionamento para uma rotina de maior produção, atrelada a métricas quantitativas para medir o impacto da produção em nível nacional e internacional.

Coadunando com essa perspectiva, temos a consolidação no VI PNPG, um documento extenso e detalhado a respeito do contexto da pós-graduação, tratando em capítulos de diversos tópicos concernentes ao desenvolvimento da pós-graduação, dentre eles o foco de nossa discussão: a avaliação. Sendo o plano que carregou a missão de levar a pós-graduação da década de 2010 a nossa atual década de 2020, o plano tinha como objetivo estabelecer novas diretrizes, estratégias e metas para avançar nas políticas de pós-graduação e pesquisa no Brasil.

Nesse aspecto, a avaliação segue sendo o ponto de suma importância para a compreensão das transformações, continuidades e discontinuidades que envolvem a pós-graduação, logo, a pesquisa. Destacamos a seguir os eixos no quais esse PNPG caracterizou a avaliação da CAPES desde sua publicação até os próximos anos:

Três eixos caracterizam a avaliação: 1 – ela é feita por pares, oriundos das diferentes áreas do conhecimento e reconhecidos por sua reputação intelectual; 2 – ela tem uma natureza meritocrática, levando à classificação dos e nos campos disciplinares; 3 – ela associa reconhecimento e fomento, definindo políticas e estabelecendo critérios para o financiamento dos programas. (Brasil, 2011, p. 125).

Observamos que, essencialmente, a avaliação segue fundamentada em princípios próximos aos elaborados no III PNPG. Certamente que agora, de maneira mais estruturada e sistematizada, o Sistema de Avaliação deixa mais evidente a sua posição no que diz respeito

ao reconhecimento implicar no fomento, ratificando a avaliação por pares e sua natureza meritocrática. Dentre as recomendações formalizadas pelo VI PNPG, destacamos a seguinte:

3 - O desenvolvimento econômico e social do país deverá conduzir à formação, cada vez mais numerosa, de pós-graduados voltados para atividades extra-acadêmicas. Isso envolve a incorporação, no processo de avaliação, de parâmetros que não sejam exclusivamente os das áreas básicas e acadêmicas. (Brasil, 2011, p. 131)

A partir do trecho destacado foi possível identificar determinadas inclinações políticas e estímulos a determinadas práticas com base em uma perspectiva ideológica que compreende o desenvolvimento econômico como primordial. Além disso, Lima (2017, p. 99) evidencia que

[...] existe uma expectativa governamental sobre as IES para que elas colaborem com os projetos de crescimento econômico pautados pelo sistema de produção de ciência e tecnologia, fato que influencia a avaliação da pós-graduação – que passa a receber acenos para abarcar critérios que não se atenham apenas às questões acadêmicas, mas também as do mercado de empresas.

Ao longo dos PNPGs foi possível identificar o interesse de inclinar a pós-graduação a desenvolver uma formação que pudesse cumprir as exigências do setor empresarial, o que é muito presente especificamente no VI PNPG, quando nitidamente a pós-graduação é convidada a formar um nível de pessoal para além das atividades acadêmicas. Não só esse trecho destacado nos encaminha a pensar dessa forma, mas há também um tópico no VI PNPG dedicado a discutir o papel da pós-graduação para o desenvolvimento de recursos humanos para empresas, direcionando a pós-graduação.

Existe um estímulo para que a pós-graduação dê conta da formação que atenda os setores empresariais e esse crescimento econômico, que tem sido a preocupação do Estado. A esse respeito (Lima, 2017, p. 101) destaca:

Uma vez que a pós-graduação é convidada a formar recursos humanos para setores extra-acadêmicos, seu jogo de atividades formativas precisa se alterar para comportar as demandas chegadas através desses outros espaços sociais; n'alguma medida, ela precisa reinventar seus processos de “ensinagem”, aprendizagem e avaliação.

O documento destaca que:

[...] os empresários vêm gradativamente incorporando o conceito de inovação nas suas agendas de investimentos. Enfim, inovação na sociedade e nas empresas tende a ser, cada vez mais, um item fundamental para medir o atual estágio de cada país ou região e ser especialmente útil para apontar possibilidades futuras e potenciais efetivos de desenvolvimento. (Brasil, 2010, p. 182)

Podemos complementar esse trecho evidenciando a relação dessa nova tendência empresarial com a pós-graduação da seguinte forma:

O que parece claro é que há poucos atalhos para, sem produção de conhecimento, conseguir-se estimular inovação nas empresas. Não é impossível ocorrer inovação nas empresas sem produção de conhecimento no país e recursos humanos de ponta na região, mas é evento tão raro que é quase fortuito. (Brasil, 2010, p. 181).

O que o documento quer dizer é que é possível que as empresas consigam inovar sem produção de conhecimento, mas que esses casos são muito raros, ou seja, para promover inovação em uma empresa, a produção de conhecimento é uma atividade imprescindível. Nesse sentido, se precisa de produção de conhecimento, consequentemente, precisa da atuação intensiva e estruturada da pós-graduação para gerar inovação. É nesse aspecto que a pós-graduação começa a se alinhar com as propostas e objetivos e é convocada a formar pessoal para um trabalho específico.

Seguindo o gancho da inovação, observando que os PNPGs ao inserirem um novo tópico ou conceito chave para desenvolvimento da pós-graduação, o fortalecem ao longo dos próximos PNPGs, não seria diferente em relação aos VI e VII PNPGs. De acordo com uma matéria de introdução e divulgação do novo plano para os anos de 2025 a 2029, “o plano é o guia estratégico para a transformação do ensino superior, com foco na inovação, qualidade e desenvolvimento nacional.” (CAPES, 2025).

No que diz respeito ao papel da pesquisa institucionalizada, ou seja, a pesquisa sistematizada na pós-graduação por meio do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG), o novo PNPG aponta que se trata de uma atividade capaz de

[...] desempenhar um papel fundamental na promoção de inovação nas instituições, um processo complexo envolvendo pesquisa, desenvolvimento, transferência tecnológica, soluções de demandas da sociedade, e diversos outros fatores, e que funciona de forma mais eficaz em ‘ecossistemas de inovação’³. Além disso, a pesquisa institucionalizada atua como um motor fundamental para a inovação, ao prover um ambiente estruturado que estimula a criação de novas ideias e tecnologias, bem como o desenvolvimento econômico, social e cultural de uma nação. (Brasil, 2025, p. 258, destaque nosso)

³ De acordo com o Decreto N° 9.283, de 7 de fevereiro de 2018, ecossistemas de inovação são definidos como: [...] espaços que agregam infraestrutura e arranjos institucionais e culturais, que atraem empreendedores e recursos financeiros, constituem lugares que potencializam o desenvolvimento da sociedade do conhecimento e compreendem, entre outros, parques científicos e tecnológicos, cidades inteligentes, distritos de inovação e polos tecnológicos [...] (Brasil, 2018)

Embora na leitura do documento alguns trechos apontem para uma perspectiva de pós-graduação e de avaliação da produção mais qualitativa, que consiga até mesmo erradicar o produtivismo, o documento também apresenta interesse em um maior alinhamento da pós-graduação e da pesquisa com os setores produtivos, o que “põe em evidência a busca de novos arranjos para tornar a pós-graduação mais “flexível e moderna”, em resposta [...] às pressões do setor produtivo”. (Trevisol; Fávero, Lesnieski, 2025, p. 19).

O VII PNPG destaca que existe um distanciamento entre o conhecimento produzido na pós-graduação e o mercado, e como já apontamos anteriormente, sem produção de conhecimento não há inovação, o que o documento compreende como a conversão do conhecimento. Vejamos a seguir como essa questão é apresentada pelo VII PNPG:

A ausência de uma articulação efetiva entre o setor produtivo não acadêmico e as instituições de ensino superior é uma das principais razões para essa lacuna na conversão do conhecimento. A baixa interação entre pesquisadores e setor produtivo não acadêmico dificulta identificar as demandas do mercado, resultando em uma pesquisa, com menor alinhamento às necessidades da indústria e da sociedade. (Brasil, 2025, p. 264)

Da mesma forma que conseguimos observar ao longo dos debates sobre os outros seis PNPGs, e em específico no debate sobre o VI PNPG, as modificações que se relacionam à organização acadêmico-institucional da pós-graduação, às metas e expectativas, que subentendem que um programa de pós-graduação precisa atender, e aos objetivos, vão implicar na organização da avaliação, bem como a avaliação implica na organização da pós-graduação. Existe uma relação de interdependência entre avaliação e organização da pós-graduação.

No VI PNPG, a pós-graduação era convidada a formar recursos humanos para o setor produtivo, com um impacto no *modus operandi* da avaliação, e esse mesmo fator também ocorre no VII PNPG. A pós-graduação, no que se espera para os anos de 2025-2029, é incentivada a ter uma produção mais alinhada com os setores produtivos, com as demandas do mercado e com a inovação para empresas, o que vai influenciar, de alguma forma, na organização da avaliação durante esse período.

No bojo dessas transformações e do processo de incentivo a uma produção de conhecimento na pós-graduação mais alinhada aos processos de inovação tecnológica, empresarial e das demandas do mercado, existe também transformações no método de avaliação CAPES, tratando-se de outro tópico que o VII PNPG se dedica a explicar, prevendo “a adoção de um determinado modelo multidimensional, composto por cinco dimensões

avaliativas, que tem como modelo o U-Multirank (UMR), adotado em instituições europeias.” (Brasil, 2025, p. 137-138). O UMR é um ranqueamento global das instituições de ensino, cujo objetivo é

[...] apresentar desempenhos institucionais mostrando pontos fortes e fracos de cada uma, identificando perfis específicos, sem definir melhores e piores. A filosofia de trabalho é baseada na hipótese de que não existem “melhores” e “piores” instituições de Ensino, mas sim as “mais” e “menos” adequadas ao interesse de cada aluno. Com isso, cada usuário pode fazer seu próprio ranking, utilizando os Indicadores que considerar mais importantes. (Prado, 2022, p. 165, destaque do autor)

Trevisol, Fávero e Lesnieski (2025, p. 19) apontam que o novo modelo de avaliação, inspirado pelo UMR,

[...] enfraquece os periódicos científicos e fortalece um “tipo” de avaliação por citações e acessos dos artigos. Se por um lado escapamos da escravidão do Qualis das revistas agora os pesquisadores se vêm aprisionados aos ditames das citações que serão impulsionadas por redes sociais.

Não é nosso objetivo desenvolver uma análise sobre o novo modelo de avaliação implantado pela CAPES para o próximo ciclo quadrienal (2025-2028) e previsto pelo VII PNPG (2025-2029), mas é necessário que alguns pontos sejam destacados, a fim de compreendermos o modo como a produção de conhecimento e a pós-graduação vêm sendo dirigidas no país.

Nos quadriênios anteriores (2013-2016; 2017-2020 e 2021-2014), o modelo de avaliação, Qualis periódicos, estava centrado no estrato dos periódicos, sendo estes avaliados de A1 a A4, de B1 a B4 e C, estabelecendo um processo teoricamente conhecido como periodicocracia⁴, o que determinava em partes qual seria a classificação em nota do PPG de/ do PPG, a partir da nota de 1 a 7 e a relação da avaliação com o fomento à pesquisa.

Para o próximo quadriênio (2025-2028), no modelo multidimensional, entende-se que o foco serão os artigos, cujo impacto social será medido por meio de três indicadores: 1) indicadores bibliométricos, 2) número de citações, *downloads* e menções em redes sociais e 3) contribuição teórica. Nessa configuração, diferentes artigos publicados em uma mesma revista podem ter diferentes posições no ranqueamento. O peso que cada indicador terá ficará a cargo dos documentos das áreas específicas.

⁴ Villaça e Palma (2013) explicam que a periodicocracia, regida pelo Qualis periódico, trata-se do processo de valorização do conhecimento produzido/divulgado, dos autores e da instituição, a partir do estrato da revista em que o artigo foi publicado.

Em resumo, os marcos legais apontados aqui, construíram e institucionalizaram a pós-graduação e modificaram, também, o funcionamento desse nível de ensino, bem como suas funções ao longo dos anos, diminuindo o foco em determinados aspectos e aumentando em outros, como no caso da avaliação em suas mudanças atuais. O sistema avaliativo da pós-graduação passou a ser um instrumento chave da CAPES, no que diz respeito à administração da pós-graduação, sendo constitutiva e determinante para o funcionamento, continuidade e desenvolvimento dos programas de pós-graduação e dos rumos da produção de conhecimento no Brasil.

2.2 Produção de conhecimento na pós-graduação: um projeto de resignificação

Tendo em vista todo percurso histórico que a pós-graduação e a produção de conhecimento, caracterizada pela pesquisa institucionalizada, viveram ao longo dos anos, nesse momento de escrita, pretendemos focar de maneira mais crítica, epistemológica e teórica, menos documental, no debate acerca do processo de resignificação do conhecimento no decorrer dos processos legislativos e políticos apresentados anteriormente. A produção de conhecimento, junto à pós-graduação e à universidade, também vivenciou diversas transformações em seu papel na sociedade.

Indicamos como a resignificação do conhecimento, transformou a ideia de um conhecimento como bem comum para um tipo de conhecimento mais alinhado às perspectivas empresariais e de mercado. O conhecimento é compreendido como “um dos determinantes de desigualdades sociais.” (Gatti, 2013, p. 53) e, por isso, compreendemos que, de acordo com Laval (2023), a função de uma universidade democrática é tornar o conhecimento acessível a todos e que nenhuma restrição deve, “de fato e de direito, proibir qualquer pessoa de acessar os saberes e produzir novos conhecimentos (Laval e Vergne 2023, p. 67).

A questão que se apresenta é que, atualmente, o conhecimento produzido no âmbito da pós-graduação ainda fica retido ao meio acadêmico em função das métricas avaliativas e do papel que a produção de conhecimento vem exercendo mediante a avaliação e, também, para quem produz o conhecimento. Trata-se de um conhecimento sem muita articulação com a sociedade para difundir de fato um conhecimento crítico, visando a emancipação dos sujeitos.

Esse fenômeno ocorre em função do que Trein e Rodrigues (2011) e Sguissardi e Silva Júnior (2009) discutem como produtivismo acadêmico. Trata-se de um direcionamento da pós-graduação a um movimento de submissão às métricas avaliativas e à normalização do conhecimento como uma ferramenta de aceitação entre pares. Além disso, a produção de

conhecimento, baseada nas métricas avaliativas quantitativas influenciam os pesquisadores a uma norma produtividade massificada, em razão das metas de avaliação. Trata-se de uma produção de conhecimento ressignificado aos moldes do capitalismo neoliberal, dentro de um processo que forja a intelectualidade brasileira, normalizando a produção massificada.

Nessa lógica, o conhecimento se configura como um bem econômico e não comum. Nesse contexto, o que fica explícito é que para o ideário capitalista neoliberal, que vem ganhando espaço na academia, o que se considera é o conhecimento para o lucro e não sua democratização e popularização. Defendemos que “a ciência não deve ficar ao mero sabor dos acordos entre pares” (Vilaça e Palma, 2013, p. 481). O diálogo entre pares é um fator fundamental para o aperfeiçoamento do conhecimento, mas não o objetivo final da produção de conhecimento, tampouco o crescimento do currículo *lattes* ou do prestígio dentro da academia. Isso não quer dizer que não sejam fatores importantes para o fortalecimento acadêmico-científico da universidade, apenas que não deveriam ser os protagonistas desse processo.

Por outro lado, para além de um conhecimento não retido na academia, evidenciamos, nesse debate, os alinhamentos mais estreitos com as perspectivas de mercado e empresariais, envolvendo todo o setor produtivo, sempre pensando no avanço econômico dos setores dominantes. O que percebemos é que a avaliação vem aplicando um novo valor à produção de conhecimento na pós-graduação. A tarefa, que em essência deveria exercer a função de responder aos questionamentos dos sujeitos e produzir um valor social, é estabelecida por um viés mercadológico, subvertendo-se em uma mercadoria intelectual para o empresariado.

Laval (2023) destaca que a pesquisa é reconstruída como um mercado institucional no sistema universitário e que a ideologia que acompanha essa transformação fundamenta-se no “primado absoluto da competição e da obrigação de performance neste mercado” (Laval, 2023, p. 3). Entendemos essa *performance* como a necessidade de produzir para manter-se na pós-graduação.

Na discussão sobre os PNPGs, identificamos a estreita relação entre avaliação da produtividade e fomento, fator esse que implica diretamente no comportamento dos pesquisadores e em como a produção de conhecimento é entendida. Trata-se de uma atividade com caráter social ou uma mercadoria produzida em função do setor empresarial? Para responder a essa questão recorreremos a Laval (2023, p. 4): “A pesquisa, por seu lado, é cada vez mais porosa às expectativas dos patrocinadores privados e públicos dos quais depende a concessão de recursos às unidades de investigação”.

Nesse sentido, enquanto a pesquisa estiver a serviço das demandas empresariais, ela se caracterizará como uma mercadoria institucional produzida em troca de fomento e incentivada pela avaliação, já que compreendemos que “a forma como as universidades, os programas de pós-graduação e as pesquisas se estruturam e se organizam, caminham na direção dos pontos a serem explorados nas avaliações institucionais, que por sua vez, tem por de trás interesses da sociedade.” (Cruz e Moura, 2021. p. 514).

Para compreendermos a categoria de mercadoria, recorremos a Marx (2013), que teoriza que todos os produtos do trabalho assumem a forma de mercadoria, ou seja, possuem valor de uso e valor de troca. O valor de uso se configura como a utilidade de um determinado objeto, a sua qualidade de funcionamento, independente de quem o usa, é sua forma natural. Um objeto se torna mercadoria justamente pela duplicidade de seu valor, tanto na forma natural como na forma de troca. O valor de troca se apresenta na relação estabelecida com os outros objetos e valores de uso, isto significa que o valor de troca se estabelece na relação entre as mercadorias existentes.

Nessa lógica, a produção de conhecimento institucionalizada e incentivada pela avaliação é uma produção oriunda do trabalho, trabalho esse de produção massificada, em condições de exploração, precarização, competição e avaliação. Tais condições são próprias do trabalho e do trabalhador na sociedade capitalista, logo, também fazem parte do trabalho de produção de conhecimento na pós-graduação, que é organizada a partir de um viés mercantil.

O conhecimento tem sido um dos tipos de mercadoria que compõem o conjunto de riquezas no capitalismo. Na atualidade, o valor da produção do conhecimento ultrapassa o da utilidade de responder às dúvidas da humanidade, para uma produção com valor de troca. Tal transformação abre caminho para o excesso de trabalho, construindo indivíduos dóceis aos excessos de produtividade, já que produzir ‘conhecimento’ em massa, faz parte da lógica mercantil instaurada na pós-graduação. O valor abstrato e subjetivo de utilidade do conhecimento assume a forma de valor de troca e de mercadoria por não ser mais uma produção subjetiva para vida, mas sim para o lucro e para o desenvolvimento de inovação para as empresas, conforme expresso no VII PNPG.

Nessa lógica, embora o novo tipo de avaliação da CAPES apresente sua perspectiva como qualitativa e de valorização da produção, dois de seus três indicadores são quantitativos. Além disso, a inserção da menção de artigos em redes sociais no escopo do índice de citações pode influenciar um alinhamento da produção de conhecimento com as *big techs*. Esse movimento de avaliação quantitativista faz do conhecimento

[...] um bem econômico. O conhecimento é submetido à forma do valor pelos artefactos da quantificação próprios da avaliação, do benchmarking, da indexação e da bibliometria. Não se trata apenas de “mercantilização” no sentido restrito do termo. Os produtos do conhecimento são “valorizados” como se fossem mercadorias, mas sem serem sempre mercadorias reais. Técnicas de quantificação tornam possível criar sucedâneos de “valor econômico” a partir dos quais é possível atribuir um valor às unidades de pesquisa e aos produtores de conhecimento, ou seja, aos professores-pesquisadores. A avaliação quantitativa nada mais é do que uma produção de “valores de troca”, num mercado fictício, que funcionam como preços monetários no mercado de bens. (Laval, 2023, p. 4, destaque do autor)

Nesse aspecto, o conhecimento que deveria se desenvolver como uma atividade de descoberta para emancipar a sociedade e como um bem comum, na verdade, acaba por se transformar em um bem acadêmico e econômico, por meio do quantitativismo imbuído na avaliação:

Essa transformação do conhecimento em valor construído pelos indicadores é acompanhada pela extensão e pelo fortalecimento dos direitos de propriedade sobre o conhecimento, e traduz-se amiúde pela transformação de um bem comum em bem econômico apropriável (Laval, 2023, p. 5).

Outra questão a ser destacada é a seguinte: o alinhamento da produção de conhecimento com os setores empresariais faz parte de uma iniciativa que retira do Estado parte de sua responsabilidade com a manutenção de subsídios para a pesquisa. Tal movimento põe em evidência uma nova problemática, a correlação de pesquisadores em universidades públicas com o financiamento privado. Gregório e Mancebo (2019, p. 916) apontam que

[...] os baixos salários recebidos pelos docentes potencializam essa colaboração (e cooptação) dos docentes com projetos privados, com o objetivo de receberem complementação salarial através de bolsas. A coerção econômica é um poderoso elemento para recrutar docentes para o empreendedorismo. A lógica da complementação salarial rompe a unidade da carreira do magistério superior, trazendo consequências para a tríade constitucional do ensino, pesquisa e extensão. A exacerbação dessa dinâmica transforma cada professor numa unidade empreendedora, passível de ser mensurada e avaliada por critérios meramente empresariais.

No parecer CNE/CES nº 331/2024 aprovado, mas ainda não homologado, as recomendações para o avanço da pós-graduação no país são nítidas, no que diz respeito à visão político-ideológica do Estado:

[...] é necessário ampliar a interação com outros integrantes da sociedade, como as empresas, organizações sociais, administração pública e privada, além de estimular a cultura do empreendedorismo. No segmento empresarial, há que se fortalecer a

colaboração entre as instituições formadoras de pessoal de alto nível na pós-graduação e as empresas já existentes, assim como a geração de novas empresas destinadas a explorar economicamente os resultados da pesquisa e estimular mecanismos de proteção, valorização e transferência de conhecimento e tecnologia entre academia e o setor empresarial. (Brasil, 2024, p. 8).

Todas essas iniciativas caracterizam o atual contexto em que as universidades e, conseqüentemente, a pós-graduação estão inseridas: trata-se do capitalismo acadêmico. Conforme já sinalizado na introdução deste trabalho, capitalismo acadêmico é uma categoria utilizada para compreensão dos processos de produção de conhecimento nas universidades dos Estados Unidos, como um processo de integração à nova economia. No entanto, reconhecendo as relações econômicas que regem os países cuja organização econômica é capitalista, seja ele de capitalismo central, como os EUA ou de capitalismo dependente, como o Brasil, nós podemos utilizar o conceito para pensar a produção de conhecimento no país.

De acordo com Slaughter e Leslie (1999, p. 17) “We call institutional and professorial market or market-like efforts to secure external monies academic capitalism. ”. O termo cunhado suscitou alguns debates até sua definição. Slaughter e Leslie (1999) apresentaram algumas divergências entre os colegas de área, em razão do peso que a palavra capitalismo carrega. Entretanto, na ausência de um termo que pudesse traduzir a relação entre produção de conhecimento e economia e considerando termos opcionais como empreendedorismo acadêmico como eufemismo para tradução da problemática, assumiu-se o termo capitalismo acadêmico.

Os autores destacam com cautela que “the word capitalism connotes private ownership of the factors of production--land, labor, and capital--and considering employees of public research universities to be capitalists at first glance seems a blatant contradiction.” (Slaughter e Leslie, 1999, p. 18). Entretanto, destacam que a palavra capitalismo é, também, definida como “economic system in which allocation decisions are driven by market forces. Our play on words is purposeful.” (Slaughter e Leslie, 1999, p. 18). Nesse sentido, compreendemos que o termo expressa que as decisões, envolvendo pesquisa e produção de conhecimento, são orientadas pelas forças de mercado.

A ideia chave para entender o capitalismo acadêmico em Slaughter e Leslie (1999) se concentra no alinhamento dos pesquisadores de determinadas áreas do conhecimento com empresas privadas. A relação é baseada em uma espécie de benefício mútuo: universidades e pesquisadores precisam de financiamento e empresas precisam de novos produtos, ou como conhecemos por meio de diversos dispositivos legais do país, de inovação. Além disso, destaca-se a competição institucional e docente por financiamento de fornecedores de

recursos externos, o que caracteriza um comportamento de mercado na atividade de produção de conhecimento.

Slaugther e Leslie (1999, p. 30) destacam que a lógica do capitalismo acadêmico pela busca do financiamento “alters faculty behavior. If this pattern prevails throughout postsecondary education, academic capitalism will become the watchword of academic behavior.” Essa alteração de comportamento dos docentes proposta por Slaugther e Leslie (1999), culmina com a compreensão de que na sociedade capitalista neoliberal há uma nova racionalidade como imperativo, que forja comportamentos e mentalidades aos moldes dos interesses mercantis.

No Brasil, a produção de conhecimento vem sendo ressignificada por meio de diversos dispositivos legais que endossam a visão mercantil. Pesquisadores são atraídos por áreas que recebem mais fomento e são incentivados a pesquisar de acordo com as demandas de mercado. De igual modo, toda cultura produtora é modificada e forjada a partir de uma lógica que muito se assemelha a do capitalismo acadêmico, que nos ajuda a pensar na postura empreendedora que vem sendo estimulada pelo Estado em estreito alinhamento com o mercado. Gregório e Mancebo (2019, p. 918, destaque dos autores) destacam que:

A cultura da universidade empreendedora que solapa as instituições de pesquisa mundo afora não poupa ninguém, irradiando-se através de um conjunto de normas, leis, conceitos, valores, estereótipos, hábitos de pensar ou de agir, que são admitidos e aprovados por consenso ou por maioria em uma determinada sociedade e que provocam sofrimento, doença e até mesmo a morte, a chamada “normose acadêmica”.

Nesse sentido, como sinalizado por Schwartzman (2022), ainda que a constituição brasileira estabeleça uma proteção em relação à transformação total das universidades e dos programas de pós-graduação públicos para uma configuração privada, existe um incentivo direto, ao longo dos dispositivos legais que organizam a pós-graduação, a uma relação da pesquisa com a economia e suas demandas de crescimento, bem como o incentivo ao empreendedorismo. Nesse sentido, ao argumentarmos sobre uma pesquisa alinhada ao mercado, estamos evidenciando as orientações presentes nos diversos documentos que tratam da pós-graduação e do desenvolvimento da pesquisa.

Em suma, a nova cultura produtora abarca diversos fenômenos possíveis de serem observados em uma abordagem documental ou teórica e que fortalecem o debate. Essa nova cultura tem produzido um afastamento dos pesquisadores e das instituições do que deveria ser primordial para a universidade e para pesquisa: o conhecimento, elemento que aos poucos

vem sendo expropriado de onde deveria ser a base. No que diz respeito a essa expropriação em função da nova cultura produtora, aprofundaremos melhor adiante.

CAPÍTULO III

DEBATES CONCEITUAIS: UM CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO DA IDEIA DE 'EXPROPRIAÇÃO' DO CONHECIMENTO CRÍTICO

3 CAPÍTULO III: Debates conceituais: um caminho para a construção da ideia de ‘expropriação’ do conhecimento crítico

RESUMO

Ao articular as leituras como arcabouço teórico, considerando toda análise conjuntural supracitada, buscamos desenvolver um caminho para pensar a cultura da produção no sequestro do tempo da pesquisa. Tal processo se dá por meio da usurpação do tempo do conhecimento que, hoje, não é o tempo do esforço teórico, das idas e vindas, da construção do pensamento, como defende Borba e Valdemarin (2010) e Borba, Portugal e Silva (2008) na construção do objeto. Pensamos em refletir sobre o tempo da pesquisa a partir do que vem sendo exigido pelas avaliações institucionais, agências de fomento e, principalmente, pelo mercado. Com base na análise dessa conjuntura de pressão por meio da avaliação, construímos a ideia de ‘expropriação’ do conhecimento crítico como o resultado da cultura produtora.

Palavras-chave: ‘expropriação’; conhecimento; pesquisa; cultura produtora.

Introdução

A ideia de ‘expropriação’ do conhecimento crítico que objetivamos desenvolver, neste capítulo, surge como um produto da nova cultura de produção do conhecimento que vem afetando a pesquisa de maneira político-institucional e teórico-metodológica. O conhecimento de novo tipo vem deixando em segundo plano aspectos essenciais que compõem o trabalho da pesquisa e do esforço teórico para dar lugar a exigências de mercado e da avaliação.

No entanto, cabe-nos, antes das concepções teóricas e construções de pensamento acerca dessa ideia, entender conceitualmente a expropriação. Para isso, utilizamos das contribuições de Marx (1985) e de Fontes (2008; 2010), no debate da acumulação primitiva, a fim de compreendermos o processo de expropriação do trabalho, entre outras contribuições teóricas que fortalecem o debate sobre o conceito. Essa discussão se dá, também, a partir dos dicionários de sociologia e de filosofia e suas contribuições para o conceito de expropriação.

Ao articular as leituras como arcabouço teórico, considerando toda análise conjuntural supracitada, buscamos desenvolver um caminho para pensar a cultura da produção no sequestro do tempo da pesquisa. Tal processo se dá por meio da usurpação do tempo do conhecimento que, hoje, não é o tempo do esforço teórico, das idas e vindas, da construção do pensamento, como defende Borba e Valdemarin (2010) e Borba, Portugal e Silva (2008) na construção do objeto. Pensamos em refletir sobre o tempo da pesquisa a partir do que vem sendo exigido pelas avaliações institucionais, agências de fomento e, principalmente, pelo mercado.

O que buscamos esboçar como ‘expropriação’ do conhecimento crítico possui certa relação com o que foi teorizado por Freitas (2014), em dissertação de mestrado, que nos auxilia a pensar na ‘expropriação’ do conhecimento crítico do professor. Nesse aspecto Leher (2010), também, contribui para essa leitura no que diz respeito à defesa do trabalho docente como um obstáculo à eficiência do sistema, culminando em investidas por parte do MEC na criação de instrumentos para aprofundar a heteronomia do trabalho docente, produzindo “a expropriação de conhecimento dos professores” (Leher, 2010, p. 44).

Nesse sentido, defendemos a pesquisa e a produção do conhecimento crítico como potencial obstáculo contra o sistema e as investidas do contexto mercantil. Em suma, discutimos como as políticas institucionais e os processos avaliativos podem impulsionar a ideia de ‘expropriação’ do conhecimento crítico, realizando um debate a partir de Laval (2023) no que diz respeito ao conhecimento como bem comum e o conhecimento como mercadoria, apresentando a transição do caráter social para o caráter de mercado que o

conhecimento assume no contexto atual e como compreendemos esse movimento como uma forma de ‘expropriação’ do conhecimento crítico.

3.1 Expropriação: um debate conceitual e epistemológico

Diversos debates teóricos circundam o conceito de expropriação, o que torna sua definição um desafio teórico-epistemológico. Nessa parte específica do estudo, nos debruçamos em contribuições terminológicas em dicionários e em contribuições teóricas em autores que não só conceituam o termo em destaque, como o explicam no âmbito da sociedade capitalista. Tal movimento teórico nos apresenta possibilidades para alinhar o conceito aos debates que desenvolvemos ao longo do trabalho e que dizem respeito às questões político-institucionais na pós-graduação e ao conhecimento produzido institucionalmente. Ressaltamos que, na busca por contribuições terminológicas, utilizamos o dicionário marxista, porém, o termo expropriação não aparece como verbete a ser discutido e, também, não o identificamos relacionado a outro verbete que possibilitasse uma discussão aproximada com a pesquisa de dissertação, portanto, esse dicionário não irá compor a base terminológica deste trabalho.

3.1.1 Apontamentos conceitual-terminológicos: a expropriação nos dicionários

Tendo como intenção realizar um trabalho conceitual do termo expropriação, nosso primeiro movimento buscou fundamentação nas contribuições de três dicionários de sociologia, sendo dois desses em inglês, *The Cambridge Dictionary of Sociology* e *A Critical Dictionary of Sociology*; e um dicionário de Sociologia em português, Dicionário de Sociologia Guia Prático da Linguagem Sociológica. Além disso, buscamos, também, em um dicionário de Filosofia, o Dicionário Básico de Filosofia. Nossas buscas não se limitaram à palavra expropriação, apesar de ser nosso principal alvo de investigação, pois compreendemos que o termo carrega proximidades com o termo espoliação, tratando-se de uma complementaridade conceitual a ser observada ao longo da construção dissertativa.

Neste trabalho, aproximamos os termos expropriação e espoliação por compreender que ambos tratam do processo violento de retiradas de diversos bens e direitos da classe trabalhadora. Nesse sentido, o termo espoliação, no que tange à busca em dicionários, foi considerado para essa apresentação inicial.

No *The Cambridge Dictionary of Sociology* não há um verbete denominado expropriação, o termo aparece nas seguintes formas: *expropriate*, *expropriation* e *expropriative*. Importante ressaltar que as derivações não aparecem como diferentes termos a serem conceituados, mas sim embutidos nas discussões dos verbetes a seguir, respectivamente: *elite(s)*, *hidden curriculum* e *prejudice*. Não há indicações ou destaques para uma discussão conceitual sobre expropriação, nem mesmo que relacionando-a a outro verbete. De igual modo, o termo *spoliation* aparece na derivação *despoliation*, vinculado ao verbete *demography*, sem discussão aprofundada ou conceituação.

O outro dicionário utilizado, *Critical Dictionary of Sociology*, traz o termo expropriação dentro do verbete capitalismo, fator que demonstra a relação da palavra com o modo de produção vigente e, conseqüentemente, com as configurações de trabalho. O trecho cita expropriação acompanhado de um complemento. Vejamos a seguir:

Alguns historiadores (cf. Paul Mantoux usando o caso da Inglaterra no século XVIII) chegaram ao ponto de argumentar que uma “revolução agrícola”, caracterizada principalmente pela expropriação de terras comunais, os direitos dos novos proprietários de terras de encerrar tais terras em campos e assim anular os direitos tradicionais de “patura vã” ou pastagem comum, constituíram uma condição prévia para a revolução industrial..(Boudon; Bourricaud, 2003, p. 56, destaques dos autores, tradução própria)

Ao longo do verbete, os autores seguem com o enfoque em traduzir capitalismo. A expropriação é citada como um processo que faz parte da configuração desse modo de produção, bem como uma das características que contribuiu para a Revolução Industrial, porém sem ser explicada em um verbete.

Em um outro trecho da conceituação do termo capitalismo, a expropriação aparece da seguinte maneira: “As duas classes estarão envolvidas numa luta até à morte, que só pode resultar na ‘expropriação’ dos meios de produção das mãos dos proprietários da propriedade privada.” (Boudon; Bourricaud, 2003, p. 58, destaque nosso). Desta vez, a expropriação vem mais aproximada do que poderíamos chamar de revolução do proletariado, caracterizando a tomada das propriedades privadas detidas ao poder da classe dominante, para transferi-las ao coletivo. Embora o termo expropriação apareça duas vezes no verbete capitalismo, não identificamos uma discussão que se aprofunde em seu conceito. Já as palavras *spoliation* ou *despoliation*, ambas formas em inglês que são traduzidas como espoliação, não foram encontradas no referido dicionário.

O Dicionário de Sociologia Guia Prático da Linguagem Sociológica, em português, não traz a palavra expropriação, nem em discussões atreladas a outros verbetes, tampouco

como um verbete a ser explicado. Entretanto, a palavra espoliação aparece em discussões dentro de outros verbetes e possui um destaque como um verbete que, apesar de não possuir o texto de explicação, os autores, nesse destaque, indicam a leitura do verbete exploração. Além disso, outra relação estabelecida foi entre espoliação e consumo conspícuo, tendo o último como um verbete e espoliação como uma breve citação, sem aprofundamento específico.

No que tange ao verbete exploração, os autores o definem por meio da ideia de que “um grupo pode tomar para seu uso o que é produzido por outro” (Johnson, 1997, p.190), incluindo nesse caso, também, formas de exploração não-econômicas. Nesse sentido, inferimos que a ideia do autor, ao destacar espoliação, indicando a leitura do verbete exploração, era de aproximar os dois termos por meio da compreensão de que espoliação pode se caracterizar como um movimento de tomada de bens e propriedades e, principalmente, de meios de produção, a fim de que o controle desses esteja para as classes dominantes.

No verbete consumo conspícuo, o autor destaca que se trata de um processo que ocorre:

[...] em forma ostensiva ou sutil. Em um extremo temos a exibição exagerada, através da qual os muito ricos (que Veblen chamou de classe ociosa) indicam sua posição superior demonstrando que possuem tanto que podem dar-se ao luxo de desperdiçar em enorme escala [...] (Jonhson, 1997, p. 97)

Nesse sentido, é possível inferir que, em grande parte, o poder de consumir para além do que precisa com objetivos de exibição exagerada é um comportamento originado por meio da cadeia de exploração da classe trabalhadora em geral. Configura-se como um processo que ocorre após a tomada de bens de outros grupos menos privilegiados para fins de acumulação, exibição e desperdício. Os dois verbetes, embora não foquem na conceituação de expropriação, nos oferecem encaminhamentos para compreender quais tipos de relações de produção e classe circundam e fortalecem a expropriação como um movimento natural do capitalismo.

O último dicionário consultado foi o Dicionário Básico de Filosofia (Japiassú e Marcondes, 2001), que não apresentou nenhum dos dois termos, nem expropriação e nem espoliação, em seus verbetes, tampouco em discussões correlatas que pudessem encaminhar a discussão.

A dificuldade de encontrar expropriação ou espoliação em verbetes a serem conceituados revela o desafio teórico que se estabelece na tentativa de conceituar o termo e elucidá-lo dentro de nossa proposta. Os dicionários escolhidos possuem vastas opções de

verbetes que contribuem para discussão na área das Ciências Humanas, mas a lacuna da expropriação se apresenta como um ponto a ser pensado e repensado, no que diz respeito ao aprofundamento conceitual.

3.1.2 Expropriação: divergências e aproximações terminológicas e teórico-conceituais

Em razão das dificuldades encontradas anteriormente no que diz respeito à definição do termo expropriação e espoliação, ampliamos o nosso debate realizando uma discussão teórica sobre os termos. Para pensar a expropriação de forma mais conceitual, compreendemos a necessidade de apresentá-la de diferentes formas e a partir de pontos de aproximações também diferentes. O caminho epistemológico que escolhemos buscou contribuições teóricas específicas sobre o termo, utilizando colaborações de dois percursos de pensamento teórico que costuram o conceito por pontos-chaves diferentes, mas que de certo modo, de alguma forma, se complementam na discussão dessa escrita. Abordaremos, introdutoriamente, as divergências e convergências teóricas, em função da importância para a construção do conceito de expropriação.

Embora terminologicamente tenhamos tido algumas dificuldades para identificar um conceito mais objetivo de expropriação, no debate sobre a acumulação primitiva em Karl Marx (1985) e em Fontes (2008, 2010), um dos percursos de pensamento teórico utilizado, conseguimos compreender uma boa parte do conceito de expropriação. O termo cunhado por Marx em *O capital* foi expropriação, mas como pudemos perceber nas discussões terminológicas dos dicionários escolhidos para investigação, o termo ainda necessita de debates que consigam dimensionar a profundidade do conceito, trazendo-o para nossas questões na atualidade. Compreendemos, em Marx (1985), a total relação entre expropriação e trabalho, fundamentada na compreensão da acumulação primitiva.

A acumulação primitiva em Marx (1985, p. 961) trata-se do “processo histórico de separação entre produtor e meio de produção. Ela aparece como “primitiva” porque constitui a pré-história do capital e do modo de produção que lhe corresponde. ” O autor ainda acrescenta que “[...]. Tão logo a produção capitalista esteja de pé, ela não apenas conserva essa separação, mas a reproduz em escala cada vez maior.” (Marx, 1985, p. 961). Tal separação é realizada por meio da expropriação dos trabalhadores camponeses convertidos em trabalhadores livres. Marx (1985, p. 960) destaca que

[...] o movimento histórico que transforma os produtores em trabalhadores assalariados aparece, por um lado, como a libertação desses trabalhadores da servidão e da coação corporativa, e esse é único aspecto que existe para nossos historiadores burgueses. Por outro lado, no entanto, esses recém-libertados só se convertem em vendedores de si mesmos depois de lhes terem sido roubados todos os seus meios de produção, assim como todas as garantias de sua existência que as velhas instituições feudais lhes ofereciam.

Já Fontes (2008) destacou que a expropriação do povo do campo de sua base fundiária constituiu a precondição para a gênese do capitalismo, sendo a “condição fundamental para transformar o conjunto da existência numa forma subordinada ao capital” (Fontes, 2010, p. 42). Tal como Marx (1985) destaca que o capitalismo não só conserva, a separação dos trabalhadores dos meios de produção, como a reproduz em escalas maiores, Fontes (2010) destaca que uma das tendências da expansão do capital que, segundo a autora, revela-se incontrolável, é a recriação permanente das expropriações sociais.

Nesse sentido, em Marx (1985) encontramos indicativos para pensar que o processo de expropriação, apesar de ser desenvolvido como conceito atrelado à acumulação primitiva, trata-se de um processo histórico, permanente e fundamental para a existência do próprio capitalismo. Corroborando essa ideia, Fontes (2010, p. 42) afirma que:

A condição fundamental para transformar o conjunto da existência social numa forma subordinada ao capital é a expropriação dos trabalhadores e sua separação das condições (ou recursos) sociais de produção, que corresponde a um processo histórico ao qual se superpõe, na atualidade, a exasperação dessas expropriações, através de uma disponibilização crescente da população mundial ao capital.

Nesse aspecto, para que o conjunto da existência social esteja subordinado ao capital, é necessário que haja expropriação, ou seja, separação do produtor dos seus meios de produção e, como resultado desse afastamento, a venda da força de trabalho como uma mercadoria, sendo esses processos históricos fundamentais na configuração capitalista. A compreensão da força de trabalho como uma mercadoria é alicerçada na análise de Marx (1985), na qual se afirma que em sociedades cujo modo de organização seja capitalista a riqueza se expressará como uma coleção de mercadorias. Evidenciando as ideias do autor, Fontes (2010, p. 41) destaca que “[...] o processo de produção capitalista supõe um mercado e, nele, mercadorias. Dentre estas, uma é incontornável – a força de trabalho como mercadoria, força viva de todo o processo, e que precisa disseminar-se.”. Nesse sentido, compreende-se que a venda da força de trabalho compõe a coleção de mercadorias no capitalismo, além de se configurar como uma das faces da subsunção real do trabalho.

Quanto à subsunção real, Fontes (2010, p. 43) a define como o processo em que o capital

[...] tende a subordinar, definir, circunscrever a atividade mais propriamente humana – o trabalho – sob qualquer modalidade concreta que este se apresente, alterando incessantemente a maneira específica de seu exercício, modificando suas características, em prol da acumulação ampliada de capital.

Além disso, a autora destaca que esse processo estabelece que o trabalho seja duplamente definido pelo capital, sendo a primeira forma caracterizada pela venda da força de trabalho para garantir a existência e a segunda forma caracterizada pelo capitalismo, definindo quem é ou não trabalhador ou definindo o que é o trabalho produtivo.

Nesse aspecto, entendemos, a partir de Fontes (2010), que o capitalismo subsume a totalidade das relações no mundo. A lógica da acumulação do capital na contemporaneidade tem estabelecido uma série de expropriações que se caracterizam pela perda de direitos, privatizações entre outros processos que subalternizam a classe trabalhadora. É importante compreender que esses processos são possíveis por meio da relação de necessidade da venda de si mesmo que impera na sociedade capitalista, em função do processo de expropriação, que origina tantos outros meios de controle e exploração do trabalhador.

O processo decorrente da expropriação dos trabalhadores denomina-se proletarização. A proletarização configura a passagem do trabalhador rural, cujo resultado de seu trabalho garantiria a manutenção familiar, para um trabalhador não possuidor dos meios de produção (livres), que vende sua força de trabalho para manter-se em sociedade. De acordo com Fontes (2008, p. 15, destaque da autora), a respeito dos trabalhadores livres:

[...] os que não detêm os recursos sociais de produção nas imensas magnitudes requeridas vêm sendo disponibilizados, libertados de freios sociais e empurrados à extrema concorrência para a venda mercantil de sua força de trabalho. São impulsionados "economicamente" pelo mercado, posto necessitarem, de maneira sempre premente, sobreviver. Esse impulso não decorre de uma pura economia e sim do conjunto das relações sociais exacerbadas pelas expropriações e que sustentam a dinâmica capitalista.

Nesse sentido, segundo Fontes (2010), a expropriação é condição necessária desse modo de produção. É o processo de expropriação que desloca o trabalhador para uma posição de subsunção ao capital e às suas regras de funcionamento na sociedade. A força de trabalho é entendida como “a mercadoria fundamental, a única capaz de valorizar as massas acumuladas de capital” (Fontes, 2008, p. 15). Nessa lógica, para o capitalismo assumir o controle, é necessário converter trabalhadores em proletários, sujeitos que vendem sua força de trabalho para subsistir na sociedade. A autora ainda (2008, p. 11, destaque da autora) argumenta que a

“produção histórica de trabalhadores disponíveis para o mercado, necessitando vender sua força de trabalho para subsistir, resulta de processos extremamente violentos [...]”, processos que compõem o bojo da expropriação.

Para Fontes (2008), a força de trabalho só pode ser convertida em mercadoria perfeitamente disponível, caso esteja sob permanente necessidade. Tal permanência se configura como o processo em que a sociedade capitalista, por meio de sua organização, impossibilita o trabalhador de sobreviver e trabalhar sem que isso seja realizado por meio de relações capitalistas. Para ter força de trabalho disponível a ser vendida e transformada em mercadoria, é fundamental a existência de uma permanente necessidade de vender-se, ou seja, vender sua força de trabalho. Em uma sociedade cuja organização econômica é capitalista, sendo ela organizada por meio de processos de expropriações, não há outro modo de o trabalhador sobreviver, senão vendendo sua força de trabalho. A configuração capitalista produz a necessidade da venda de mão de obra, para manter-se hegemônica.

Sem a venda necessária da força de trabalho, o trabalhador poderia optar por não se vender e até mesmo construir meios de subsistência que não fossem baseados em relações capitalistas. Sem força de trabalho sendo explorada, o capitalismo não se sustenta. Por isso, a sociedade precisa ser configurada de modo que vender a força de trabalho seja uma necessidade e isso só é possível por meio da expropriação, ou seja, da separação do trabalhador dos meios de produção. Quando o capitalismo expropria o trabalhador, retira automaticamente a possibilidade de esses sujeitos subsistirem por conta própria ou por meio de outros tipos de relações sociais ou solidárias que não sejam capitalistas (exploração e extração de mais-valia). O trabalhador expropriado não consegue sustentar-se na sociedade capitalista e por isso tem a venda de sua força de trabalho como uma necessidade de sobrevivência.

É importante salientar que o conceito de expropriação é formulado e discutido sob a lógica do trabalhador formal, aquele que necessita vender sua força de trabalho para os donos dos meios de produção. Compreendemos que na lógica neoliberal, que impera e corrobora o novo *modus operandi* do sistema capitalista, há novas configurações de trabalho como, por exemplo, a dos trabalhadores autônomos por plataforma. Esses, de igual modo aos trabalhadores formais, vendem sua força de trabalho com o objetivo de subsistirem sociedade. No entanto, são mais agressivamente expropriados, pois além de serem afastados dos meios de produção, não possuem direitos mínimos trabalhistas e qualquer tipo de segurança em caso de invalidez, doença etc.

Outra categoria a ser mencionada comumente discutida nos debates contemporâneos sobre trabalho, é a categoria dos microempreendedores individuais (MEI) ou, popularmente, apenas denominados empreendedores. No caso dessa categoria, compreendemos que, apesar de não venderem sua força de trabalho aos donos dos meios de produção, são expropriados de diversos direitos, tal como ocorre com os trabalhadores por plataforma. Nesse sentido, a nova forma de relação capitalista se estabelece no sentido mais perverso da atividade laboral: ou compor o exército industrial de reserva, ou se submeter ao trabalho informal e ser expropriado de todos os seus direitos trabalhistas. Nessa lógica, o afastamento dos meios de produção segue exigindo que o trabalhador exerça alguma atividade que culmine na exploração de sua força de trabalho em condições cada vez mais precárias.

Em virtude disso, a expropriação é definida como a base social do capitalismo, pois é o que propicia que a venda da força de trabalho seja uma necessidade e, com isso, que a exploração do trabalho impere na sociedade capitalista. Só é possível explorar o trabalhador porque, antes, há venda de sua força de trabalho e só há venda porque, antes, há expropriação. Nesse sentido, em uma sociedade cujo acesso a determinados recursos fica cada vez mais restrito a populações com maior poder aquisitivo, a luta pela sobrevivência torna a proletarianização um processo fundamental para as classes menos privilegiadas.

Fontes (2010, p. 48) argumenta que “massas crescentes da população mundial se encontram a cada dia mais direta e quase completamente subordinadas à dinâmica mercantil, precisando, pois, vender, em parte ou totalmente, sua força de trabalho e, em muitos casos, sob quaisquer condições.” Se, para alcançar determinados recursos, o trabalhador necessita vender sua força de trabalho, bem como o produto que dela se origina, isso, por várias vezes, será realizado a qualquer preço e a quaisquer condições que lhe permitam sobreviver.

Nesse aspecto, observa-se o papel fundamental que a expropriação exerce para a reprodução e a expansão do capital. Cria-se uma estrutura que não só permite a venda, mas também a exploração do trabalho, não só, originalmente, mas, também, ao longo dos anos em que vivemos sob a dominação capitalista, pois a “relação social fundamental, a relação-capital por excelência, repousa sobre uma expropriação originária dos trabalhadores, porém não se limita a ela.” (Fontes, 2010, p. 46-47).

Pensando a lógica estruturante do capital, compreendemos que as “expropriações constituem um processo permanente, condição da constituição e expansão da base social capitalista e que, longe de se estabilizar, aprofunda-se e generaliza-se com a expansão capitalista” (Fontes, 2010, p. 45). Nesse sentido, entendemos que na medida em que as expropriações se aprofundam e se generalizam, são criadas novas formas a fim de ampliar a

dominação do sistema capitalista, pois “[...] outras expropriações seguem reconduzindo gigantescas massas trabalhadoras às condições de plena disponibilidade para o mercado de força de trabalho, através da destruição de diversos anteparos que limitavam tal disponibilidade” (Fontes, 2008, p. 14). Essas outras expropriações tratam-se de expropriações contemporâneas.

No que diz respeito às expropriações contemporâneas, Fontes (2008, p. 15) ressalta que:

[...] incidem também sobre persistências culturais, tradições, sobre conquistas sociais (direito à saúde, à educação, por exemplo, crescentemente privatizados) e sobre elementos naturais, cuja mercantilização resulta de uma massiva expropriação, como as águas ou patentes sobre elementos genéticos (ou mesmo sobre formas de vida).

Nas contribuições de Karl Marx e de Virgínia Fontes, compreendemos que todos os processos descritos são estruturantes do capitalismo, que assume a lógica de reprodução global e permanente no interior de sua reprodução, estabelecendo diferentes formas de expropriação, desde a forma da acumulação primitiva (Marx, 1985) até as formas de expropriação de direitos ou contemporâneas (Fontes, 2010). Há outras contribuições teóricas que nos ajudam a pensar a expropriação na atualidade e que são fundamentais para um diálogo mais bem desenvolvido sobre o tema, embora construam o caminho de pensamento diferente do caminho que construímos quando iniciamos esta discussão.

Com intuito de apresentar as divergências e aproximações que envolvem a discussão sobre expropriação, recorreremos a Klaus Dörre, sociólogo alemão, que desenvolveu sua obra, ‘Teorema da expropriação capitalista’, fundamentada nos estudos de Rosa Luxemburgo e em sua discussão sobre acumulação primitiva em ‘O capital’ de Karl Marx, pelo viés da externalidade do capital. Em sua publicação original, o termo cunhado por Dörre (2022) foi *Landnahme*⁵, sendo traduzido por César Mortari Barreira e Iasmin Goes, na edição utilizada neste trabalho, como ‘regime de expropriação capitalista ou expropriação’. Considerando as contribuições de Dörre (2022), pensamos ser importante sintetizar parte desse movimento

⁵ Em nota um dos tradutores sinaliza que o termo *Landnahme* foi utilizado originalmente ao longo da obra em função da dificuldade de encontrar uma tradução conclusiva do termo. Em contrapartida, o tradutor defende que *Landnahme* se configura como uma incessante repetição do ato de acumulação primitiva, que diz respeito ao movimento em que as sociedades capitalistas ocupam e mercantilizam continuamente um ‘outro’ não capitalista, como, por exemplo, regiões, grupo e atividades. Tal relação com a acumulação primitiva é o que nos permite realizar uma aproximação com o que Karl Marx aponta como expropriação.

tradutório e conceitual, que elucida e amplia a compreensão de expropriação que pretendemos apresentar.

Em nota, um dos tradutores do livro destaca que a publicização da obra de Klaus Dörre em várias línguas possibilitou a identificação de um cenário de tradução diverso que, apesar de algumas diferenças, completa-se e contribui para ampliar a compreensão do conceito. Vejamos o cenário de tradução a seguir:

[...] em inglês mantém-se o termo *Landnahme*; em francês, apesar de igualmente conservar a palavra alemã, é aventada a possibilidade de traduzi-la como “monopolização” [*accaparement*]; em espanhol, a mesma situação anterior, desta vez aludindo à expressão “conquista de território” [*toma de territorio*]; por fim, em português observa-se “tomada de terras” (Barreira, 2022, p. 17, destaques do autor)

Isto posto, Barreira (2022) relata a escolha por uma opção alternativa para discutir e conceituar *Landnahme*, entendendo que no debate alemão

[...] o processo expansionista do capitalismo é analisado por meio de uma série de substantivos correlacionados: *Aneignung* [apropriação], *Enteignung* [desapropriação], *Usurpation* [usurpação], *Eroberung* [conquista] etc. Juntos eles compõem uma espécie de gramática das técnicas de tomada capitalista do espaço, em que um “outro” (um território é o mesmo uma população) ainda não mercantilizado – tanto nacional como internacionalmente fecha – é objeto de mercantilização, seja pelo Estado seja pelo mercado. (Barreira, 2022, p. 17, destaque do autor)

A discussão gira em torno da compreensão de que a expansão capitalista se dá por meio de uma corrente de mercantilização das mais diversas atividades humanas, como ocorreu com o trabalho e a mão de obra. Os substantivos destacados acima corroboram a compreensão de Klaus Dörre, apontada pelos tradutores, de que o capitalismo é uma sucessão dos atos descritos acima, processos expropriatórios, que “quando socialmente organizados e temporalmente delimitados, esses processos expropriatórios – categoria genérica que abrange as demais – caracterizam o *modus operandi* de acumulação” (Barreira, 2022, p. 17. destaque do autor).

Nesse sentido, compreendemos que, em nível de tradução, *Landnahme* se configura como uma categoria que abarca processos relacionados à apropriação, à usurpação, à monopolização e à desapropriação. Todos configuram-se como processos expropriatórios e estão contidos em *Landnahme*, caracterizando o processo de acumulação capitalista. Para explicar melhor a relação na expropriação com o referido processo, Dörre (2022) aponta que

desde os anos de 1970 havia a presença de contornos de uma nova formação capitalista que o autor denominado capitalismo financeiro⁶.

Neste trabalho, conforme já apresentado em nível de contextualização, compreendemos que a década de 1970 foi marcada pelo processo de reestruturação produtiva no regime toyotista, que buscou atenuar a presença do Estado na tomada de decisões e, em contrapartida, aumentar as investidas empresariais, como uma reação aos pequenos avanços sociais conquistados, entendendo esse processo de transformação como neoliberalismo. É importante ratificar que neoliberalismo e capitalismo financeiro não são conceitos antagônicos, mas sim complementares. Ainda que Dörre (2022) tenha utilizado o termo capitalismo financeiro e, anteriormente, tenhamos admitido o termo neoliberalismo, os dois processos caminham para o mesmo objetivo: a construção do Estado mínimo e do livre mercado.

Nesse sentido, para o capitalismo financeiro se estabelecer e se expandir, como organização econômica e prática de acumulação, precisa que o neoliberalismo atue como doutrina política, econômica e ideológica. Apesar de não se tratar de sinônimos, as práticas econômicas e organizacionais são aproximadas e traduzem a nova formação do capitalismo. Dörre (2022, p. 22) complementa que tal nova formação do capital torna “instituições limitadoras do mercado em objeto de um novo regime de expropriação”. Isso quer dizer que instituições que deveriam regular o mercado são subvertidas como instrumentos de expropriação, sobretudo das classes menos privilegiadas.

Para Dörre (2022, p. 78), a expansão capitalista “ocorre em meio ao tempo, tanto dentro quanto fora das sociedades nacionais, tanto setorial quanto específica, e envolve diferentes métodos de produção, grupos sociais, estilo de vida e até mesmo estruturas de personalidade”. Nesse sentido, entende-se que a expansão do capitalismo atua nas mais diferentes áreas da vida social e econômica, alterando-a e transformando-a conforme as configurações vigentes. No âmbito interno, a reprodução capitalista não ocorre por si só, pois para se estabelecer precisa de “(a) um aumento contínuo da riqueza social, que pode ser

⁶ Entendemos o conceito de capitalismo financeiro a partir de Vítor Alves (2021), que realizou um estudo baseado nas obras de Karl Marx, sobre os diferentes tipos de capital, e nas obras de Hilferding, sobre a categoria de capital financeiro. Nesse sentido, o entendemos como: “união ou fusão de diferentes formas concretas de capital (capital industrial, capital comercial, capital portador de juros e capital fictício) sob uma mesma propriedade capitalista. Assim, se um capitalista detém em seu portfólio ou carteira diferentes formas de capital, sendo ao mesmo tempo proprietário de, por exemplo, fábricas (capital industrial), lojas de varejo (capital comercial), títulos de empréstimos monetários não-transacionáveis em mercado secundário (capital portador de juros) e ações em bolsas de valores (capital fictício), ou ao menos de duas dessas quatro formas, temos o capitalista financeiro” (Alves, 2021, p. 14).

alcançado, mas (b) apenas por meio da internacionalização dos espaços externos, antes inexplorados e agora mercantilizados” (Dörre, 2022, p. 78).

É justamente por meio da reprodução que o capitalismo atua em regimes de expropriações permanentes para se consolidar, isto quer dizer mercantilizar objetos, atividades e espaços ainda não mercantilizados. Dörre (2022, p. 83) explica que regimes de expropriação capitalista não são apenas praticados pelas elites, mas que também “são filtrados pelos sistemas institucionais, transformados por atritos e disfuncionalidades nos diferentes campos sociais e influenciados pela resistência das classes mais baixas”. Nesse sentido, identificamos a absorção das configurações desse sistema de expropriação por meio da institucionalidade.

Esse processo ocorre em função de uma característica essencial do capitalismo apontada por Dörre (2022, p. 136): “o capitalismo depende estruturalmente de forças e comportamentos não capitalistas para perpetuar a sua existência. Isso se reflete no conceito de regime de expropriação capitalista”. O autor relaciona a existência de processos não capitalistas com a reprodução do capitalismo, utilizando o exemplo dos trabalhadores rurais expropriados, cujo processo configurou a gênese de um novo tipo de produtor, o trabalhador assalariado livre.

Dörre (2022), em sua tese, explica que o surgimento do capitalismo, bem como sua reprodução está relacionado à existência de sociedades e comportamentos não capitalistas, introduzindo a ideia de externalidades ao processo de dominação capitalista. Nesse ponto, embora o autor tenha considerado as discussões sobre acumulação primitiva, sua perspectiva diverge da ideia de subsunção total do trabalho e de todo tipo de relação social ao capitalismo. No sentido em que a ideia é que a expropriação ocorre de um capitalista para um não capitalista, subentende-se que determinadas relações e atividades não estão subsumidas ao capital, como Fontes (2010) argumenta e já apresentamos acima.

Em uma perspectiva mais geral, David Harvey (2005), que cunhou o termo espoliação a fim de complementar o debate sobre expropriação e acumulação primitiva, nos ajuda a compreender que os processos de expropriações e espoliações são estratégias que tão somente estruturam e possibilitam o processo de acumulação de capital. Segundo Harvey (2005), a acumulação do capital na ausência de transformações tecnológicas que poupem trabalho requer o aumento da força de trabalho, que pode acontecer de diversas maneiras. Nesta escrita, abordaremos de maneira introdutória uma dessas maneiras: a produção do exército industrial de reserva.

O capitalismo, de acordo com Harvey (2005), pode usar seu controle para induzir o desemprego, criando um exército industrial de reserva de trabalhadores desempregados. Como resultado, esse desemprego causa o seguinte efeito:

tende a exercer uma pressão de baixa sobre as taxas de salário e abrir assim novas oportunidades de emprego lucrativo do capital. Ora, em todos esses casos, o capitalismo requer efetivamente algo "fora de si mesmo" para acumular, mas neste último ele expulsa de fato trabalhadores do sistema num dado ponto do tempo a fim de tê-los à mão para propósitos de acumulação num período posterior do tempo. (Harvey, 2005, p. 118)

Harvey (2005) aponta que o motor da acumulação, isto é, o que sustenta o capitalismo, precisava seguir se movimentando permanentemente por intermédio de estratégias como a expropriação e a espoliação. É justamente a partir dessa ideia que o autor complementa os estudos acerca da acumulação primitiva, construindo o debate sobre acumulação por espoliação como um processo permanente e contemporâneo. David Harvey optou por não seguir utilizando o termo 'acumulação primitiva', pois em sua perspectiva e abordagem, qualificar a acumulação como primitiva o causava certa estranheza, afinal a entende como um processo atual e permanente.

Nesse aspecto, há outra divergência na compreensão de expropriação em Marx (1985) e em Fontes (2010) e de espoliação em Harvey (2005). Em O Capital, há sinalização de que a expansão das relações capitalistas pressupõe sucessivas expropriações que, nesse sentido, não se limitaram às formas de expropriação que deram origem ao sistema do capital. Concordamos com Fontes (2010) quando aponta a importância da tese de David Harvey para a compreensão da permanência das expropriações ou, mais especificamente, o que identificamos como expropriações contemporâneas, apenas com algumas ressalvas já destacadas e alguns cuidados teóricos no que diz respeito à discussão sobre a existência de mecanismos externos ao capital ou não capitalistas.

Por conseguinte, apesar da mudança terminológica, espoliação em Harvey (2005) e expropriação em Marx (1985) e das divergências teórico-metodológicas, as discussões sobre expropriação podem, com cautela, ser aproximadas, quando a ideia é pensar que as expropriações estão para além das que originaram o capitalismo. Seguem até a atualidade como ferramenta fundamental de dominação e exploração do trabalhador forçado a vender-se, subjugado ao processo de proletarização, processo de proletarização que aqui compreendemos como a necessária venda da força de trabalho em função do processo de expropriação dos trabalhadores.

Em Harvey (2005, p. 122), entendemos o processo de expropriação como

[...] um conjunto de coerções e apropriações de capacidades, relações sociais, conhecimentos, hábitos de pensamento e crenças pré-capitalistas da parte dos que são proletarizados. Estruturas de parentesco, organizações familiares e domésticas, relações de gênero e autoridade (incluindo as exercidas por meio da religião e de suas instituições) — tudo isso tem seu papel a desempenhar.

Nesse sentido, ampliamos essa concepção para compreender o próprio processo de expropriação ou espoliação na atualidade processo que possui um conjunto de coerções, ou seja, de retiradas de direitos que asseguram os mais diversos processos expropriatórios. Dörre (2022) destaca que os regimes de expropriação, incluindo a acumulação primitiva, possuem fundamento estatal, isto é, um processo político governamental que endossa determinadas práticas e contribui para sua realização. Essa perspectiva coaduna com a análise de Harvey (2005) ao discutir o neoliberalismo como doutrina político-econômica, cujas ações de privatização e liberalização transformaram as políticas do Estado em expropriação das terras contemporâneas.

Dörre (2022) destacou o surgimento de uma nova formação do capital, apontando o capitalismo financeiro como um forjador de um regime de expropriação das instituições que deveriam frear esse avanço. Harvey (2005, p. 123. destaques do autor) ressalta o seguinte:

A corporativização e privatização de bens até agora públicos (como as universidades), para não mencionar a onda de privatizações (da água e de utilidades públicas de todo gênero) que tem varrido o mundo, indicam uma nova onda de "expropriação das terras comuns". Tal como no passado, o poder do Estado é com frequência usado para impor esses processos mesmo contrariando a vontade popular. A regressão dos estatutos regulatórios destinados a proteger o trabalho e o ambiente da degradação tem envolvido a perda de direitos. A devolução de direitos comuns de propriedade obtidos graças a anos de dura luta de classes (o direito a uma aposentadoria paga pelo Estado, ao bem-estar social, a um sistema nacional de cuidados médicos) ao domínio privado tem sido uma das mais flagrantes políticas de espoliação implantadas em nome da ortodoxia neoliberal.

Tanto na discussão de Dörre (2022) quanto na análise de Harvey (2005), há construção de um debate, utilizando o termo expropriação ou espoliação. Os dois termos são utilizados considerando a influência das novas configurações do capitalismo, tendo como doutrina o neoliberalismo, nas formas contemporâneas de expropriação. De acordo com Harvey (2005), a acumulação primitiva, que marca o surgimento do sistema capitalista, envolveu diversas lutas violentas no que diz respeito à resistência, bem como a tomada dos meios de produção pelos capitalistas. O autor complementa que na era da acumulação por espoliação, entendidas

como regime de expropriações contemporâneas, têm suscitado diversas batalhas políticas e sociais envolvendo avanços e retrocessos.

Ponderando as contribuições que se dedicam a estabelecer o debate sobre o conceito de expropriação, bem como as questões e os percursos metodológicos que o circundam, compreendemos que expropriação não se limita ao processo de tomada de terras que originou o capitalismo e, neste ponto, ambas as perspectivas apresentadas convergem. O conceito de expropriação, ao longo do trabalho, demonstrou-se mais amplo conceitualmente, tornando possível perceber tantas outras formas mais contemporâneas de se expropriar uma população: água, saúde, educação, diversos recursos naturais, privatizações, diferentes processos expropriatórios, como encontramos em Dörre (2022), que culminam na dominação e exploração capitalista.

Em Marx (1985) e Fontes (2008, 2010), identificamos a relação do conceito de expropriação com o conceito de trabalho, que já vinha sendo mencionado nas buscas pelo termo nos dicionários. Já em Harvey (2005), encontramos mais detalhamentos sobre as expropriações contemporâneas, bem como a relação hegemônica que o capitalismo estabelece a fim de garantir a acumulação, como é o caso da criação de um exército industrial de reserva. Se em Fontes (2008), entendemos que o capitalismo precisa gerar necessidade de venda de força de trabalho, Harvey (2005) complementa o debate ao colocar em discussão a criação desse exército industrial de reserva. Ao impossibilitar que a sociedade subsista fora das relações capitalistas gera-se necessidade e a necessidade gera conformidade de condições, isto é, se é preciso vender para sobreviver, às condições em que esta é feita tampouco importam para o capital.

Além disso, se há estruturalmente uma boa parte de trabalhadores fora da engrenagem de exploração do trabalho, por vezes, é preferível aceitar as diferentes e perversas condições de exploração do que compor um exército de reserva. Nesse sentido, as articulações entre expropriação e exploração do trabalho ficam cada vez mais consistentes teoricamente e ajudam a construir o que estamos tentando elaborar como uma das expropriações contemporâneas: a ‘expropriação de conhecimento’.

O trabalhador sofre um processo de retirada dos meios de produção que possuía para subsistir na sociedade, logo por meio dessa retirada o trabalhador passa a ser indiretamente obrigado pelo capitalismo a vender sua força de trabalho e ser explorado enquanto vende. Na articulação aqui proposta, o pesquisador perde o acesso ao conhecimento crítico, em função das configurações da avaliação e é obrigado a vender o que produz. Uma vez que não se adapte às métricas avaliativas, o pesquisador não subsiste na pós-graduação e é explorado

nesse processo por uma série de direcionamentos produtivos pouco preocupados com a relevância social da produção.

Neste tópico, pensamos ser essencial demonstrar as dificuldades para definição pragmática do conceito de expropriação, bem como os possíveis caminhos teórico-epistemológicos que nos auxiliam na compreensão do termo. Destacamos e optamos, neste trabalho, por assumir a perspectiva defendida por Marx (1985) e Fontes (2008, 2010), no sentido em que entendemos que todas as relações sociais já foram subsumidas ao capital que utiliza a expropriação como mecanismo permanente de acumulação e exploração. Ressaltamos a importância de Harvey (2005) e Dörre (2022) na compreensão da expropriação na contemporaneidade, apesar da divergência teórica no que diz respeito à existência de “um outro não capitalista” ou externalidades ao capital.

Pensamos que o conhecimento é um produto do capitalismo, sendo utilizado como ferramenta para manutenção das classes privilegiadas, além de contribuir para o processo de acumulação. Nesse sentido, o conhecimento e as relações de produção deste estão subsumidos ao capital e carecem de superação de uma lógica adoradora implantada na pós-graduação.

Os debates do capítulo anterior sobre os PNPGs suscitaram uma série de reflexões acerca da produção do conhecimento pensada pelos órgãos de fomento e de organização da pesquisa. Embora historicamente tenhamos tido avanços quanto à institucionalidade, há lacunas que envolvem o conhecimento e a ‘expropriação’ deste em sua forma crítica. Essas lacunas provocam novas discussões. É preciso detalhar de maneira mais direta e isto é o que, de algum modo, realizamos a seguir comentar a relação do conceito de expropriação com o que entendemos como conhecimento crítico e avançar nos debates sobre a expropriação na pós-graduação que potencializa a cultura produtora e rege a pesquisa institucionalizada.

3.2 ‘Expropriação’ do conhecimento: uma ideia em discussão

Estudar expropriação, seu conceito e sua inserção como uma categoria que auxilie explicar as configurações de produção da pós-graduação na atualidade, é um esforço teórico que acompanha as transformações estruturais do ambiente intelectual da universidade. Em uma perspectiva marxista, trata-se, sobretudo, de um conceito diretamente vinculado ao trabalho e às relações que o constituem como atividade nas sociedades capitalistas de um modo geral. No entanto, embora vinculado ao trabalho, a expropriação apresenta um sentido importante na construção de um debate conceitual, epistemológico e político.

Conforme destacamos de maneira introdutória, a expressão ‘expropriação’ de conhecimento não se origina neste trabalho, tampouco se finda em nossos debates, pois foi trabalhada e contextualizada por Leher (2010) e Freitas (2014). Nas contribuições de Freitas (2014), a expressão refere-se à transformação do trabalho intelectual do professor para uma espécie de trabalho executor de tarefas, o professor tarefeiro, conforme denomina a autora. Segundo Freitas (2014), esse processo ocorre em decorrência de o conhecimento do professor ser expropriado para ser inserido na tecnologia educacional.

Para Freitas (2014), esse processo configura a construção de um professor de novo tipo, que não necessita de conhecimentos, pois estes estão introjetados na tecnologia educacional. Logo, para esses novos profissionais basta uma formação aligeirada e sem qualidade. De acordo com Freitas (2014, p. 52),

[...] não é acidente que o TPE⁷ proponha que a formação docente seja menos teórica, sem tratar os professores como pesquisadores, e ao mesmo tempo direcionada para o uso das tecnologias e novas metodologias educacionais. Isto faz parte da transformação do trabalho docente que ocorre com a expropriação, que retira do professor a sua posição como intelectual da educação.

Na análise de Leher (2010), o trabalho docente crítico é um obstáculo à eficiência do sistema que, ao se deparar com esse fato, criou instrumentos para aprofundar a heteronomia do trabalho docente e, portanto, a ‘expropriação’ de conhecimento dos professores. Corroborando essa ideia, Freitas (2014, p. 17) elucida que a ‘expropriação’ de conhecimento dos professores ocorre por meio da seguinte estratégia:

[...] uso de cartilhas elaboradas por grandes corporações que se valem de descritores que fundamentam o IDEB⁸, difundindo, assim, a crença de que são eficazes como ferramentas para o trabalho docente, realimentando o ciclo vicioso das expropriações do conhecimento docente e, por extensão, das crianças, jovens e adultos das classes trabalhadoras.

Nesse sentido, a autora defende que as avaliações na educação, como o IDEB, complementam a expropriação de trabalho e do conhecimento docente, garantindo que o professor trabalhe os conteúdos privilegiados e seja direcionado por elas. Freitas (2014, p. 66) destaca o seguinte:

[...] as avaliações padronizadas fazem parte do processo de expropriação do trabalho docente, já que obrigam os professores a trabalhar os conteúdos privilegiados por

⁷ Movimento Todos pela Educação

⁸ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

estas, diminuindo a sua autonomia sobre a construção do seu trabalho e representando um fator de controle sobre o trabalho docente.

Nesse aspecto, há uma semelhança com o modo como optamos por desenvolver o conceito da ‘expropriação’ de conhecimento, relacionando-a com a avaliação na pós-graduação. A ‘expropriação’ de conhecimento, neste trabalho, configura-se como a tentativa de construção de uma categoria que nos auxilie a entender as novas implicações da cultura produtora preconizada por instrumentos como a avaliação da pós-graduação, tanto no aspecto político institucional quanto no aspecto teórico-metodológico. Neste momento de escrita, destacamos esses dois pontos que se complementam no plano de expropriar o conhecimento crítico do seu objetivo de ser comum e emancipatório.

Antes de iniciarmos nossas considerações e reflexões sobre ‘expropriação’ de conhecimento e, assim como na perspectiva de Freitas (2014) e Leher (2010), discutirmos a relação dessa categoria com determinados mecanismos de avaliação e controle, é importante investirmos um tempo para apresentarmos a perspectiva de conhecimento que partilhamos e que já foi mencionada algumas vezes ao longo do trabalho. Ao pensarmos na construção da categoria de ‘expropriação’ de conhecimento duas questões surgem: a primeira questão é o que é expropriação? Esse questionamento, pensamos já ter respondido no tópico anterior. O segundo questionamento é: qual ou que conhecimento está sendo expropriado? Este pretendemos desenvolver ao longo deste tópico.

Laval (2023, p. 10) afirma que “o conhecimento, mais do que nunca necessário para enfrentar os enormes desafios coletivos do século XXI, é um bem comum mundial que supõe não grandes e belos discursos, mas uma instituição que o faça existir como tal.” Existir como tal, neste contexto, significa existir em sociedade como um bem comum, isto é, acessível de maneira igualitária a todos. Esse processo de difusão exige instituições que realizem tal tarefa, logo, a crítica está justamente nessa relação. Uma espécie de bolha acadêmica, que, ao longo dos anos e das transformações políticos-institucionais, cobriu a pós-graduação brasileira, tem sido uma das estratégias do sistema capitalista, que rege as relações sociais e que impede o avanço da perspectiva do conhecimento como bem comum, ou como Dardot e Laval (2017) denominam: os bens comuns do conhecimento.

O Comum é definido como “um novo paradigma político, diretamente antagônico à concepção neoliberal de sociedade” (Laval, 2016, p. 2). Não se configura como a transformação em bem todo tipo de objeto, atividade ou instituição, mas sim de construir uma perspectiva sobre a partilha sem restrições, estabelecendo um autogoverno democrático. O autor acrescenta ainda que essa perspectiva é definida como “um sistema de práticas

diretamente contrárias a esta racionalidade capitalista que reestrutura todas as relações sociais” (Laval, 2016, p. 2).

O autor apresenta a concepção neoliberal na racionalidade capitalista como um processo que “considera qualquer instituição social entre o mercado e o indivíduo como um obstáculo e uma restrição insuportável à liberdade, a menos que seja integrado no jogo da concorrência e colocado ao serviço da acumulação de capital” (Laval, 2016, p. 2). Seguindo essa mesma lógica, Fontes (2008, p. 15) afirma que tudo o que “figure como anteparo à livre exploração da força de trabalho pelo capital é por ele convertido em obstáculo a ser expropriado”. O ponto que queremos levantar é justamente a partir dessa ideia, pois o conhecimento crítico pode figurar como anteparo e por essa razão é expropriado, isto é, afastado, forjado em um novo tipo de conhecimento e mercantilizado, uma vez que a lógica em que a sociedade e, portanto, a pós-graduação vivem é capaz de promover “a propriedade privada em todas as áreas, especialmente no domínio do conhecimento” (Laval, 2016, p. 2).

Laval (2023), em palestra realizada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, afirmou que o conhecimento é um bem comum quando não está reservado a um pequeno grupo e complementou alertando que uma das características das sociedades aristocráticas, coloniais ou capitalistas é a desigualdade de conhecimento. Defendemos que a universidade, apesar de seus esforços em alguma escala, apresenta uma série de dificuldades no que diz respeito ao seu papel como difusora de conhecimento.

Laval e Vergne (2023) trabalham com a perspectiva de universidade democrática, conforme já mencionado em tópico anterior, cuja função seria tornar o conhecimento acessível a todos. No que diz respeito à lógica capitalista, que mercantiliza as relações sociais, os autores destacam que frente aos “[...] métodos deformantes atualmente utilizados pelos diversos poderes estabelecidos na sociedade, são imprescindíveis instituições de conhecimento sólidas e fortes nas quais reine a mais completa liberdade intelectual”. (Laval e Vergne, 2023, p. 33).

Nesse aspecto, compreendemos que para a universidade realizar seu papel de difusora do conhecimento, transformando-o em um bem comum para os cidadãos, há desafios que circundam a liberdade intelectual, principalmente, no âmbito da pós-graduação. O ponto da liberdade intelectual é destacado, neste trabalho, com bastante cautela, visto que nossa intenção não é afirmar que exista um cerceamento intelectual ou até mesmo uma possível censura como durante a ditadura empresarial-militar discutida anteriormente. Na verdade, chamamos atenção para o fato de que os direcionamentos dos órgãos que orientam a pesquisa na pós-graduação, em última instância, orientam a avaliação, podem apontar para

determinados temas e enfoques de investigação que, de certa forma, influenciam a escolha do pesquisador.

Para entender as novas implicações da cultura produtora preconizada por instrumentos como a avaliação da pós-graduação, tanto no aspecto político institucional quanto no aspecto teórico-metodológico, recorreremos à construção de uma categoria denominada ‘expropriação’ de conhecimento. O debate realizado sobre os PNPGs, um dos principais movimentos político-institucionais que envolvem a pesquisa, evidenciou que a perspectiva para a pós-graduação e, conseqüentemente, para a pesquisa é de uma relação mais estreita com as dinâmicas e demandas do mercado.

Esse movimento político-institucional, em geral, pode também provocar mudanças na forma como os pesquisadores compreendem a pesquisa e o conhecimento, abrindo espaço para algumas questões teórico-metodológicas. Por essa linha político-institucional e teórico-metodológica, observamos o que, neste trabalho, tentamos construir como ‘expropriação’ de conhecimento.

Pensar em ‘expropriação’ de conhecimento é pensar em um novo modo de compreensão das dinâmicas que circundam a produtividade acadêmica ou o produtivismo acadêmico, entendido, nesse trabalho, a partir de Trein e Rodrigues (2011) como o aspecto estruturante do que os autores denominam ‘mal-estar na academia’. Esse mal-estar é provocado por um movimento de superestimulação e supervalorização das publicações, além de vincular a quantidade do que se é produzido com a disponibilidade de orçamento e fomento à pesquisa. Tal condição cria no ambiente acadêmico uma cultura produtiva ou, o que já mencionamos neste trabalho, uma norma produtiva, mais preocupada com a quantidade e os interesses dos órgãos de fomento do que preocupada com a relevância do conhecimento.

De acordo com Trein e Rodrigues (2011, p. 782), a publicação “tornou-se condição para a obtenção de financiamento à pesquisa, bolsa produtividade, melhores notas no ranqueamento da pós-graduação, prestígio junto aos pares [...]”. Ao se tornar condição para o desenvolvimento da atividade de pesquisa, a publicação descaracteriza o papel da publicização do conhecimento como uma estratégia de emancipação dos sujeitos da classe trabalhadora, transformando a produção acadêmica em um instrumento de controle dos órgãos de fomento sobre os pesquisadores. Sguissardi e Silva Júnior (2009) afirmam que a prioridade posta na pesquisa aplicada, isto é, no conhecimento com aplicabilidade imediata, não para a população, mas para os setores empresariais, acaba por tornar as pesquisas produzidas para o debate crítico um problema a ser enfrentado, no que diz respeito à disponibilidade de fomento.

O resultado desse processo, segundo Trein e Rodrigues (2011, p. 784), é que essas exigências produtivas:

[...] nos distraem, nos dividem, fragmentam nossos esforços, superficializam nossas produções, aligeiram nossa elaboração, nos confinam ao fazer em si nos apartando do para si, da reflexão sobre o valor de uso social para a classe trabalhadora dos resultados do que produzimos num cotidiano amesquinhado.

Nesse cotidiano amesquinhado, pesquisadores são quase que completamente afastados de uma perspectiva de conhecimento que transcenda as métricas e a *performance* acadêmica, sendo cada vez mais expropriados de seu próprio trabalho crítico: e cada vez mais comprometidos com a produção do conhecimento, para um trabalho encomendado, metrificado, afastado do uso social ou comum. Por essa razão, concordamos com Trein e Rodrigues (2011, p. 786) quando afirmam que: “Mais do que discutir o produtivismo, precisamos resgatar o valor de uso social de nosso trabalho, superando o valor de troca material e simbólico que caracteriza o trabalho intelectual produzido no meio acadêmico.” Nesse sentido, argumentamos que o valor social do conhecimento pode ser recuperado quando a perspectiva de produção e publicização do conhecimento estiver fundamentada no princípio do conhecimento como um bem comum.

As exigências produtivas exercem cada vez mais poder e controle sobre estudantes de pós-graduação e, principalmente, sobre professores-pesquisadores que, no campo da educação, abrem espaço para produções imediatistas. De acordo com Kuenzer e Moraes (2005), essas produções imediatistas não são acompanhadas de uma visão teórica e sintética da educação como um fenômeno de pesquisa e se apresentam como um processo de abandono de métodos e de teorias que embasem as produções.

Se na perspectiva de Laval (2023) as instituições de conhecimento devem manter-se sólidas, fortes e com liberdades intelectuais e as métricas avaliativas só tendem a aumentar a pressão exercida sobre os pesquisadores, como pudemos concluir ao longo das discussões sobre os PNPGs, observamos que os processos evidenciados nos estudos de Kuenzer e Moraes (2005) ainda influenciam o campo da produção do conhecimento em educação, principalmente, enquanto as exigências e as normas produtivas se apresentarem como um imperativo acadêmico.

Nesse sentido, Moura e Borba (2021, p. 168) defendem que

[...] as normas acadêmico-produtivas precisam ser questionadas e revistas em função do descompasso entre as exigências de produção e a qualidade do que vem sendo

reconhecido como produção de conhecimento na área, ocasionando possíveis fragilidades advindas do aligeiramento e produção em massa a favor da eterna busca por números e qualificação no mercado acadêmico.

No que diz respeito a essas possíveis fragilidades, Gatti (2001, p. 75-76) os descreve da seguinte maneira:

[...] observações casuísticas, sem parâmetros teóricos, a descrição do óbvio, elaboração pobre de observações de campo conduzidas com precariedade, análises de conteúdo realizadas sem metodologia clara, incapacidade de reconstrução do dado e de percepção crítica dos vieses situacionais, desconhecimento no trato da história e de estórias, precariedade na documentação e na análise documental.

Em consonância com Gatti (2001), Alves-Mazzotti (2003) também apresenta algumas críticas em relação à produção do conhecimento em educação, apresentando problemas como:

[...] (a) pobreza teórico-metodológica na abordagem dos temas de pesquisa, com um grande número de estudos puramente descritivos e/ou “exploratórios”; (b) pulverização e relevância 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 e pouco impacto sobre as práticas. (Alves-Mazzotti, 2003, p. 34)

Seguindo uma linha de preocupação com o tipo de conhecimento que vem sendo produzido na universidade e na área de educação, compreendemos, de acordo com Borba e Valdemarin (2010), que a produção e construção do conhecimento na área da educação exigem de seus pesquisadores um esforço teórico de reconstrução da realidade. Coadunamos com a ideia de que “a dinâmica do conhecimento começa no *objeto teórico*, não começa nas aparências do fenômeno, não parte do real como tal e termina no *objeto teórico*, substancialmente diferente do objeto teórico do ponto de partida.” (Borba; Valdemarin, 2010, p. 34, destaque das autoras). Trata-se de um movimento de construção que exige tempo, um tempo diferente da produção institucionalizada.

Nesse sentido, podemos entender a ‘expropriação’ de conhecimento como um movimento de afastamento das pesquisas e da pós-graduação como um todo, do tempo da construção de um conhecimento crítico e relevante, do conhecimento comum e da partilha. Se por um lado, os processos políticos-institucionais que estabelecem a avaliação empurram a cultura acadêmica de pesquisa para o abismo do surto produtivista que acarreta uma série de problemáticas teórico-metodológicas. Por outro lado, esses processos transformam a produção num espetáculo academicista que pouco se preocupa com a difusão do conhecimento,

afastando pesquisadores da prática efetivamente intelectual de pesquisar e produzir conhecimento.

Do mesmo modo que trabalhadores rurais foram e são afastados de seus meios de produção e modos de subsistir, entendemos que, no trabalho com a pesquisa, pesquisadores têm sido afastados do conhecimento e reconduzidos por duas vias de configuração, a político-institucional e teórico-metodológica, para uma produção mais alinhada com o mercado do que com os objetivos do próprio conhecimento.

Considerando que o trabalhador, ao ser expropriado de seus meios, torna-se obrigado a vender sua força de trabalho, aqui retornamos à ideia da necessidade, pesquisadores têm sido conduzidos a vender sua força de trabalho intelectual a fim de se manterem na pós-graduação. Cedem às pressões políticos-institucionais que, apesar de apresentarem avanços no que diz respeito à organização e institucionalização da pesquisa, apresentam, também, diversas problemáticas em sua perspectiva de atuação, que já foram discutidas, como as orientações dos PNPGs e a forte articulação com o empresariado e as inovações para esse nicho.

Ao pensar em ‘expropriação’ de conhecimento a partir das duas correntes que compreendem o processo de expropriação, teríamos em Harvey (2005) e Dörre (2023) o conhecimento como uma externalidade ao capitalismo, isto é, um objeto/atividade não-capitalista que foi expropriada, a fim de que pudesse ser subjugada aos princípios da relação capitalista. Nesse sentido, o conhecimento estaria alheio ao capitalismo em um primeiro momento e somente após um movimento intencional do próprio sistema, a fim de se reproduzir, é que o conhecimento seria expropriado.

Em Marx (1985) e Fontes (2008, 2010), identificamos um movimento diferente. No sentido em que a gênese do capitalismo é a expropriação dos trabalhadores, toda relação de trabalho foi subsumida ao capital. Não há possibilidade de encontrar algo não-capitalista a fim de expropriar. A ‘expropriação’ de conhecimento é um movimento de intensificação da reprodução do capital, um de seus mecanismos de controle das relações sociais, um controle que é manifesto por meio da avaliação institucional, que se estabelece na esfera político-institucional e implica a esfera teórico metodológica.

Tal movimento político-institucional, que configura aqui uma via de ‘expropriação’ de conhecimento na pós-graduação por meio das orientações e da avaliação institucional, torna a ‘expropriação’ teórico-metodológica possível. Em resumo, a pressão institucionalizada na pós-graduação caracterizada por fomento vinculado à quantidade de produção, metas quantitativas para atribuição de notas altas ao programa, e novas configurações de avaliação que incluem citações em redes sociais estabelecem a intensificação de uma cultura de

‘expropriação’ de conhecimento crítico, do tempo e da relevância da pesquisa acadêmica, forjando, para o capital, a intelectualidade brasileira.

4 CONCLUSÕES

Pesquisar produção do conhecimento e suas problemáticas, sem dúvidas, foi um enorme desafio para essa escrita. A construção da ideia de uma categoria de ‘expropriação’ de conhecimento está longe de ser finalizada, mas uma base teórica foi construída e pode nos auxiliar futuramente no aprofundamento desse conceito que atravessa as relações sociais de produção do conhecimento produzido na academia. Estamos inseridos na era da inteligência artificial, debates que circundam temáticas como ética, autoria, originalidade, etc, passam a emergir na academia, intensificando uma certa preocupação com o conhecimento e com a produção.

As redes sociais inseridas no escopo de citações na avaliação, que pode provocar uma espécie de instagramatização da produção do conhecimento, também se estabelecem como uma questão a ser debatida. Na verdade, tudo o que circunda a produção do conhecimento nas configurações atuais de sociedade e pós-graduação tem se apresentado como discussões inesgotáveis e cada vez mais complexas. Novas formas de expropriação vão sendo criadas, provocando cada vez mais afastamento do conhecimento crítico, estreitando as relações entre pós-graduação e o setor empresarial, e transformando o ambiente de criação e de intelectualidade e um ringue, cujo prêmio para quem vencer se caracteriza em condições mínimas de dignidade para se produzir: fomento.

Nesse aspecto, discutir sobre a produção do conhecimento, olhar para esse fenômeno com as lentes da teoria que nos encaminham a pensar em ‘expropriação’ de conhecimento, é um movimento fundamentalmente atual para a pós-graduação. Traçando como objetivo geral a construção de um esquema teórico, a fim de utilizá-lo como base para a elaboração de uma possível categoria de ‘expropriação’ de conhecimento e possibilitar um novo caminho para pensar a produção de conhecimento, pensamos que, de fato, foi o que, com muita cautela, fizemos ao longo da escrita.

Trabalhar o conceito de expropriação trouxe um nível de complexidade a mais para a escrita, ao mesmo tempo que enriqueceu o debate sobre a cultura da produtividade estabelecida na pós-graduação. A construção de um alicerce teórico preocupado com a conceituação do termo expropriação e com raízes desse fenômeno na sociedade capitalista nos possibilitou compreendê-lo como um movimento próprio dessa sociedade. A produção do conhecimento pode ser discutida a partir da ‘expropriação’ de conhecimento e é essa discussão que iniciamos neste trabalho e pretendemos prosseguir.

O processo histórico-político da educação e da universidade, questão que ocupou um de nossos objetivos específicos e apresentou um papel importante no que construímos ao longo da escrita. Apresentar o ensino superior no contexto neoliberal sob a lógica de um capitalismo dependente, possibilitou que a escrita resgatasse historicamente uma série de movimentos e reformas que atravessaram a construção da universidade e implicaram diretamente em seu funcionamento na atualidade. As diversas tentativas de reconfiguração da universidade nidificam as reais intenções do sistema capitalista para o ensino superior e consequentemente para a pós-graduação.

Nesse momento de escrita, pudemos perceber os mais diversos ataques à universidade, que se configuram em disputas político-ideológicas que vislumbram definir o papel dessa instituição e consequentemente da própria pós-graduação. E esse ponto foi o que compôs o nosso segundo objetivo específico que, ao ser alcançado, possibilitou uma discussão sobre a forma como a produção do conhecimento passou a ser vista por meios das políticas institucionais como os PNPGs e a própria avaliação, apresentando um processo de ressignificação do conhecimento, isto é, uma maneira de forjar a formação do pesquisador e a produção nos moldes dos setores empresariais.

Todo esse movimento político-institucional provocou o impulsionamento de uma cultura produtora que faz do conhecimento um produto, uma mercadoria. Justamente a partir da identificação e discussão desse movimento, que desenvolvemos o terceiro e último objetivo específico, que fecha o primeiro ciclo dessa discussão. Buscamos elaborar o início da teorização da ideia de ‘expropriação’ de conhecimento a partir da discussão sobre as políticas institucionais e os processos avaliativos e a forma como se estabelecem como mecanismos de ‘expropriação’ de conhecimento, para além de uma discussão sobre o conceito de expropriação e sua relação com o conhecimento.

Percebemos ao longo do trabalho que se o objetivo é uma universidade não retida em sua bolha acadêmica, é preciso resgatar o valor social do conhecimento e isso só pode ser feito se a perspectiva do comum for resgatada. A problemática do trabalho foi estabelecida a partir do entendimento de que os movimentos produtivos influenciam a produção do conhecimento. Nesse sentido, compreendemos que a bolha acadêmica é gerada por movimentos que direcionam a produção do conhecimento e a limitam a um valor de mercado.

Esse processo ocorrido na produção do conhecimento, embora problemático, é característico do tipo de sociedade em que estamos inseridos. E, por esse motivo, a compreensão do sistema capitalista e suas contradições foram essenciais para embasar teórico-metodologicamente o desenvolvimento da pesquisa. A abordagem marxista, neste

trabalho, possibilitou um olhar apurado sobre as relações de trabalho que se estabelecem e circundam a educação de maneira geral, a universidade e a pós-graduação.

Embora tenhamos nos esforçado para garantir que o debate proposto fosse realizado da maneira mais comprometida à pesquisa, entretanto, como em toda escrita há limitações a serem enfrentadas e superadas em novas oportunidades. Vislumbramos uma extensão dessa discussão que possibilite um trabalho aprofundado sobre as expropriações contemporâneas, utilizando com cautela as contribuições de David Harvey, em função das divergências teóricas, e articulando-as a Karl Marx e Virgínia Fontes, a fim de alicerçar teoricamente o debate e trazer o conhecimento como uma ‘expropriação’ contemporânea em todas as esferas da educação, seja na educação básica, na graduação e na pós-graduação, foco atual da discussão.

Finalizamos, no que diz respeito aos limites da escrita dissertativa, chegando a iniciais conclusões de que os processos de expropriação, tal como em sua gênese, e neste trabalho, com ênfase na ‘expropriação’ de conhecimento, culminam para o objetivo de acumular capital por meio do controle das relações sociais e de diversos tipos de produção, inclusive a produção do conhecimento. No sentido em que os processos expropriatórios e espoliadores estão intimamente ligados ao processo de acumulação do capital, há possibilidade de pensar que em uma sociedade cujos padrões de acumulação fundamentam-se na dualidade, isto é, acumulação e repartição dual do excedente econômico em função de sua especificidade dependente, impera mais que expropriação e espoliação: estamos tratando aqui de sobreexpropriação e sobreespoliação.

Em suma, compreendemos que a categoria de ‘expropriação’ de conhecimento nos ajudou a compreender a cultura produtora na pós-graduação de maneira mais aprofundada, no que tange aos processos que vislumbram a transformação da produção do conhecimento em um simples movimento de cumprimento de metas e em uma extensão do ideário de empresariado. À guisa de conclusão, há muito o que se elaborar sobre essa categoria, no entanto o alicerce teórico foi construído e discutido, o conhecimento está posto na disputa e cabe, também ao trabalho reflexivo e teórico, lutar, debater e desvendar a realidade que nos é imposta.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: Zago, N., Carvalho, M. P. de e Vilela, R. A. T. V. **Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da educação**. RJ, DP&A, p.33-48, 2003.

ALVES, Vítor Lopes de Souza. A categoria de capital financeiro e o fenômeno da financeirização: uma abordagem marxista. In: **XXVI Encontro Nacional de Economia Política. Universidade Federal de Goiás**, Goiânia, 2021 (evento virtual). Disponível em: https://enep.sep.org.br/uploads/1676_1615841897_A_categoria_de_capital_financeiro_e_o_fen%C3%B4meno_da_financeiriza%C3%A7%C3%A3o_pdf_ide.pdf. Acesso em: 5 set. 2025.

BARREIRA, César Mortari. Nota da tradução. In: DÖRRE, Klaus. **Teorema da Expropriação Capitalista**. São Paulo: Boitempo, 2022.

BÍBLIA. Evangelho segundo Mateus. In: **Bíblia sagrada**. Tradução de João Ferreira de Almeida. Rio de Janeiro: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.

BORBA, Siomara; PORTUGAL, Adriana Doyle; SILVA, Sérgio Rafael Barbosa da. Pesquisa em educação: a construção teórica do objeto. **Ciências e Cognição**, Rio de Janeiro, v. 13, p.12-20, 31 mar. 2008. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212008000100003. Acesso em: 27 set. 2024.

BORBA, Siomara; VALDEMARIM, Vera Teresa. A construção teórica do real: uma questão para a produção do conhecimento em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, p. 23-37, 2010. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2010/vol10/no2/3.pdf>.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário. Rio de Janeiro: Casa Civil, [2019]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 3 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados, [20--]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 3 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951**. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível superior (CAPES). Rio de Janeiro: Presidência da República, 1951. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951**. Cria o Conselho Nacional de Pesquisas, e dá outras providências. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1951. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/11310.htm. Acesso em: 3 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 3 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965.** Definição dos cursos de pós-graduação. Brasília, DF: MEC, 1965. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NsLTtFBTJtpH3QBFhxFgm7L/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 77/1969**, de 11 de fevereiro de 1969. Normas do Credenciamento dos Cursos do Pós-graduação. *Revista Documenta*, Rio de Janeiro, n. 98, p. 128-132, fev. 1969. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v08n27/v08n27a08.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1979).** Brasília, DF: CAPES, 1974.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação (1982-1985).** Brasília, DF: CAPES, 1981.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG (1986-1989).** Brasília, DF: CAPES, 1984.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. (Atualizada até a Emenda Constitucional nº 95). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 mar. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG (2005-2010).** Brasília, DF: CAPES, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 2 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso em: 5 mai. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 10 mai. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 20 mai. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG (2011-2020)**. Brasília, DF: CAPES, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Acesso em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Disponível em: 25 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 238, p. 131, 10 dez. 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-2117-2019-12-06.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. [Projeto de Lei (2020)]. **Projeto de Lei nº 3076/2020**. Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – Future-se. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2254321>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Proposta preliminar do novo Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG (2024-2028)**. Brasília, DF: CAPES, 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 331/2024**. Revisão da Resolução CNE/CES nº 7, de 11 de dezembro de 2017, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação stricto sensu. Brasília, DF: CNE, jun. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ces-2024>. Acesso em: 19 ago. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2025-2029: O Futuro da Educação Superior no Brasil**. Brasília, DF: CAPES, 2025. Disponível em: <https://intranet.capes.gov.br/noticias/10705-plano-nacional-de-pos-graduacao-2025-2029-o-futuro-da-educacao-superior-no-brasil>. Acesso em: 3 mar. 2026.

BRETTAS, Tatiane. Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 17, n. 34, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/17702>. Acesso em: 20 ago. 2024.

BOUDON, Raymond; BOURRICAUD, François. CAPITALISMO. In: **Critical Dictionary of Sociology**. Paris: Taylor & Francis e-Library, 2003. Disponível em:

<http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/1745/1/27.pdf.pdf>. Acesso em: 16 de setembro de 2025.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. O mito do método. **Boletim Carioca de Geografia**, Rio de Janeiro, ano 25, 1971.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Capitalismo dependente, autocracia burguesa e revolução social em Florestan Fernandes. "**Coleção Documentos**", Instituto de Estudos Avançados - USP. São Paulo, jul./1997.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Florestan Fernandes: a criação de uma problemática. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.10, n. 26, p.1-26, 1996.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Florestan Fernandes: capitalismo dependente e classes sociais no Brasil – por Miriam Limoeiro Cardoso. **CLIO-PSYCHÉ, Laboratório de História e Memória da Psicologia da Uerj**. YouTube, 12 de janeiro de 2002. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iGLCGZRS41w>. Acesso em: 3 ago. 2024.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CRUZ, Andreia Gomes da; MOURA, Aline de Carvalho. A criação da capes como agência de fomento no Brasil e seu papel no processo de formação de professores. **Revista Educere Et Educare**, Vol. 16, N. 40, (2021) set./dez.2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/357470103_A_CRIACAO_DA_CAPES_COMO_A_GENCIA_DE_FOMENTO_NO_BRASIL_E_SEU_PAPEL_NO_PROCESSO_DE_FORMACAO_DE_PROFESSORES

CRUZ, Bruno de Oliveira; PIETZACK, Juliano Glinski. Da Colônia ao capitalismo dependente: o neoliberalismo na América latina. **Cadernos do CEAS**, Salvador/Recife, v. 45, n. 250, p. 429-447, maio/ago, 2020. Disponível em: <https://cadernosdoceas.ucsal.br/index.php/cadernosdoceas/article/view/618>. Acesso em: 27 ago. 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Anatomía del nuevo neoliberalismo. **Viento Sur**, Madrid. julho, 2019.

DÖRRE, Klaus. **Teorema da Expropriação Capitalista**. São Paulo: Boitempo, 2022.

FERNANDES, Florestan. Relações culturais entre o Brasil, o Ocidente e o Oriente. In: Fernandes, Florestan. **Mudanças sociais no Brasil**. São Paulo, Difel, 1960.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FERNANDES, Florestan. **Circuito fechado**: quatro ensaios sobre o poder institucional. São Paulo, Hucitec, 1976.

FERNANDES, Florestan. Reconstrução da Realidade nas Ciências Sociais. **Rev. Mediações**, Londrina v. 2. n. 1, P 47 56, jan./jun. 1997. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9372/8095>. Acesso em: 10 jul. 2024

FERREIRA, Suely. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas críticas**. Brasília. p. 455-472, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3962>. Acesso em: 11 ago. 2024.

FONTES, Virgínia. Marx, expropriações e capital monetário: notas para o estudo do imperialismo tardio. **Crítica Marxista**, São Paulo, v. 26, p. 9-31, 2008. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cma/article/view/19476>. Acesso em: 12 jul. 2024.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010. 388 p.

FREITAS, Carmen Cunha Rodrigues de. **Trabalho Docente e Expropriação do Conhecimento do Professor**: Movimento Todos Pela Educação e legislação educacional 2007-2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES. **Uma ponte para o futuro**. PMDB, 2015. Disponível em: http://pmdb.org.br/wp-content/uploads/2015/10/RELEASE-TEMER_A4-28.10.15-Online.pdf. Acesso em: 6 ago. 2025.

GATTI, Bernadete. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de pesquisa**. n. 113, p. 65-81, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/VVXgbRbzwWSLTZvmYSL6M9b/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 ago. 2024.

GATTI, Bernadete. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2024.

GREGÓRIO, José Renato Bez de; MANCEBO, Deise. Produção de ciência e tecnologia e o trabalho do professor empreendedor. **Revista Eletrônica de Educação**, v.13 , n.3, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ree/v13n3/1982-7199-ree-13-03-903.pdf> . Acesso em: 10 out. 2024.

HARVEY, David. **O novo Imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2005.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. Disponível em: https://raycydio.yolasite.com/resources/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf. Acesso em: 9 de setembro de 2025.

JOHNSON, Allan G. EXPLORAÇÃO e CONSUMO CONSPÍCUO. In: **Dicionário de Sociologia Guia Prático da Linguagem Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

Disponível em:

https://geovest.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/05/dicionario-de-sociologia-guia-pratico-da-linguagem-sociologica-by-allan-g.-johnson-z-lib.org_.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

KUENZER, Acácia; MORAES, Maria Célia Marcondes. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez.2005. Disponível em: Acesso em:

LAVAL, Christian. Da universidade neoliberal à universidade como comum. **La Deleuziana - Revue en Ligne de Philosophie**. Buenos Aires, 2021. Tradução de Valdemar Sguissardi, 2023. Disponível em:

<https://vsguissardi.com.br/da-universidade-neoliberal-a-universidade-como-comum>.

LAVAL, Christian. “Comum” e “comunidade”: uma tentativa de esclarecimento sociológico. **OpenEditon Journals**. Marselha, 2016. Disponível em:

<https://journals.openedition.org/sociologies/5677>. Acesso em 10 de outubro de 2025.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. O Comum: um ensaio sobre a revolução no século 21. **Lugar Comum – Estudos de mídia, cultura e democracia**. Rio de Janeiro, n 49, 2017.

LAVAL, Christian; VERGNE, Francis. **Educação democrática: a revolução escolar iminente**: Vozes, Petrópolis, 2023

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999. Disponível em:

<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>.

LEHER, Roberto. 25 anos de educação pública: notas para um balanço do período. In. Guimarães, Cátia; Brasil, Isabel; Morosini, Márcia Valéria. **Trabalho, educação e saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS**. Rio de Janeiro, EPSJV, 2010.

LEHER, Roberto. Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente: um estudo a partir de Florestan Fernandes. **Consequência**, Rio de Janeiro, 216 p, 2018.

LEHER, Roberto. Capitalismo dependente, Revolução burguesa e universidades. In : TOTTI, Marcelo Augusto (org.). **100 anos de Florestan Fernandes: legado de ciência e militância**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 259-276, 2022.

LEHER, Roberto. Educação Superior Pública Federal no governo autocrático. In: **Educação no governo Bolsonaro: inventário da devastação**. Expressão popular, São Paulo, p. 187 - 214, 2023.

LEHER, Roberto; VITTORIA, Paolo; MOTTA, Vânia. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil, **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.9, n. 1, p. 14-24, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21792>. Acesso em: 29 jul. 2024.

LIMA, Bárbara Dana. **Produtivismo científico: um projeto para a pós-graduação brasileira?: um estudo a partir dos Planos Nacionais de Pós-Graduação**. Dissertação. Mestrado em Educação. Programa de pós-graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

LOMBARDI, José Claudinei; LIMA, Marcos R. Golpes de Estado e educação no Brasil: a perpetuação da farsa. In: Krawczyk, Nora; Lombardi, José Claudinei (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Minas Gerais: Navegando publicações, 2018.

MARX, Karl. A assim chamada acumulação primitiva. In: MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1: o processo de produção do capital. 10.ed. São Paulo: Difel, p. 959-1014, 1985.

MARX, Karl. O método da economia política. In: MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, p. 257-272, 2008.

MARX, Karl. **O capital**. SP: Boitempo, 2013.

MANCEBO, Deise. O golpe de 2016 e os impactos para a educação superior brasileira. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.56, n.49, p.62-84, jul/dez.2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/14477>. Acesso em: 25 set. 2024.

MANCEBO, Deise.; Silva Júnior, João Reis; Schugurensky, Daniel. A educação superior no Brasil diante da mundialização do capital. **Educar em Revista**, v. 32, p. 205-225, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WFgZf9XLF5RNnB9mjYdN8Mr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2024.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MERTON, Robert K. O efeito Mateus na Ciência. In: Merton, Robert King. **A Sociologia da Ciência**. Madrid: Alianza Editorial, p. 554-578, 1977.

MOREL, Regina Lúcia de Moraes. **Ciência e Estado: A Política Científica no Brasil**. São Paulo: T.A.QUEIROZ, 1979. 162p.

MOURA, Aline de Carvalho. **O processo de institucionalização da pesquisa educacional no Brasil: argumentos, debates e iniciativas**. Tese. Doutorado em Educação, Programa de pós-graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio Janeiro. Rio de Janeiro, 2018.

MOURA, Aline de Carvalho; BORBA, Siomara. Produtivismo: o movimento que desagrada e degrada a produção de conhecimento em educação. **Educere et Educare**, v. 16, n. 39, p. 164–184, 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/23479>. Acesso em: 23 out. 2025.

NEVES, Victor; MORAES, Livia de Cássia Godoi. Teoria social e crítica da economia política: questões de método. In: MELLO, Gustavo; NAKATANI, Paulo. **Introdução à**

crítica da financeirização: Marx e o moderno sistema de crédito. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

PEREIRA, Larissa Dahmer. A reação burguesa à crise capitalista e o processo de mercantilização do ensino superior no pós-1970. **Revista Virtual Textos & Contextos**. Nº 5, ano V, nov. 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fass/article/view/1023>. Acesso em: 10 out. 2024.

PRADO, Antônio Fernando Bertachini de Almeida. Avaliação Acadêmica Multidimensional com o uso do “U-Multirank”. **Avaliação**, São Paulo, p. 159-182, mar. 2022.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, João Márcio; Pronko, Marcela. **A demolição de direitos:** um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013) - Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.

SCHWARTZMAN, Simon. Entre berlín y la bolsa: ¿capitalismo académico en brasil?. In: BRUNNER, José Joaquín; SALMI, Jamil; LABRANA, Julio (editores). **Enfoques de sociología y economía política de la educación superior:** aproximaciones al capitalismo académico en América Latina. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, p. 137-169, 2022.

SGUISSARDI, Valdemar; AMARAL, Nelson Cardoso. O Banco Mundial revisa posições: quem há de pagar a conta? **Revista Perspectiva**, 18, pp. 65-76, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9385>. Acesso em: 12 set. 2024.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais:** pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. **Democratização ou massificação? Política de expansão da educação superior no Brasil 2002–2012** – São Carlos: Diagrama Editorial, 2015.

SILVA JÚNIOR, João; Sguissardi, Valdemar. Universidade Pública Brasileira no Século XXI. Educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente. Espacios en Blanco. **Revista de educação**, 119-156, 2013. Disponível em: <https://vsguissardi.com.br/artigo/universidade-publica-brasileira-no-seculo-xxi/>. Acesso em: 9 set. 2024.

SILVA, Sérgio Rafael Barbosa da. **Pensando a pós-graduação em educação a partir dos critérios da avaliação trienal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Capes**. Dissertação. Mestrado em Educação. Programa de pós-graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

SLAUGHTER, Sheila; LESLIE, Larry. **Academic capitalism:** politics, policies and the entrepreneurial university. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1999.

SOARES, Eliane Veras. Ciência e Política em Florestan Fernandes: trajetória entrecruzada. In: **Florestan Fernandes [livro eletrônico]:** trajetória, memórias e dilemas do Brasil. Chapecó, SC: Marxismo 21, 2021.

TRAINA-CHACON, José Marcelo; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. A expansão da educação superior privada no Brasil: do governo de FHC ao governo de Lula. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, 78-100, 2015. Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722015000300078&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 29 set. 2024.

TREIN, Eunice; RODRIGUES, José. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, v. 16, n. 48, p. 769-819, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mm7qsk7QXtTLHKD6DqdR5Kv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 set. 2024.

TREVISOL, Marcio Giusti; FÁVERO, Altair Alberto; LESNIESKI, Marlon Sandro. Novo plano nacional de pós-graduação (2024–2028): desafios, emergências e limitações no contexto brasileiro. **Em SciELO Preprints**, 2025. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/12022/version/12664>. Acesso em: 13 out. 2025

TURNER, Bryan. Elite(S), Hidden Curriculum e Prejudice. The Cambridge Dictionary of Sociology. In: **Cambridge**: Cambridge University Press, 2006. Disponível em: https://www.shortcutstv.com/wp-content/uploads/2020/01/Sociology_Dictionary_by_Bryan_Turner.pdf. Acesso em: 21 de setembro de 2025.

VILAÇA, Murilo Mariano; PALMA, Alexandre. Diálogo sobre cientometria, mal-estar na academia e a polêmica do produtivismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, jun. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782013000200013&script=sci_abstract. Acesso em: 10 out. 2025