

PARA UMA UNIVERSIDADE COMO INSTITUIÇÃO DO COMUM: PESQUISAS CRÍTICA E MARXISTA DE ENSINO SUPERIOR EM CONTEXTO

ENTREVISTA COM KRYSZTIAN SZADKOWSKI

KRYSZTIAN SZADKOWSKI. Doutor em Filosofia pela Universidade Adam Mickiewicz (Polônia), trabalhando na Cadeira da UNESCO em Pesquisa Institucional e Política de Ensino Superior. Foi pesquisador do Instituto de Pesquisa *Education International* (Bélgica) e da Fundação Marie Curie (2010-2013). Editor chefe da revista acadêmica *Theoretical Practice* (polonês/inglês) e *managing editor* da revista polonesa *Ciência e Ensino Superior*. Membro do Centro de Políticas Públicas da Universidade Adam Mickiewicz. Seus interesses de pesquisa estão concentrados em sistemas de ensino superior e marxismo. É co-editor do volume *Joy Forever. Political economy of social creativity* (MayFly, 2014).

* * *

CIMEAC: *Nos últimos anos você tem trabalhado com diversos problemas dos sistemas de ensino superior. Você poderia explicar a emergência das pesquisas em ensino superior e seus principais enquadramentos teóricos?*

Krzysztof Szadkowski (KS): O que nós entendemos hoje como o *mainstream* da pesquisa em ensino superior foi desenvolvido em resposta aos problemas gerados pelos processos de extensão do acesso em massa ao ensino superior, demandado e obtido no período das lutas de movimentos estudantis nos Estados Unidos e na Europa Ocidental. Em segundo lugar, seu desenvolvimento foi, em parte, devido ao crescimento de importância da inovação e do conhecimento nas economias capitalistas avançadas. Certamente, a ideia de uma universidade como uma instituição foi o ponto de referência para vários pensadores muito antes disso.

A pesquisa em ensino superior emergiu e tornou-se importante em tempos de agitação econômica e política semelhantes ao período em que nós vivemos agora, ou seja, em épocas de crise. Por um lado, havia uma crise do setor de ensino superior causada por atividades de movimentos civis e estudantis emergindo nos *campi* universitários ao lado da explosão da massificação no Ocidente. Por outro lado, havia a crise econômica em que a economia global entrava no início dos anos 1970 e que colocou um fim ao modelo de produção fordista e ao projeto do Estado de bem-estar social. Em meados dos anos 1990, Ulrich Teichler (1996, p. 434) argumentou que “é óbvio

que uma sensação de crise referente ao ensino superior foi o principal fator ou talvez o mais importante a estimular a promoção e a institucionalização da pesquisa em ensino superior na Europa”. Uma sensação similar de crise no campo do ensino superior hoje está direcionando o desenvolvimento da pesquisa crítica em ensino superior.

Seria difícil extrair precisamente todas as principais correntes teóricas presentes contemporaneamente na pesquisa em ensino superior. Este é um campo muito heterogêneo em função do fato de ainda não ser constituído como uma disciplina independente. O isolamento dessa área é difícil, pois as referências para ensino superior podem ser feitas a partir da base de várias disciplinas (estudos educacionais, sociologia, pedagogia ou economia) e, além disso, porque é difícil separar, neste setor, a pesquisa das avaliações realizadas pelos legisladores (governos e ministros) e pelos responsáveis por atividades institucionais altamente qualificadas (como os presidentes das universidades e os representantes da administração de instituições de ensino superior). Ulrich Teichler (2005) identificou cinco tipos de pesquisadores e de vínculo institucional dos pesquisadores em ensino superior, e me parece que esse tipo de categorização permite capturar um importante aspecto da organização do campo.

Vamos focalizar ao menos alguns deles. Por um lado, temos os “*disciplinary-department-based occasional researchers*” em ensino superior, o tipo de teóricos como Jürgen Habermas ou Louis Althusser. Por outro lado, há os “*continuous discipline-based researchers*” em ensino superior, que assumiram a questão do ensino superior como uma base contínua para suas carreiras. Estes são pessoas como Burton Clark ou Martin Trow, que deixaram os fundamentos para a pesquisa institucionalizada em ensino superior. O próximo grupo é o dos “acadêmicos de institutos de pesquisa de ensino superior”. Aqui temos indivíduos como Guy Neave, Philip Altbach, Alberto Amaral, Jürgen Enders ou o próprio Ulrich Teichler. Este grupo desempenhou – ou ainda desempenha – um papel de destaque no dinâmico panorama em desenvolvimento do atual *mainstream* da pesquisa em ensino superior. Uma área separada consiste em pessoas engajadas em pesquisa prática e aplicada em ensino superior, a maioria geralmente apoiada por agências governamentais ou institutos ministeriais criados especificamente para este propósito. Essas pesquisas fornecem os dados necessários e as justificativas empiricamente embasadas para as decisões. O último grupo consiste em especialistas reflexivos que assumem a pesquisa apenas ocasionalmente, como o famoso Clark Kerr, o autor do Plano para Ensino Superior da Califórnia, ou o antigo presidente da Universidade Harvard, Derek Bok (TEICHLER 2005, p. 460).

Eu considero Burton R. Clark a mais importante e inspiradora figura da pesquisa clássica sobre ensino superior. Primeiramente, ele esteve associado à Universidade da Califórnia, em Berkeley, depois Stanford, Harvard e finalmente Yale, onde ele criou uma escola de pesquisadores em ensino superior composta

de historiadores, cientistas políticos e sociólogos. Seus principais trabalhos eram dedicados a temas relacionados às estruturas dos sistemas de ensino superior, comparações internacionais de sistemas, instituições empresariais, cotidiano profissional dos acadêmicos e problemas de estudantes em sistema de ensino superior de massa. Ele é considerado um dos fundadores e inspiradores da pesquisa teórica em ensino superior. Ele dominava o campo da sociologia das organizações. Ele elaborou sua metodologia de pesquisa e seus principais conceitos entre 1956 e 1980. O ponto culminante deste período do trabalho dele, *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*, foi publicado em 1983 e é considerado a maior contribuição de Clark ao estudo do ensino superior.

Clark usou o método etnográfico baseado em entrevistas de profundidade [*in-depth*] e observação participante, criando estudos de caso de alta qualidade sobre escolas e instituições de ensino superior. Primeiro, ele assumia o trabalho de campo e depois os conceitos, baseados nos resultados que tentava desenvolver (quase sempre com sucesso). Alguns acusam seus trabalhos de não-teóricos e, de fato, eles não eram tão vinculados a um discurso teórico ou filosófico. Deleuze e Guattari uma vez disseram que a filosofia é, primordialmente, a tarefa de criação de conceitos. Nesse sentido, Clark era um tipo de filósofo da pesquisa em ensino superior. Certamente ele foi uma pessoa de realizações únicas, tanto na pesquisa quanto na organização, e os resultados disso foram extremamente importantes para a formação do campo.

Seria difícil traçar todas as correntes contemporâneas da pesquisa teórica sobre ensino superior. Mas eu gostaria de chamar sua atenção a quatro tendências que muito me inspiram e que eu considero como as propostas mais interessantes dentro do campo.

Em primeiro lugar está o trabalho de Simon Marginson, que é uma figura de destaque no atual *mainstream* da pesquisa em ensino superior. Seu entendimento braudeliano do mercado no ensino superior, suas amplas discussões sobre temas de bens públicos nos contextos local, nacional e global e sobretudo sua pesquisa sobre a dimensão global do ensino superior, incluindo as questões dos rankings e da mobilidade estudantil, marcam importantes avanços para toda a disciplina. A combinação de sutilezas teóricas com uma vasta orientação em questões empíricas do funcionamento dos sistemas de ensino superior e a clássica posição política socialista, sensível à igualdade e ao empoderamento, são qualidades que o tornam um pesquisador em ensino superior bastante distinto.

Outro importante ponto de referência são as teorias do capitalismo acadêmico (LESLIE, SLAUGHTER, 1998; SLAUGHTER, RHOADES, 2004) e do capitalismo acadêmico transnacional (KAUPPINEN, 2012). Elas oferecem um quadro analítico que permite certo tipo de reflexão sobre as transformações capitalistas do setor de ensino superior e, atualmente, elas constituem o ponto de referência para quase todos os pesquisadores interessados na

mercantilização, comodificação [*commodification*], corporatização e neoliberalização do setor. Contudo, parece um paradoxo que, ao longo do tempo, esta teoria foi usada para a entusiasta promoção da mercantilização do setor, mas no seu núcleo reside um verdadeiro foco trade-unionista em relação às mudanças negativas no ambiente cotidiano de trabalho experimentadas pelos funcionários acadêmicos (RHOADES, 1997). Felizmente, alguns pesquisadores vem recentemente tentando restituir sua dimensão crítica (CANTWELL, KAUPPINEN, 2014).

A terceira área digna de nota consiste em propostas que cresceram a partir dos protestos de funcionários, dos movimentos trade-unionistas acadêmicos e dos protestos e movimentos estudantis em favor da sindicalização de doutorandos. A lista de autores aqui é muito longa e consiste em uma grande diversidade de análises (ARONOWITZ, 2000; BOUSQUET, 2008), manifestos, panfletos e projetos visionários que foram produzidos como parte de suas atividades. É difícil dizer, portanto, que aqui nós temos uma corrente uniforme de teorias. Contudo, o que todas essas propostas tem em comum é a experiência de luta contra a expansão da subsunção do ensino superior sob o capital e as mudanças experimentadas pelos elos supostamente mais fracos da cadeia do trabalho acadêmico: os estudantes, os doutorandos e os funcionários empregados em condições precárias. Quer se trate de um material criado após uma ocupação estudantil na Universidade Warwick (THOMPSON, 1970), de uma revista acadêmica chamada *Workplace* (lançada como resultado da onda de protestos em favor da sindicalização de estudantes (BOUSQUET, 1998)) ou da tomada da universidade por estudantes croatas (OCCUPATION COOKBOOK, 2009), em todo lugar onde aqueles que trabalham nas universidades (HARNEY, MOTEN, 1998) levantam suas cabeças, um dos efeitos é sempre o conhecimento crítico de como o sistema opera e as sugestões de como ir além da dominação do capital.

Finalmente, temos as correntes marxistas de pesquisa em ensino superior, com Gigi Roggero (2011), Paolo Do (2015), Harry Cleaver (2004), Joss Winn (2014), Richard Hall (2015) e Mike Neary (2013) como os exemplos mais conhecidos. Com certeza, podemos voltar aos grandes trabalhos de Samuel Bowles e Herbert Gintis (1976), Ernst Mandel (1978) ou E. P. Thompson (1970) para evocar alguns dos clássicos. Contudo, os acadêmicos marxistas de hoje que pesquisam o ensino superior não estão muito interessados no lugar e na função do ensino superior na e para a economia capitalista (inclusive a baseada em produção de conhecimento), mas, antes, nas consequências da estruturação capitalista do sistema de ensino superior como outro setor de produção. Com ajuda de instrumentais marxianos, eles iluminam diferentes aspectos do ensino superior, usando criticamente a teoria do valor (ou postulando a necessidade de ir além disso), sem perder de vista horizontes de alternativas não apenas para a universidade subsumida sob o capital, mas para o próprio capitalismo.

Eu descrevo todas essas quatro áreas como pesquisa crítica em educação superior. É a pesquisa que aplica categorias e modelos de explicação que trazem à tona relações de dominação e exploração escondidas no sistema, tentando lançar luz sobre características e razões para a relação de subordinação e subsunção. Pesquisa crítica em ensino superior é o nome da pesquisa interdisciplinar focada nas maneiras pelas quais as transformações contemporâneas da universidade “servem ao poder e à riqueza e contribuem para o crescimento da injustiça e da desigualdade” (WILLIAMS, 2012). Seja como uma estrutura de desigualdade e exploração que constitui diferenças entre sistemas na divisão global do trabalho ou entre instituições em um sistema nacional de ensino superior, seja como a diferença entre representantes de instituições de pesquisa e ensino ou entre as diversas populações de estudantes no contexto do acesso universal ao ensino superior, todas essas áreas estão nos interesses do *mainstream* da pesquisa crítica em ensino superior. Eu me sinto mais ligado à tendência marxista.

Mas há vários problemas aqui. Quase todas essas teorias vem de centros capitalistas e foram desenvolvidas em relação às mudanças que ocorreram nas universidades capitalistas mais desenvolvidas. Contudo, seus autores, em certa medida, são sensíveis à diferença periférica. Nossa tarefa, tal como eu a compreendo a partir da perspectiva de um pesquisador periférico, é desenvolver nossas próprias teorias, situadas em contextos locais e remotos, ainda que mantendo um constante e intenso diálogo com as correntes desenhadas acima.

CIMEAC: *Os debates sobre o pós-fordismo e o capitalismo cognitivo destacam uma ruptura histórica e sociológica com os padrões clássicos da modernização. Há impactos sobre o conjunto das sociedades, sobretudo sobre os sistemas de educação. Você poderia falar um pouco mais sobre isso?*

KS: Eu acho que as discussões mais importantes sobre capitalismo cognitivo são aquelas que começam com o programa de pesquisa iniciado pelos seguidores franco-italianos da Escola da Regulação (CORSANI, 2001). Ainda que possamos localizar a fonte desta discussão muito antes, como por exemplo no trabalho de Lorenzo Cillario (1990), como bem notou Alberto Toscano (2007), ele estava preocupado principalmente com as mudanças que ocorriam na fábrica, ou seja, em um local topologicamente situado de produção. Usando uma distinção conceitual introduzida por Michel Aglietta entre o modelo de produção, o regime de acumulação e a ligação dos dois conceitos no sistema geral de regulação, os autores do ISYS (*Innovation, Systèmes, Stratégies*) ofereceram uma maneira de analisar a emergência do capitalismo cognitivo, que não pode ser reduzido a uma simples mudança tecnológica. Certas maneiras de aplicação da tecnologia e métodos de organização do trabalho, colocados ao lado de uma específica divisão do trabalho, estão associados ao específico modo de

absorção e distribuição do excedente, de modo que ambos são estabilizados pelo sistema político da regulação (RATAJCZAK, 2015). É nessas três áreas que lidamos com a transição do fordismo para o pós-fordismo e a emergência do capitalismo cognitivo em sua forma madura.

Sem dúvida, vivemos em uma época em que vários modos de produção coexistem. Contudo, como Karl Marx e, muito tempo depois, Antonio Negri e Michael Hardt (2000), nós podemos apontar um modo de produção hegemônico, ou seja, aquele que largamente impõe suas características dominantes sobre os outros. Hoje este setor é uma produção biopolítica baseada no “trabalho cooperativo de cérebros humanos ligados em rede através de ferramentas das TIC”, levando em consideração que, tal como para o modo de acumulação, seu sujeito “inclui principalmente o conhecimento, que se torna a primeira fonte de valor e o primeiro local do processo de valorização” (MOULIER BOUTANG, 2011, p. 57). A importância de fatores intangíveis de produção está crescendo constantemente em parte como resultado do desenvolvimento de grandes dados digitais mediados por computadores e redes. Ao lado deste crescimento, a importância dos processos de captura de inovação para crescimento econômico também cresceu. Uma das ferramentas deste processo é, com certeza, uma forma de propriedade privada intelectual – um dos mecanismos que minam o potencial de desenvolvimento do capitalismo cognitivo a longo prazo. Além disso, alguns obstáculos, da perspectiva do capital, são determinados pelo fato de que o desenvolvimento tecnológico é cada vez mais difícil de ser implementado no confinado espaço de uma simples companhia ou corporação, assumindo, antes, uma forma de rede ou sistema em que o papel central é desempenhado pelas chamadas externalidades positivas (MOULIER BOUTANG, 2011, p. 50-56) ou o que outros teóricos chamam de “o comum”.

É o desenvolvimento da produção e da acumulação baseada no conhecimento que deu origem a novas e estáveis formas de dominação do capital sobre o trabalho relacionadas à assimilação dos aspectos mais humanos da vida social: conhecimento, linguagem, afetos e a própria comunicação. Alguns acadêmicos definem essa perceptível mudança nas economias capitalistas como um movimento rumo à produção biopolítica (HARDT, NEGRI, 2009). Isso significa que tudo que é vivido e experimentado durante o não-trabalho no capitalismo pós-fordista entra na esfera da produção e do constante incremento de valor de uso da força de trabalho.

Muitos teóricos, como por exemplo André Gorz (2010, p. 55), acreditam que o capitalismo cognitivo define a crise fundamental do capitalismo como tal. Andrea Fumagalli e Stefano Lucarelli (2010) indicam que o principal problema que afeta o capitalismo cognitivo é a falta de um regime estável de regulação que poderia esconder antagonismos internos e promover o desenvolvimento da economia sem perturbações.

Agora precisamos colocar uma questão difícil: o que isso tudo tem a ver? Como você indicou logo no início, estas mudanças são fundamentais em sua

natureza e tem consequências muito sérias. Um dos aspectos mais importantes da teoria do capitalismo cognitivo desenvolvida pelos italianos e franceses é a ênfase, diferentemente das diversas outras teorias da chamada economia baseada no conhecimento, na dimensão antagônica (classe) da produção e da acumulação baseada no conhecimento. Em setores emergentes, o trabalho vivo (ou, como Gigi Roggero (2011) ou Vercellone (2007) chamariam, o conhecimento vivo) ainda gera excedente, que é cada vez mais capturado artificialmente e expropriado pelo capital. O que é ainda mais importante é que o conhecimento incorporado no trabalho vivo exerce hegemonia sobre o conhecimento objetivado em capital fixo e nas formas de organização das companhias, e isto é conhecimento morto. As teorias do capitalismo cognitivo não são apenas capazes de explicar processos de valorização e de captura de valor que são de importância chave para o capital contemporâneo, mas são capazes também de justificar a reivindicação pelo estabelecimento de uma autonomia cooperativa de produtores, que poderia ser generalizada para o todo da população produtiva. O conflito que ocorre na área de produção do conhecimento não é único na economia capitalista. Este é apenas o lugar onde a relação antagônica e parasitária entre capital e trabalho vivo pode ser vista na sua forma mais clara. Este é também o lugar onde a relação de conflito tem precisamente a maior importância para a manutenção de todo o sistema de exploração capitalista.

Mas onde, em tudo isso, nós poderíamos situar o ensino superior e a ciência que tanto nos interessam? Para a economia capitalista, tal como entendida na forma acima mencionada, as universidades são cruciais ao menos em um duplo sentido.

Por um lado, como frequentemente enfatizado por Carlo Vercellone (2007), a massificação do acesso ao ensino superior, associada ao desenvolvimento dos Estados de bem-estar social do pós-guerra (tanto na Europa quanto nos Estados Unidos), propiciou as próprias bases para o capitalismo cognitivo. Protestos em massa de estudantes e trabalhadores dos anos 1960 e 1970, combinados ao desenvolvimento geral das demandas da classe trabalhadora no Ocidente, tal como alegado por suas críticas dos métodos de administração científica do trabalho, contribuíram muito para a emergência desta forma de capitalismo (MOULIER BOUTANG, 2011). Uma grande contribuição para o seu desenvolvimento foi também a expansão da seguridade social e dos serviços coletivos, bem como a constituição do que Vercellone chamou de “intelectualidade difusa” como consequência da democratização da educação (sobretudo, da massificação do ensino superior) e da melhoria do padrão geral de educação. Ensino superior e ciência representam, portanto, a fundação do capitalismo cognitivo.

Por outro lado, a realidade da academia (em termos de pesquisa, educação e da chamada terceira missão) é a de um campo de constante atividade do capital. Ele não está apenas interessado no conhecimento

produzido em redes que conectam instituições de ensino superior e na multidão de estudantes flexíveis e bem educados, mas também usa mecanismo de motivação em ciência (*libido sciendi*) como a matriz de suas relações de exploração (MOULIER BOUTANG, 2011, p. 76-79). Enquanto as universidades ocidentais evoluíram rapidamente desde seu primeiro contato direto com os interesses do capital durante a primeira metade do século XIX (ETZKOWITZ, 2002), foi somente a emergência do ensino superior de massas (TROW, 2010) que contribuiu para a ascensão do perfil do setor ao papel de uma condição da formação do capitalismo cognitivo. A transição seguinte para um ensino superior universal transformou o setor como um todo na necessária condição de possibilidade de sua continuidade e desenvolvimento.

A universidade contemporânea é um laboratório onde testes de novos tipos de medidas da eficiência do trabalho cognitivo ocorrem (DO, 2015), bem como um nó que concentra os trabalhadores precários ou, como alguns teóricos chamam, “a fábrica de trabalhadores precários” (CALELLA, 2011). É também um lugar de experimentos com diferentes ferramentas de disciplina, das quais a mais severa é a disciplina imposta pela dívida (WILLIAMS, 2009). É possível escrever sobre isso por muito tempo, mas, falando brevemente, os conflitos e antagonismos contemporâneos específicos da fase do capitalismo cognitivo buscado no contexto da universidade são aqueles entre o conhecimento vivo e o morto, entre o comum e os mecanismos de medida e a forma vazia da propriedade intelectual, entre trabalho autônomo e capital heterônomo.

Mas se você pergunta sobre as consequências dessas mudanças em relação aos clássicos mecanismos de modernização, eu responderia que essa é a questão que me incomoda há algum tempo no contexto das sociedades e economias periféricas. Não há um *Desenvolvimento do capitalismo na Rússia*, de Lenin, para versões periféricas do capitalismo cognitivo. Não há análises das sementes do capitalismo cognitivo que revelem os paradoxos e as contradições associados ao processo de aplicação deste modo de produção, acumulação e regulação à periferia e às semiperiferias. O que permanece do capitalismo cognitivo em países pós-socialistas, desindustrializados e sujeitos a brutais políticas neoliberais de austeridade? Qual é a função da universalização plena (ou em processo de ocorrer, dependendo do país) do acesso ao ensino superior sob essas condições? Quais são as implicações do desenvolvimento baseado em conhecimento artificialmente conduzido pelo Estado e geralmente subfinanciado? Infelizmente, apenas poucas pessoas estão interessadas em responder a essas questões hoje em dia.

Uma área interessante onde você pode buscar respostas a essas questões é certamente a China contemporânea (em outros países dos BRIC também), onde a vasta expansão econômica é acompanhada de um inusitado *boom* de educação e massificação de acesso ao ensino superior, bem como de um rápido crescimento no potencial de pesquisa (MARGINSON, 2011). A China não é apenas o país das fábricas da Foxconn lotadas e cheias do pó de

monitores LCD, mas os subúrbios cheios de milhões de graduados trabalhando em condições precárias, enfrentando diariamente verdadeiros problemas de habitação e possuindo aspirações elevadas. Os chamados “apartamento formiga” [*ant tribes*] (*yízü*) (JACOBS, 2010) criam um educado precariado em massa na China. Entretanto, o desenvolvimento do ensino superior chinês e da ciência não é apenas um problema referente às consequências da massificação. Vamos pegar como exemplo o Projeto 985, a iniciativa governamental de 1998 para criar universidades de nível internacional e aprimorar a reputação do sistema de ensino superior chinês. Indiretamente, devemos a esta iniciativa a emergência dos rankings universitários mundiais (LIM, 2015). Como é bem conhecido, o primeiro ranking mundial de universidades, o *Academic Ranking of World Universities*, foi criado como exercício acadêmico para medir a distância que separa as universidades *flagship* chinesas das norte-americanas. Tornando público, isso foi um mecanismo essencial para a regulação do prestígio no ensino superior globalizado. É então à corrida chinesa pela perfeição e desenvolvimento da economia do conhecimento que devemos a medição e os dispositivos de comparação que hoje governam, de maneira muito complexa, a realidade do trabalho acadêmico em muitas escolas e sistemas de ensino superior pelo mundo.

CIMEAC: *Uma das consequências mais visíveis de todas essas transformações é um ponto de virada para as universidades: de instituições sociais a organizações empresariais. Como você analisa esse processo? Há implicações muito amplas...*

KS: A resposta para sua questão deve ser formulada em dois passos. Primeiro, você precisa decompor a própria passagem – de instituições sociais a organizações empresariais – e mostrar sua ambiguidade, bem como a multidimensionalidade da própria universidade. Segundo, precisamos colocar mais ênfase na existência de diferentes níveis nos quais estas transformações de inegável importância que ocorrem hoje devem ser analisadas. Para este propósito, farei referência ao quadro analítico global-nacional-local [*glonaca*] proposto por Simon Marginson e Garry Rhoades (2002). Mas comecemos pelo início.

A universidade é principalmente um campo de luta contínua entre diferentes forças, às vezes opostas, às vezes aliadas. Uma ferramenta analítica muito usada na pesquisa em ensino superior para explicar a complexidade deste campo de forças é o triângulo de coordenação de Burton Clark (1983, p. 136-181). A fim de ilustrar os processos de integração e coordenação dos sistemas de ensino superior, Clark usou o campo na forma de um triângulo com ângulos criados pelo Estado e burocracia, pelo mercado e mecanismos de competição e pela oligarquia acadêmica e auto-regulação da comunidade científica. A situação

é dinâmica e as instituições de ensino superior, no contexto dos sistemas nacionais, estão fora e dentro do campo. Elas são lançadas uma vez a este polo, da próxima vez para outro, mas uma situação em que a localização pode ser claramente atribuída a apenas um desses polos nunca ocorre.

Embora o triângulo de coordenação Clark tenha alguns erros, além de já ter sido repetidamente modificado e criticado, ele reconhece a situação das universidades no quadro que excede a típica oposição dualista entre o Estado e o mercado. E isso obviamente oferece enormes benefícios analíticos. Nós poderíamos, com certeza, sublinhar os elementos que faltam no campo triangular, como a omissão de coordenação através de *stakeholder* (MAASSEN, CLOETE, 2006), as pressões sociais, a política estudantil ou a política do comum (HARDT, NEGRI, 2009), diferenciais da forma corrupta de governos hierárquicos da oligarquia acadêmica (CLARK, 1977). Nós poderíamos discutir se o polo determinado pelo mercado e pela competição deve ser substituído ou suplementado com o tipo ideal de coordenação pelo capital ou em que medida hoje nós experimentamos uma ampla hibridização de mecanismos de coordenação do Estado e do mercado no chamado paradigma de “direção a distância” (MARGINSON, 1998). Mas essa é uma discussão completamente separada.

Retornando à sua questão, parece que você adequadamente apontou o polo contemporâneo de atração da maioria das instituições acadêmicas. A estrutura organizacional das universidades pelo mundo, tanto públicas quanto privadas, está cada vez mais parecida com empresas em funcionamento. Ainda que elas não sejam exatamente assim hoje, os governos que coordenam os sistemas estão geralmente dando o melhor de si para que isso ocorra, como parte de várias reformas, de modo que elas refletirão esta estrutura em um futuro próximo. Entretanto, nós devemos fazer algumas reservas aqui. Marginson e Rhoades, mais ou menos alinhados a esta análise, indicam que “universidades não foram reduzidas a negócios. Se o motivo de lucro está inscrito nessas entidades sem fins lucrativos, as instituições de ensino superior, não obstante, continuam sendo entidades de múltiplas facetas, realizando uma grande variedade de atividades em várias esferas. Elas são públicas e privadas, abrangendo as fronteiras entre esses dois setores e desempenhando funções em cada um” (MARGINSON, RHOADES, 2002, p. 287). A questão é: por que isso acontece? Esta é precisamente a contradição fundamental do capitalismo cognitivo no contexto da universidade (mas igualmente em outros setores da produção imaterial), já que a efetiva produção do conhecimento e a educação devem envolver um alto grau de socialização (estar envolvido em numerosas redes e laços sociais), bem como um relativo grau de autonomia do campo ou do setor. Contudo, tal mudança nas coordenadas básicas da exploração não desloca isso. Eu acho que esses temas ficarão um pouco mais claros no próximo passo da explicação.

No texto mencionado acima de Marginson e Rhoades (2002), nós encontramos um avanço para o campo no momento: a necessidade de processos mais complexos para analisar o ensino superior. Os autores sugerem que, em estudos anteriores, a dimensão global foi subrepresentada, de modo que nós devemos olhar para todas as transformações por meio de uma perspectiva global-nacional-local, pois as universidades estão imersas, em maior ou menor medida, em todos esses três contextos simultaneamente.

Apesar de aparentemente soar paradoxal, a ideia principal por trás do conceito de “universidade empresarial”, difundido por Burton Clark (1998), foi uma tentativa de criar condições que conduziram à autonomia e ao empoderamento das instituições de ensino superior. A instituição que em larga medida depende apenas de um método de financiamento (seja predominantemente público e proveniente do Estado, seja gerado de recursos privados nos quadros de uma atividade mediada pelo mercado ou por fontes de doadores privados) é mais vulnerável a turbulência e a crises nas fontes de renda. A ideia, portanto, era primeiramente e sobretudo criar um quadro para a estabilidade de projetos acadêmicos institucionalizados implementados pela academia, ou melhor, pela oligarquia acadêmica de Clark. Esta é uma das perspectivas pelas quais você pode olhar essa passagem pelo nível local. Slaughter e Rhoades (2004) apresentaram a transição para o “capitalismo acadêmico” nos mesmos termos. Para eles, trata-se antes de mais nada da área de atividades espontâneas empreendidas pela autoridade de instituições locais de ensino superior ou acadêmicos individuais. É preciso adicionar que o empreendedorismo é uma das vias pelas quais instituições respondem, por exemplo, quando elas enfrentam sérios cortes no financiamento público.

Neste ponto, entramos no segundo nível de análises: o constante processo de transformar as universidades na fábrica das economias nacionais pelos governos, tratando-as como um tipo de ferramenta para a realização de objetivos políticos que tem sido cada vez mais a promoção do crescimento econômico. Também neste contexto, os governantes acreditam que o modelo de universidade empresarial, mais do que instituições focadas em desenvolver metas sociais, é uma ferramenta mais apropriada para seus objetivos. Na América Latina, onde as trajetórias nacionais e regionais de desenvolvimento do ensino superior são sustentadas por um conjunto de pressupostos de maior orientação social, a incompatibilidade neste quadro é provavelmente muito mais inconveniente socialmente.

O terceiro nível de análise é global. Eu acredito que é essencial prestar atenção a como o modelo de grande universidade empresarial de pesquisa foi disseminado e implantado quase sem alternativas. No cenário global do ensino superior, nós lidamos com processos de formação de hegemonia (MARGINSON, ORDORIKA, 2011) que se assemelha a estruturas de hegemonia política e econômica exercitadas por países anglo-saxões no centro capitalista. Atualmente, o mais importante mecanismo de exercício de hegemonia na área

do ensino superior são os rankings universitários globais. Eles promovem um modelo uniforme de universidade, que é o da universidade enorme de pesquisa, modelo sobretudo norte-americano, com inúmeros doutorandos focados em pesquisa e uma pequena proporção de funcionários/estudantes. Não se trata, por exemplo, da *Universidad Autónoma de México*, uma universidade enorme, estatal, com vínculos sociais (ORDORIKA, LYOD, 2013). Os rankings são o núcleo do desenvolvimento do isomorfismo global e institucional de longo alcance (DI MAGGIO, POWELL, 1986). Mas isso, claro, é apenas um dos contextos dessa passagem.

Mas por que os rankings são bem sucedidos? Os formuladores de políticas responsáveis pelo sistema de ensino superior e os executivos sênior das universidades estão interessadas na mais simples informação sobre a posição do sistema ou da instituição nos campos global, nacional e local. Esta é uma das razões por que todos os tipos de rankings, comparações e tabelas obtêm tanta popularidade. As pessoas geralmente creem que as ferramentas utilizadas na preparação de rankings permitem medidas objetivadas e comparações em termos de quantidade de coisas e de aspectos relacionados à qualidade, ou seja, a excelência. Este é, com certeza, um dos problemas e uma contradição relacionada ao uso dessa ferramenta. Contudo, em geral, essa é a contradição inerente no modo de produção capitalista e de organização da própria vida social.

O mercado global precisa de informação. Roger King (2009), em seu livro, cuidadosamente olhou a partir deste ângulo os compiladores dos rankings universitários globais. Curiosamente ele usa o termo “reguladores incorporadores de conhecimento”, uma extensão da frase “redes incorporadoras de conhecimento” do mundo dos mercados financeiros, cunhada por Sinclair (2005) para a necessidade de discutir as maiores agências de classificação de crédito (como a *Moody's*, a *Standard & Poor's* ou a *Fitch*). Ele está interessado no tema da regulação, porque focaliza, primordialmente, a análise do impacto da governança e do estabelecimento de padrões pelos rankings globais como uma “forma de poder privado regulatório” (KING, 2009, p. 154). Ele afirma que “rankings universitários particularmente operam como reguladores ‘reprodutores de status’ para instituições, tanto quanto influenciam preços e valores econômicos similares de mercado como a comercialização da propriedade intelectual” (KING, 2009, p. 154). A função dos rankings na regulação do campo acadêmico é similar, ainda que não idêntica, às funções exercidas pelas agências de classificação na economia de mercado.

Contudo, na minha perspectiva, os processos de isomorfismo institucional direcionadas por uma variedade de agentes que operam em níveis global, nacional e local (conforme destacado acima) devem ser considerados, sobretudo, como funcionais para processos contemporâneos de acumulação e valorização do capital. Mas isso é outra história.

CIMEAC: *Há orientações neoliberais que veem a universidade como um mecanismo para a sociedade do conhecimento. Isso poderia significar uma forma de "privatização" das universidades públicas ofuscada pela expressão "economias do conhecimento"?*

KS: As universidades pelo mundo são certamente objeto de interesse das classes dirigentes. Em muitos países, o modelo mais comum de construção da universidade sob regime de reformas neoliberais é o modelo da ferramenta para realização de agendas governamentais (MAASSEN, OLSEN, 2009). Essas agendas, claro, são tipicamente relacionadas à esfera econômica e aos problemas de seu desenvolvimento e crescimento. Estamos lidando com um paradoxo que pode ser certamente visto mais claramente da perspectiva de países da periferia neoliberal como a Polônia (ainda que isso não esteja limitado a eles). Como é repetidamente afirmado pelo marxista polonês da geração mais jovem, Jan Sowa (2015), hoje a antiga periferia são laboratórios de política econômica e de estratégias que podem, em breve, ser implementadas em países prósperos do centro. Portanto é a partir das margens ou periferias que nós podemos aprender muito mais sobre o desenvolvimento do capitalismo hoje.

Mas vamos voltar ao tema. Com todo o vasto e ubíquo discurso da “economia do conhecimento” dizendo que nós estamos vivendo agora em uma época em que o conhecimento é uma força produtiva central e tudo mais, nós vemos que, ao menos nos países periféricos, o interesse do capital e das companhias privadas na produção de conhecimento ou desenvolvimento de novas tecnologias parece ser pequeno ou quase inexistente. Você vê isso perfeitamente em um país como a Polônia. Se você escolher a região pós-socialista da Europa Central e Oriental como ponto de referência é na Polônia onde nós encontramos a menor partilha de investimento privado em pesquisa e desenvolvimento, colocando o país muito longe da média da União Europeia. Portanto, o capital parece não estar interessado em transformações da ciência e do ensino superior. Recentemente, mesmo o diretor do Centro Nacional Polonês de Pesquisa e Desenvolvimento, a maior agência de fomento na Polônia, disse abertamente: não importa o quão confuso isso seja para o governo, é a ciência pública atualmente que oferece apoio financeiro ao governo, não o contrário. Isso é decorrente, dentre outras coisas, do fato de que o capital polonês é concentrado sobretudo em pequenas e médias empresas que estão interessadas unicamente na exploração da barata força de trabalho. Assim como o capital estrangeiro, que é dominante na economia polonesa. Aqui você pode ver que a Polônia é, sobretudo, uma área de subcontratação a baixo custo e esse tipo de manufatura não requer um sistema de pesquisa e desenvolvimento local. No entanto, até agora, apesar das acusações do público e do Ministério da Ciência e Ensino Superior, as universidades polonesas estão satisfazendo perfeitamente as necessidades do capital.

Eu acho que essa situação é perfeitamente retratada em um pequeno filme preparado pela Agência Polonesa de Informação e Investimento Estrangeiro. Não é propriamente longo, então tente assisti-lo (<https://www.youtube.com/watch?v=BBbtig6-kFQ>). Você verá como o governo polonês e suas agências imaginam o que faz da Polônia um atrativo aos olhos do capital externo. A principal vantagem que o país oferece são seus flexíveis estudantes. Os graduados das universidades polonesas obedientemente trabalham em um *call center*, o que é um trabalho entediante, esquemático e monótono envolvendo alto nível de engajamento afetivo. Além disso, eles farão isso com um sorriso em seus rostos, conforme o ritmo da música tocada pelo capital. Preste atenção às palavras que a moça diz durante o vídeo: “a produtividade da força de trabalho na Polônia está crescendo mais rápido que os salários. Como resultado, o custo de trabalho é um dos mais baixos da Europa”. Dificilmente há uma expressão mais enfática da essência da economia polonesa baseada no conhecimento.

Então eu não concordo que estejamos assistindo a um tipo de “privatização” do ensino superior público. O que observamos é antes uma mudança em suas funções e papéis em relação ao capital. Eles diferem, claro, dependendo do status central ou periférico do sistema. Ao mesmo tempo é importante notar que mesmo Philip Altbach (2004) indica que, nos sistemas de ensino superior das economias capitalistas plenamente desenvolvidas do centro, nós podemos ver o centro e as periferias. Mas, mais importante, é que, de acordo com as intuições dos teóricos do capitalismo cognitivo, o capital não está interessado em envolvimento direto na organização e no controle do setor de ensino superior e de ciência. A forte presença do Estado nesta área é claramente benéfica ao capital. Isso é óbvio, sobretudo na área de produção de conhecimento básico e inovação, como Marianna Mazzucato (2013) mostrou recentemente. A produção de novo conhecimento, que é de importância chave do ponto de vista dos processos de pesquisa básica em inovação, é associada a grande quantidade de riscos, incertezas, experimentos e necessidade de investimentos de longo prazo. O capital não está interessado nesse tipo de responsabilidade. Portanto, eu diria que, sob a retórica da “economia do conhecimento”, nós observamos não tanto a “privatização” das universidades públicas, mas sua ampla subsunção sob o capital. Subsunção que é extremamente confortável para o capital e que permite a privatização de lucros e a socialização de custos favorecida pelos neoliberais.

CIMEAC: *Você está escrevendo um livro que propõe uma convergência teórica entre pesquisa em ensino superior e a ideia do comum desenvolvida por Negri e Hardt, não é? Como você analisa as possibilidades dessa convergência na pesquisa social?*

KS: Em *Universidade como o comum: fundamentos da pesquisa crítica em ensino superior* (SZADKOWSKI, 2015), que é o resultado do trabalho sintetizado na minha tese de doutorado, eu apresento o marxismo autonomista como uma alternativa a quadros teóricos correntemente utilizados na pesquisa sobre ensino superior. Eu discuto, aliás, as ferramentas teóricas desenvolvidas em pesquisa crítica em ensino superior. Meu problema principal para o estudo do ensino superior contemporâneo é a inadequação dos dualismos modernos, como aqueles entre privado e público, propriedade privada e bem público, coordenação através de mecanismos de Estado ou mercado. As origens filosóficas desse problema foram discutidas por Antonio Negri e Michael Hardt em *Commonwealth* (2009). Em contraste com suas considerações de maior ou menor relevância universal, minha intenção é desenvolver a tese deles no campo da pesquisa em ensino superior. Acho que as atuais pesquisas em ensino superior estão empobrecidas por dualismos modernos, mas ao mesmo tempo elas conseguem diagnosticar de forma acurada os problemas que surgem de sua incompatibilidade com o que ocorre “no calor dos acontecimentos” [“*on the ground*”].

Apontando para as reformas conduzidas pelo paradigma da *New Public Management* (NPM), os pesquisadores em ensino superior enfatizam o hibridismo ou a mistura do que é público e do que é privado. Ressalta-se que hoje o Estado é responsável por instalar mercados ou quase mercados no ensino público superior ou por promover modelos de produção de conhecimento baseados na propriedade intelectual privada de direitos. É no contexto deste tipo de ação que pensadores pós-operaistas como Hardt e Negri, ou Gigi Roggero, postulam o fim da dialética produtiva entre o público e o privado, o que significa o fim de uma situação onde a solução para as deficiências do mercado ou hiperatividade do capital pode ser uma intervenção do Estado de longo alcance e vice-versa. As principais pesquisas em ensino superior apenas diagnosticam o problema associado à hibridização da dicotomia público/privado e, então, como se nada tivesse acontecido, reivindicam um retorno da universidade pública forte. Isso nos conduz a lugar nenhum.

Este *clinch* teórico demanda uma reformulação. Eu acredito que é muito melhor analisar os atuais processos como resultados de um amplo conflito entre o capital e o comum. De forma similar ao caso do marxismo pós-operaista, o ponto de partida dessa tese do crescimento de importância do comum no ensino superior é a teoria do capitalismo cognitivo já discutida.

A posição autonomista foi bem definida recentemente, mesmo que no contexto da pesquisa de interface entre educação e tecnologia, por Richard Hall, que disse: “a posição autonomista oferece mecanismos através dos quais é

possível desafiar, resistir e atacar a marketização do ensino público, o estudo servil e o currículo oculto que confere a primazia ao valor-dinheiro, medidas de impacto, produtividade e eficiência [...] essa tradição ajuda a revelar como os efeitos de tais tecnologias podem ser invertidos através do campo social cada vez mais global da educação” (HALL, 2014, p. 15). Acho que a melhor maneira de sintetizar a especificidade dos estudos críticos em ensino superior que eu pesquise e desenvolvo é usar, como fazem Joss Winn e Richard Hall, a modificada frase operaista: “em, contra, para além” da universidade capitalista e do trabalho acadêmico subsumido sob o capital. Isso amarra os três elementos mais importantes de análise que devem sempre estar na balança. Como Michael A. Lebowitz (2003) propõe, “O *capital* foi o esforço de Marx para tornar o proletariado consciente de suas próprias condições de emancipação”. Sem uma desmistificação da falsidade do capital (transposição de forças produtivas gerais sociais em poder do próprio capital) que é estabelecida durante seu desenvolvimento, não há, de forma alguma, uma possibilidade de qualquer movimento para além do domínio do capital. O *capital*, de Marx, foi não apenas um momento de entendimento do capitalismo como um todo orgânico, mas o momento da luta revolucionária de trabalhadores pela emancipação. Na pesquisa em ensino superior, também em sua contraparte crítica, nós usualmente lidamos ou com a completa ignorância de uma das partes dessa cadeia prático-teórica (“em-contra-para além”) ou com o desenvolvimento insuficiente de todas elas.

Uma parte particularmente negligenciada é este “para além”, que é a indicação específica da possibilidade de superar a atual organização da universidade. Eu acho que o comum cria tal horizonte alternativo. É também a fundamentação ontológica do que a universidade, o aprendizado e a produção do conhecimento foram e são: a principal força orientadora que alimenta o capital parasitário.

CIMEAC: *Há uma analogia entre a universidade e a fábrica baseada em componentes políticos e sociais (formas de resistência e luta de classes). O sistema universitário público brasileiro, por exemplo, ainda é o lugar de uma elite econômica, cultural e social. Em vez de debates sobre temas políticos e sociais, as universidades estão cada vez mais focadas no mercado. Nesse cenário, como você analisa a produção do comum?*

KS: A primeira parte da sua questão toca em um ponto muito importante. Eu não sei quanto ao Brasil, mas a frase “universidade como uma fábrica” tornou-se muito popular na Polônia como chave para crítica das atuais relações no ensino superior público. Uma ferramenta que, infelizmente, nem sempre produz resultados política e analiticamente frutíferos. A expressão é muito usada, especialmente no discurso jornalístico, como uma metáfora para descrever a

queda da universidade. Ela evoca um estado bárbaro de industrialização que mata a excelência passada, atropelando os templos do conhecimento. Esse tipo de abordagem conservadora deve ser rejeitado logo de partida.

Entretanto, olhar para as instituições educacionais sob a metáfora da fábrica tem uma longa história. Karl Marx, em *O capital*, tentando oferecer exemplos de que o trabalho sob o modo de produção capitalista não é apenas a produção de bens materiais, consistindo primordialmente na produção de mais-valor para o capitalista, deu um exemplo da esfera da produção imaterial. Ele fez referência ao trabalho de um professor como produtivo e conduzido em uma fábrica privada do conhecimento.

Em 1909, a aparente semelhança entre o florescente MIT e as grandes companhias levaram seu presidente, Henry S. Pritchett, a considerar experimentos com métodos tayloristas de administração. Neste ponto, a metáfora da fábrica serve, na realidade, como modelo para a futura prática da administração da universidade. Morris L. Cook (1910), um pupilo de Frederick Taylor, apenas em alguns meses preparou um relatório substancial sobre as semelhanças e as diferenças nos métodos industriais e acadêmicos de desempenho administrativo providenciando uma quantidade de recomendações e sugestões para administradores da universidade. Entretanto, os resultados de sua pesquisa e das análises conduzidas nunca foram colocados em prática.

O ano de 1968 é o momento em que os movimentos estudantis pelo mundo começaram a usar a metáfora da universidade como uma fábrica para desmascarar as condições desumanas que prevaleciam nas universidades. A universidade era vista como uma fábrica que produzia, em massa, diplomas e estudantes. Reconhecer a fábrica ou até o caráter de máquina das universidades possuía consequências para a abordagem da prática de resistência. Uma vez que a universidade funciona como uma fábrica ou uma máquina, é possível parar suas engrenagens, fazer greves ou tomar o controle. Muitos anos depois, Harry Cleaver (2004) disse que a universidade-fábrica é similar, em muitos aspectos, a outras fábricas, e a análise marxista oferece ferramentas úteis para compreender isso.

Recentemente, um uso bem sucedido dessa frase foi feito pelo coletivo transnacional Edu-factory (2009). Os membros do coletivo perguntavam se o que um dia foi a fábrica do capitalismo industrial, hoje, no capitalismo cognitivo, seria a universidade. Podemos ver mecanismos similares de exploração e controle do trabalho em seu interior? A universidade pode ser um espaço efetivo de organização de resistência, similar ao interior das fábricas no período industrial? Finalmente, um dos principais representantes do coletivo, Gigi Roggero (2011), disse que, apesar de a metáfora da fábrica focar nossa atenção sobre importantes aspectos, ela é analiticamente insuficiente. Por um lado, ela ilumina os aspectos diretamente produtivos da universidade (sua centralidade e funcionalidade para a forma moderna de capitalismo), bem como permite identificar métodos específicos de organização, controle e disciplina do trabalho

vivo em seu interior (ROGGERO, 2011, p. 72). Por outro lado, entretanto, a expressão é insuficiente porque não leva em conta todo o alcance de diferenças entre a fábrica de Ford e a universidade. Eu concordo totalmente com ele, apesar de achar que, nos detalhes, nós divergimos um pouco.

Eu acho que há ao menos três estratégias analíticas produtivas para o uso da metáfora da fábrica no contexto da universidade. A primeira estratégia – vamos chamá-la de “estratégia econômica” (ou a perspectiva “de dentro”) – trataria a universidade-fábrica como setor chave no desenvolvimento do capitalismo cognitivo, onde certos tipos de trabalho seriam subsumidos sob o capital (em termos formais ou reais). Assim, baseados no método da crítica da economia política, nós poderíamos observar os mecanismos que o capital usa para desenvolver e fortalecer sua dominação no setor e instalar seus processos de acumulação, valorização e produção de valor.

A segunda estratégia, que nós podemos chamar de “estratégia política” (ou a perspectiva do “contra”), estabelecerá que, em termos da topologia da resistência, a universidade, analogamente às fábricas industriais das fases anteriores do desenvolvimento do capital, é o lugar de concentração espacial de massas dispersas e rebeladas da intelectualidade ou do conhecimento vivo. Esse tipo de leitura estará interessada em todas as expressões de mobilização e atos de resistência que ocorrem no setor de ensino superior.

Finalmente, a terceira estratégia seria uma “estratégia da alternativa” (ou a perspectiva do “para além”), que procura conceitualizar um modelo extrapolando as limitações da universidade empresarial capitalista ao passo que mantém o potencial produzido. Isso começa com a suposição de que, se a universidade tem uma posição chave no contemporâneo sistema econômico, nós precisamos encontrar uma aplicação não-capitalista que não implique um retorno a sua realidade feudal pré-capitalistas baseada na forma corrupta do comum.

Ao passo que somente o uso complementar dessas três perspectivas pode oferecer resultados política e analiticamente frutíferos, parece que todas elas são de algum modo inadequadas. A primeira ofusca a natureza pública e, sobretudo, o financiamento público do ensino superior, além do fato de que somente uma pequena parte do ensino superior (na Europa, ainda mais marginal) é formalmente orientada para o lucro. Isso não oferece, assim, um quadro apropriado para explicar o todo dos processos de transformação nos sistemas de ensino superior contemporâneos. Além disso, o foco em instituições individuais e organizações individuais de trabalho dentro delas não apenas negligencia a natureza sistêmica da exploração, como igualmente impede a confrontação com processos de caráter global. A segunda estratégia tem principalmente um caráter político e, enquanto pode parecer funcional no contexto de estudantes e trabalhadores mobilizados nas universidades (que, no curso da história de numerosos protestos estudantis, geralmente provou ser bem sucedido), sua função explicativa é bastante limitada. A terceira estratégia é,

sobretudo, uma ferramenta para elaborar um horizonte e um cenário utópicos. Todas as três focam a dimensão local da instituição particular topologicamente concreta, e eu penso que isso hoje ofusca completamente as relações de exploração que ocorrem no ensino superior. Parece, contudo, que a intenção crítica por trás dos autores que usam a metáfora da universidade como fábrica ainda precisa de maior consolidação, o que certamente é válido. Para alcançar isso, no entanto, nós precisamos mudar um pouco o quadro analítico.

Como mencionei na resposta à pergunta anterior, eu acho que a situação das universidades deve sempre ser analisada da perspectiva global-nacional-local. Nós também precisamos localizar o conflito fundamental que ocorre no ensino superior na luta entre o capital e o comum. Contudo, a dimensão do conflito que poderia oferecer uma chave para o entendimento de grande parte dos elementos restantes do processo é, primeira e fundamentalmente, global.

Marginson (2002) reconhece que, como tipo ideal weberiano, o ensino superior é estruturado como uma pirâmide cuja base é uma grande esfera de práticas educacionais cotidianas autonomamente organizadas e processos de produção de conhecimento. As outras camadas consistem em todas as outras atividades, como a luta por status entre instituições e pesquisadores individuais, a competição de mercado e, finalmente, no topo da pirâmide está o mercado capitalista (apesar de ele recusar, em textos recentes, a possibilidade de existência de mercados puramente capitalistas em ensino superior (MARGINSON, 2013)). O que me interessa é como essas camadas funcionam e interagem. Especialmente, como essa área na própria base, a área de produção dos comuns, é subsumida sob o capital e como ela poderia ser organizada autonomamente para além de sua dominação.

Para o ponto de partida, eu presumo que os efeitos de todas as atividades fundamentais associadas à instituição da universidade (pesquisa, ensino e atividades relativas à chamada terceira missão) em seu nível mais básico, ontológico, assumem a forma do comum. Quero dizer que elas são produzidas para compartilhamento, mantendo um acesso aberto e igualitário, e sua manutenção é normalmente efetuada autonomamente (administrada democraticamente pela comunidade envolvida em sua produção). Pode ser dito, retomando neste ponto as observações de Robert Merton, que não apenas a ciência, mas a universidade como uma instituição está imersa em um *ethos* “comunista”, orientada para a produção, manutenção e auto-regulação dos comuns.

Entretanto, também é útil olhar quem está do outro lado das barricadas. A fim de descrever as consequências do envolvimento das universidades na rede de relações econômicas, eu uso o termo cunhado por Richard Hall, a saber, “associações transnacionais de capitais” (2013). Baseado no diagnóstico de Stephen J. Ball (2012) de que a formulação de políticas públicas nacionais em educação (incluindo o ensino superior) está dominada por “redes políticas transnacionais”, Hall notou que, em um sentido semelhante, nós devemos

abordar o papel do capital no cenário global do ensino superior. Conforme a observação pós-operaista de que em uma época de capitalismo cognitivo o capital está cada vez mais localizado fora do processo direto de produção (em referência também à distinção marxiana entre três tipos básicos de capital), Hall indicou três componentes principais das “associações transnacionais de capitais”. Ele assim distinguiu o capital produtivo, ou universidades privadas com fins lucrativos e atividades transnacionais com fins lucrativos de universidades públicas e privadas sem fins lucrativos, capital dinheiro, ou seja, bancos comerciais que oferecem empréstimos estudantis, e capital mercantil, ou seja, grandes corporações multinacionais ou, por exemplo, grandes *publishers* acadêmicos.

Hoje a área de criação de valor em ensino superior é dominada pelo capital dinheiro e pelo capital mercantil. Eles não estão necessariamente interessados no controle direto do processo de produção e na organização dos comuns. Portanto, eles estão aptos a coexistir ou estar baseados na existência de um grande setor público no ensino superior. O que o capital faz – entendido como associações transnacionais de capitais – é a organização de condições de captura de mais-valor gerado no processo de produção dos comuns. No caso do setor de ciência e ensino superior em escala global, de fato, este é um grande esforço. O capital é capaz de capturar excedente apenas na medida em que é capaz de medir. Esse processo assume a forma de uma proliferação desenfreada de todas as medidas, critérios, comparações globais e rankings que invadem os sistemas nacionais de ensino superior atualmente sob a bandeira de luta pela manutenção da excelência da pesquisa e da educação. Contudo, o comum sempre excede essas medidas e nunca é completamente abarcado por elas. Mas isso é material para uma discussão totalmente separada.

Para resumir nossa longa conversa, eu quero enfatizar que hoje nós enfrentamos um enorme desafio. O conflito básico no ensino superior é global, pois o capital age globalmente. Nós podemos colocar um fim à dominação, exploração, desigualdade e expropriação apenas nos unindo em uma luta além das fronteiras dos Estados-nação. Esta é a única maneira pela qual podemos dar vida à universidade popular dos movimentos sociais (SOUSA SANTOS, 2011) ou à universidade como uma instituição do comum.

Revisão final: Eric Blanc

Tradução para o português: Felipe Ziotti Narita

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTBACH P. G. Centers and peripheries in the academic profession: the special challenges of developing countries. In: ALTBACH, P. **The decline of the guru: the academic profession in the Third World**. Basingtoke: Palgrave Macmillan, 2003. p. 1-21.

ARONOWITZ, S. **The knowledge factory: dismantling the corporate university and creating true higher education**. Boston: Beacon, 2000.

BALL, S. J. **Global Education Inc.:** new policy networks and the neo-liberal imaginary. London: Routledge, 2012.

BOUSQUET M. Institution as false horizon. **Workplace: a journal for academic labor**, v. 1(1), 1998, pp. 1-8.

BOUSQUET M. **How the university works:** higher education and the low-wage nation. New York: NYU Press, 2008.

BOWLES, S.; GINTIS, H. **Schooling in capitalist America:** educational reform and the contradictions of economic life. New York: Basic Books, 1976.

CALELLA, G. The Factory of Precarious Workers. In: SOLOMON, C.; PALMIERI, T. (Eds.). **Springtime:** the new student rebellions. London: Verso, 2011. pp. 89–103.

CANTWELL, B.; KAUPPINEN, I. (Eds.). **Academic capitalism in the age of globalization**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2014.

CILLARIO, L. Il capitalismo cognitivo: saper, sfruttamento e accumulazione dopo la rivoluzione informatica. In: CILLARIO, L.; FINELLI, R.; ILLUMINATI, A.; LA GRASSA G.; PREVE, C. (Eds.). **Transformazione e persistenza:** saggi sulla storicità. Milan: Angeli, 1990.

CLARK, B. R. **Academic power in Italy:** bureaucracy and oligarchy in a national university system. Chicago: University of Chicago Press, 1977.

CLARK, B. R. **The higher education system:** academic organization in cross-national perspective. Berkeley: University of California Press, 1983.

CLARK, B. R. **Creating entrepreneurial universities:** organizational pathways of transformation. Bingley: IAU Press, 1998.

CLEAVER, H. **On schoolwork and the struggle against it**. 2004. Available at: <<https://libcom.org/library/harry-cleaver-on-schoolwork-and-the-struggle-against-it-treason-pamphlet>>. Accessed: July 2, 2015.

COOK, M. L. **Academic and industrial efficiency**: a report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. New York: Carnegie Foundation, 1910.

CORSANI, A.; DIEUAIDE, P.; LAZZARATO, M.; BONNIER, J.-M.; MOULIER-BOUTANG, Y.; PAULRÉ, B.; VERCELLONE, C. **Le capitalisme cognitif comme sortie de la crise du capitalisme industriel**: un programme de recherche. 2001.

DI MAGGIO, P. J.; POWELL, W. The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. **American Sociological Review**, v. 48(2), 1983, pp. 147-160.

DO, P. **Il tallone del drago**: lavoro cognitivo, capitale globalizzato e conflitti in Cina. Roma: Derrive Approdi, 2010.

DO, P. L'università: un laboratorio per la informetrics society?. **Return on Academic Research (ROAR)**, 6th of June, 2015. Available at: <<http://www.roars.it/online/luniversita-un-laboratorio-per-la-informetrics-society/>>. Accessed: 30th June 2015.

EDU-FACTORY COLLECTIVE. **Toward a global autonomous university**: cognitive labor, the Production of knowledge and exodus from the education factory. New York, 2009.

ETZKOWITZ, H. **MIT and the rise of entrepreneurial science**. London: Routledge, 2002.

FUMAGALLI, A.; LUCARELLI, S. Cognitive capitalism as financial economy of production. In: CVIJANOVIC, V.; FUMAGALLI, A.; VERCELLONE, C. **Cognitive capitalism and its reflections in South-Eastern Europe**. Frankfurt: Peter Lang, 2010.

GORZ, A. **The immaterial**: knowledge, value, capital. Trans. Ch. Turner. London: Seagull, 2010.

HALL, R. On the abolition of academic labour: the relationship between intellectual workers and mass intellectuality. **TripleC**, v. 12(2), 2014, p. 822-837.

HALL, R. The implications of Autonomist Marxism for research and practice in education and technology. **Learning, Media and Technology**, v. 40(1), 2015, p.106-122.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Empire**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2000.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Commonwealth**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2009.

HARNEY, S.; MOTEN, F. Doing academic work. In: MARTIN, R. (Ed.). **Chalk Lines: the politics of work in the managed university**. Durham: Duke University Press, 1998.

JACOBS, A. China's army of graduates struggles for jobs. **New York Times**, New York, 2010. Available at: <<http://www.nytimes.com/2010/12/12/world/asia/12beijing.html>>. Accessed: 30th June 2015.

KAUPPINEN, I. Towards transnational academic capitalism. **Higher Education**, v. 64, 2012, p. 543–556.

KING, R. **Governing universities globally: organizations, regulations and rankings**. Northampton: Edward Elgar Publishing, 2009.

LEBOWITZ, M. A. **Beyond Capital: political economy of the working class**. London: Palgrave Macmillan, 2003.

LESLIE, L.; SLAUGHTER, S. **Academic capitalism: politics, policies and entrepreneurial university**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1998.

LIM, M. Global university rankings: determining the distance between Asia and 'superpower status' in higher education. In: BHANDARI, R.; LEFÉBURE, A. (Eds.). **Asia: the next higher education superpower?**. New York: Institute of International Education, 2015.

MAASSEN, P.; CLOETE, N. (2006). Global reform trends in higher education. In: CLOETE, N.; P. MAASSEN, P.; FEHNEL, R.; MOJA, T.; GIBBON, T.; PEROLD, H. (Eds.). **Transformation in higher education**. Dordrecht: Kluwer, 2006. p. 7-33.

MAASSEN, P.; OLSEN, J. P. (Eds.). **University dynamics and European integration**. Dordrecht: Kluwer, 2007.

MANDEL, E. **Late capitalism**. Trans. J. De Bres, London: Verso, 1978.

MARGINSON, S. Competition and markets in higher education: a "glonacal" analysis. **Policy Futures in Education**, v. 2, 2004, pp. 175-244.

MARGINSON, S. Higher education in East Asia and Singapore: rise of the Confucian model. **Higher Education**, v. 61(5), 2011, p. 587-611.

MARGINSON, S. The impossibility of capitalist markets in higher education. **Journal of Education Policy**, v. 28(3), 2013, p. 353-370.

MARGINSON, S.; RHOADES, G. Beyond national states, markets, and systems of higher education: a glonacal agency heuristic. **Higher Education**, v. 43, 2002, p. 281-309.

MARGINSON S.; ORDORIKA, I. "El central volume de la fuerza": global hegemony in higher education and research. In: RHOTEN, D.; CALHOUN, C.

(Eds.). **Knowledge matters: the public mission of the research university.** New York: Columbia University Press, 2011. p. 67-129.

MAZZUCATO, M. **The entrepreneurial state: debunking public vs. private sector myths.** London: Anthem Press, 2013.

MOULIER BOUTANG, Y. **Cognitive capitalism.** Trans. E. Emery. Cambridge: Polity Press, 2011.

NEARY, M. Student as producer: an institution of the common? [or how to recover communist/revolutionary science]. **The Higher Education Academy**, 2012, p. 1-16.

OCCUPATION COOKBOOK. **The Occupation Cookbook or the Model of the Occupation of the Faculty of Humanities and Social Sciences in Zagreb.** New York, 2009.

ORDORIKA, I.; LYOD, M. A decade of international university rankings: a critical perspective from Latin America. In: MAROPE, P. T. M.; WELLS, P. J.; HAZELKORN, E. (Eds.). **Rankings and accountability in higher education: uses and misuses.** Paris: UNESCO Publishing, 2013.

RATAJCZAK, M. Wprowadzenie do teorii kapitalizmu kognitywnego: kapitalizm kognitywny jako reżim akumulacji. **Praktyka Teoretyczna**, v. 1(15), 2015 (forthcoming).

RHOADES, G. **Managed professionals: restructuring academic labor in unionized institutions.** New York: SUNY Press, 1997.

RHOADES, G.; SLAUGHTER, S. **Academic capitalism and the New Economy: markets, state, and higher education.** Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2004.

ROGGERO, G. **The production of living knowledge: the crisis of the university and the transformation of labor in Europe and North America.** Trans. E. Brophy. Philadelphia: Temple Press, 2011.

SINCLAIR, T. **New masters of capital: American bond rating agencies and the politics of creditworthiness.** Ithaca, New York: Cornell University Press, 2005.

SOUSA SANTOS, B. The university in the twenty-first century: towards a democratic and emancipatory university reform. **Eurozine**, Trans. P. Lowndas, 2010. Available at: <<http://www.eurozine.com/articles/2010-07-01-santos-en.html>>. Accessed: July 2, 2015.

SOWA, J. **Inna Rzeczpospolita jest możliwa! Widma przeszłości, wizje przyszłości.** Warszawa: 2015.

SZADKOWSKI, K. **Uniwersytet jako dobro wspólne: podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym**. Warszawa: 2015.

TEICHLER, U. Comparative higher education research. **Higher Education**, v.32(4), 1996, p. 431-465.

TEICHLER, U. Research on higher education in Europe. **European Journal of Education**, v. 40(4), 2005, p. 447-469.

THOMPSON, E. P. (Eds.). **Warwick University Ltd: industry, management and the universities**. London: Harmondsworth, 1970.

TOSCANO, A. From pin factories to gold farmers: editorial introduction to a research stream on cognitive capitalism, immaterial labour, and the general intellect. **Historical Materialism**, v. 15(1), 2007, p. 3-12.

TROW, M. Problems in the transition from elite to mass higher education. In: BURRAGE, M. (Ed.). **Martin Trow, Twentieth-century higher education: elite to mass to universal**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2010. p. 86-142.

WILLIAMS, J. The pedagogy of debt. In: **Edu-factory Collective, Toward a Global Autonomous University. Cognitive Labor, The Production of Knowledge and Exodus from the Education Factory**. New York: Autonomedia, 2009. p. 89-97.

WILLIAMS, J. Deconstructing academe: the birth of critical university studies. **Chronicle of Higher Education**, 2012. Available at: <http://chronicle.com/article/An-Emerging-Field-Deconstructs/130791/>. Accessed: July 2, 2015.

WINN, J. Writing about academic labour. **Workplace: A Journal for Academic Labour**, v. 25, 2014, p. 1-15.

VERCELLONE, C. From Formal subsumption to general intellect: elements for a Marxist reading of the thesis of cognitive capitalism. **Historical Materialism**, v.15(1), 2007, p. 13–36.

ENTREVISTADORES

Beatriz Schneider-Felicio <i>Universidade de São Paulo (USP)</i>	Daniel Bovolenta Ovigli <i>Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)</i>
Danilo Seithi Kato <i>Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)</i>	Erlon Silva Honorato <i>Centro de Investigações de Metodologias Educacionais Alternativas Conexão (CIMEAC)</i>
Felipe Ziotti Narita <i>Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp)</i> <i>Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)</i>	Gabriel Santos Paulon <i>Universidade de São Paulo (USP)</i>
Rafael Gil de Castro <i>Universidade de São Paulo (USP)</i> <i>Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)</i>	Renato Chaves Azevedo <i>Universidade de São Paulo (USP)</i>
REVISÃO	Eric Blanc