

## TOWARDS A UNIVERSITY AS AN INSTITUTION OF THE COMMON: CRITICAL AND MARXIST HIGHER EDUCATION RESEARCH IN CONTEXT

An INTERVIEW WITH KRYSZTIAN SZADKOWSKI

**KRYSZTIAN SZADKOWSKI.** PhD in Philosophy at Adam Mickiewicz University (Poland). Works at UNESCO Chair in Institutional Research and Higher Education Policy. Former researcher at the Education International Research Institute (Belgium) and Marie Curie Fellow (2010-2013). Editor-in-chief of the academic journal *Theoretical Practice* (Polish/English) and managing editor of *Science and Higher Education* (Polish). Member of the Center for Public Policy at Adam Mickiewicz University. His research interests cover higher education systems and Marxism. Recently he co-edited a volume *Joy Forever. Political economy of social creativity* (MayFly 2014). The interview was organized by Felipe Ziotti Narita.

CADERNOS  
C I M \* \* \* E A C

**CIMEAC:** *Over the last years you have been working on the various problems of higher education systems. Could you explain the emergence of higher education research and its major theoretical frameworks?*

**Krzysztof Szadkowski (KS):** What we understand today as mainstream higher education research has been developed in response to the problems generated by the processes of the extension of mass access to higher education, which was demanded and achieved in the period of student movement struggles in the US and Western Europe. Second, its development was partially due to the increasing importance of innovation and knowledge in the advanced capitalist economies. Of course, the idea of a university as an institution was the point of reference for various thinkers much earlier.

Higher education research emerged and became important in times of economic and political unrest similar to the period in which we are now living – that is, in times of crisis. On the one hand, there was the crisis of the higher education sector caused by the activities of civic and student movements emerging on campuses together with the explosion of massification in the West. On the other hand there was the economic crisis that the global economy entered at the beginning of the 1970s, and which put an end to both the Fordist model of production and the project of the welfare state. In the mid-1990s, Ulrich Teichler

(1996, p. 434) argued that “it is obvious that a sense of crisis as regards higher education was a major factor or possibly the most important single factor stimulating the promotion and the institutionalization of higher education research in Europe.” A similar sense of crisis in the field of higher education today is driving the development of critical higher education research.

It would be difficult to extract precisely all of the major theoretical currents present in contemporary higher education research. This is a very heterogeneous field, due to the fact that it is not yet constituted as an independent discipline. The isolation of this area is difficult because the references to higher education may be made on the basis of various disciplines (educational studies, sociology, pedagogy or economics), and moreover because it is hard to separate research on this sector from evaluations performed for legislators (governments and ministries) and institutional practitioners (such as university presidents and representatives of the administration of higher education institutions). Ulrich Teichler (2005) has identified five types of researchers and institutional embedment of higher education researchers, and it seems to me that this type of categorization allows us to capture an important aspect of the organization of the field.

Let's focus on at least some of them. On the one hand we have “disciplinary-department-based occasional researchers on higher education,” the kind of theorists like Jürgen Habermas or Louis Althusser. On the other, there are “continuous discipline-based higher education researchers” that took up the question of higher education on a continuous basis in their careers. These are people like Burton Clark or Martin Trow, who laid the foundations for institutionalized higher education research. The next group consists of “scholars who are based in higher education research institutions.” Here we have individuals such as Guy Neave, Philip Altbach, Alberto Amaral, Jürgen Enders or Ulrich Teichler himself. This group played or currently plays a leading role in the dynamically developing landscape of mainstream higher education research nowadays. A separate area consists of people engaged in practically oriented, applied research on higher education, most often carried out by government agencies or by ministerial institutes created specifically for this purpose; they supply the necessary data and the empirically supported justifications for the decisions. The last group consists of reflexive practitioners undertaking research only occasionally, such as the famous Clark Kerr, the author of the *California Master Plan for Higher Education* or the former president of Harvard University, Derek Bok (TEICHLER 2005, p. 460).

Personally, I consider Burton R. Clark to be the most important and most inspiring figure of classical research on higher education. He was first associated with the University of California at Berkeley, then Stanford, Harvard and finally Yale, where he created a school of higher education researchers, composed mainly of historians, political scientists and sociologists. His major works were devoted to the issues related to the structures of higher education systems,

international comparisons of systems, entrepreneurial institutions, professional everyday life of academics and problems of students in the system of mass higher education. He is considered to be one of the founders and inspirers of theoretical higher education research. He was most fluent in the field of sociology of organizations. He elaborated his research methodology and its main concepts between 1956 and 1980. The summary and the culmination of this period of his work, *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*, was published in 1983 and is considered to be Clark's greatest contribution to the study of higher education.

Clark used the ethnographic method based on in-depth interviews and participant observation, creating high quality case studies of schools and higher education institutions. First he undertook fieldwork, and later on the base of the results he was trying to develop (mostly successfully) concepts. Some accuse them of being a-theoretical, and indeed they are not too embedded in any theoretical or philosophical discourse. Deleuze and Guattari once said that philosophy is primarily the task of the creation of concepts. In this sense, Clark was a kind of a philosopher in higher education research. But certainly he was a person who made unique achievements, both in research and in organization, the results of which were extremely important for the formation of the field.

It would be difficult to trace all the main currents of contemporary theoretical research on higher education. But I would like to draw your attention to four critical trends that most inspire me and which I consider to be the most interesting proposals within the field.

First, is the work of Simon Marginson, who is a leading figure in today's mainstream higher education research. His Braudelian understanding of the markets in higher education, extensive discussions on issues of public good(s) in the local, national and global contexts, and especially his research on the global dimension of higher education, including the questions of rankings and student mobility, are breakthroughs for the whole discipline. His combination of theoretical subtleties with a broad orientation in the empirical issues of the functioning of higher education systems and a classically understood socialist political position, sensitive to equality and empowerment, are qualities that make him rather a rare higher education researcher.

Another important point of reference are certainly theories of academic capitalism (LESLIE, SLAUGHTER, 1998; SLAUGHTER, RHOADES, 2004) and transnational academic capitalism (KAUPPINEN, 2012). They provide an analytical framework that allows for a certain kind of reflection on the capitalist transformations of the higher education sector and, by now, they constitute a reference point for almost all researchers looking at marketization, commodification, corporatization or neoliberalization of the sector. It seems to be a paradox, however, that over the years this theory has been used for the enthusiastic promotion of marketization of the sector, but at its core lay a real trade-unionist focus on the negative changes in the daily working environment

experienced by the academic staff (RHOADES, 1997). Fortunately, some researchers have recently tried to reconstitute its critical dimension (CANTWELL, KAUPPINEN, 2014).

The third area worthy of note consists of the proposals that grew out of the academic staff protests, academic trade union movements, student protests and movements in favor of unionization of doctoral candidates. The list of authors here is very long, and consists of very diverse full-size analyses (ARONOWITZ, 2000; BOUSQUET, 2008), manifestos, pamphlets and visionary projects that have been produced as a part of their activity. It's hard to say, therefore, that we have here a uniform stream of theories. However, what all these proposals have in common is the experience of fighting against the expanding subsumption of higher education under capital and changes experienced by supposedly the weakest links in the chain of academic work: students, doctoral candidates and academic staff employed in precarious conditions. Whether it be material created after a student occupation of the Warwick University (THOMPSON, 1970), an academic journal *Workplace* that was launched as the result of a wave of protests in favor of graduate student unionization (BOUSQUET, 1998) or Croatian student democratic takeover of the university (OCCUPATION COOKBOOK, 2009), everywhere where those who are working academically (HARNEY, MOTEN, 1998) within universities raise their heads, one of the effects is always critical knowledge of how the system operates, and suggestions for how to go beyond the rule of capital.

Finally, we have Marxist currents of higher education research, with Gigi Roggero (2011), Paolo Do (2015), Harry Cleaver (2004), Joss Winn (2014), Richard Hall (2015) and Mike Neary (2013) as the most well known examples. Of course, we could also go back to the great works by Samuel Bowles and Herbert Gintis (1976), Ernest Mandel (1978) or E. P. Thompson (1970), to evoke some of the existing classics. However, today's Marxist scholars researching higher education are not so much interested in the place and function of higher education within and for the capitalist economy (including the one based on knowledge production), but rather in the consequences of the capitalist structuring of the higher education system as one or another sector of production. With the help of a Marxian apparatus they highlight different aspects of higher education, critically using the theory of value (or postulate the need to go beyond it), at the same time, not losing sight of the horizon of alternatives, not only for the university subsumed under capital but for capitalism itself.

I describe all these four areas as critical higher education research. It is research that applies categories and models of explanation, which brings to the surface the hidden relationships of domination and exploitation within the system, trying to shed light on the characteristics and reasons for the relationship of subordination and subsumption. Critical research on higher education is thus the name of interdisciplinary research focused on the ways in which contemporary transformations of the university “serve power or wealth and contribute to the

growth of injustice and inequality” (WILLIAMS, 2012). Whether it be a structure of inequality and exploitation that constitutes the differences between systems and academics in the global division of labor or between institutions within a national system of higher education, whether it be the difference between representatives of the research or teaching-oriented institutions, or between the diverse populations of students in the framework of universal access to higher education, all of these areas are within the interests of mainstream critical research on higher education. Personally, I feel most connected with the Marxist tendency.

But there are a lot of problems here. Almost all of these theories come from the capitalist center and were developed in relation to the changes that took place at the most developed capitalist universities. However, their authors are to some extent sensitized to peripheral differences. Our task, as I understand it from the perspective of a peripheral researcher, however, is to develop our own theories, rooted in local and remote contexts, yet remaining in constant and intense dialogue with the currents sketched above.

**CIMEAC:** *The debates around the questions of post-Fordism and cognitive capitalism point out a historical and sociological rupture with classical patterns of modernization. There are impacts over the whole of society, especially over education systems. Could you talk more about this?*

**KS:** I think that the most important discussions on cognitive capitalism are those that start with the research program initiated by the Franco-Italian followers of the regulation school (CORSANI, 2001). Although we could locate the source of this discussion much earlier, like for example in the work of Lorenzo Cillario (1990), however, as rightly observed by Alberto Toscano (2007), he was primarily concerned with the changes taking place within the factory, that is within topologically located site of production. Using a conceptual distinction, introduced by Michel Aglietta, between, on the one hand, the model of production, the regime of accumulation on the other, and finally bonding both of the concepts within a general system of regulation, the authors from ISYS (*Innovation Systèmes Stratégies*) offered a way to analyze the emergence of the cognitive capitalism, which cannot be reduced to a simple technological change. Certain ways of applying technology and methods of organization of labor, put together with a specific division of labor, are associated with the specific mode of absorption and distribution of the surplus, and both are stabilized by the political system of regulation (RATAJCZAK, 2015). It is within these three areas that we are dealing with the transition from Fordism to Post-Fordism and the emergence of cognitive capitalism in its mature form.

Without a doubt, we live in an age when several modes of production coexists. However, like Karl Marx, and long afterwards, Antonio Negri and

Michael Hardt (2000), we can point a hegemonic mode of production, that is, one that largely imposes its dominant characteristics onto the others. Today this sector is a biopolitical production, based on a “cooperative work of human brains linked together in a network through ICT tools”. Whereas, as for the mode of accumulation, its subject “includes knowledge that becomes the primary source of value and the main location of the process of valorisation” (MOULIER BOUTANG, 2011, p. 57). The importance of intangible factors of production is increasing constantly, partly in result of the development of large, computer-mediated and networked digital data. Along with this growth the importance of the processes of capture of innovation for economic growth has also increased. One of the tools in this process is of course a form of intellectual private property – one of the mechanisms that undermines the potential for the development of cognitive capitalism in the long-term. In addition, some hindrance from the perspective of capital is determined by the fact that technological development is increasingly difficult to carry out in the confined space of a single company or corporation, and assumes rather the form of a network or system in which a key role is played by the so-called positive externalities (MOULIER BOUTANG, 2011, p. 50-56), or what other theorists call “the common”.

It is the development of production and accumulation based on knowledge that has given rise to new and stable forms of domination of capital over labor related to the assimilation of the most human aspects of social life: knowledge, language, affects and communication itself. Some scholars define this noticeable shift in capitalist economies as a move towards biopolitical production (HARDT, NEGRI, 2009). This means that all that is lived and experienced during non-work within Post-Fordist capitalism enters into the sphere of production and constantly increases the use value of the labor force.

Many theorists, like for example André Gorz (2010, p. 55), believe that cognitive capitalism defines the fundamental crisis of capitalism as such. Andrea Fumagalli and Stefano Lucarelli (2010) indicate that the main problem plaguing cognitive capitalism is the lack of a stable regime of regulation that could hide internal antagonisms and foster the further undisturbed development of the economy.

Now, we might ask a difficult question: what this is all about? As you have indicated at the very beginning, these changes are fundamental in nature and have very serious consequences. One of the most important aspects of the theory of cognitive capitalism developed by the Italians and the French is the emphasis, different from so many other theories of the so-called knowledge-based economies, on the antagonistic (class) dimension of production and accumulation based on knowledge. In the emerging sectors, living labor (or, as Gigi Roggero (2011) or Vercellone (2007) would call it, the living knowledge) still generates surplus, that is more and more artificially captured and expropriated by capital. What is even more important, is that knowledge incorporated into living labor exercises hegemony over knowledge objectified in fixed capital and in the ways

of organization of companies, that is dead knowledge. The theories of cognitive capitalism are not only able to explain processes of valorization and the capture of value that are of key importance for contemporary capital, but are also able to justify a claim for establishing a cooperative autonomy of producers, which could be generalized for the whole producing population. The conflict that takes place in the area of production of knowledge is not unique in the capitalist economy. Just it is a place where antagonistic and parasitical relationship between capital and living labor can be seen in the clearest way. It is also where the relationship of conflict has precisely the greatest importance for the maintenance of the whole system of capitalist exploitation.

But where in all of this could we situate the higher education and science that interests us the most? For the capitalist economy, understood in an above-mentioned way, universities are crucial at least in a double sense.

On the one hand, as often emphasized by Carlo Vercellone (2007), the massification of access to higher education, associated with the development of the post-war welfare state (whether in Europe or in the United States), provided the very basis for cognitive capitalism. Mass protests of students and workers from the 1960s and 1970s combined with the general development of working class demands in the West, as well as allegedly its criticism of the methods of scientific labor management, contributed heavily to the emergence of this form of capitalism (MOULIER BOUTANG, 2011). A large contribution to its development was also the expansion of social security and collective services, as well as the constitution of what Vercellone called “diffuse intellectuality” in consequence of the democratization of education (mainly, the massification of higher education) and the improvement of the overall standard of education. Higher education and science represent, therefore, the foundation of cognitive capitalism.

On the other hand, the reality of the academy (both in terms of research, education and so-called third missions) is that it is a field of the constant activity of capital. It is not only interested in knowledge produced in networks connecting higher education institutions and the multitude of flexible and well-educated students, but also uses the mechanisms of motivation in science (*libido sciendi*) as the matrix of its relations of exploitation (MOULIER BOUTANG, 2011, p. 76-79). While Western universities evolved rapidly since their first direct contact with the interests of capital during the first half of the nineteenth century (ETZKOWITZ, 2002), it is only the emergence of mass higher education (TROW, 2010) that has contributed to raising the profile of the sector to the role of being a condition of the formation of cognitive capitalism. The further transition to universal higher education transformed the sector as a whole into a necessary condition for the possibility of its continuity and development.

The contemporary university is today both a laboratory where tests of the new kind of measures of cognitive labor efficiency take place (DO, 2015), as well as a node that concentrates precarious workers, or as some theorists call it “the factory of precarious workers” (CALELLA, 2011). It is also a place of experiments

with different tools of discipline, of which the most severe is discipline enforced through debt (WILLIAMS, 2009). One could certainly write about it for ages, but briefly speaking, the contemporary conflicts and antagonisms specific to the phase of cognitive capitalism pursued in the context of the university are that between living and dead knowledge, between the common and the mechanisms of measure and the empty form of intellectual property, between autonomous labor and heteronomous capital.

But if you ask about the consequences of these changes to the classic mechanisms of modernization I would answer that this is the question that has bothered me for some time in the context of peripheral societies and economies. There is no Lenin's *Development of Capitalism in Russia* for peripheral versions of cognitive capitalisms. There is no analysis of the seeds of cognitive capitalism, which reveals the paradoxes and contradictions associated with the process of applying this mode of production, accumulation and regulation to the periphery and semi-peripheries. What remains of the cognitive capitalism in post-socialist countries, de-industrialized and subjected to brutal neoliberal policies of austerity? What is the function of a fully universal (or universalizing – depending on the country) access to higher education under these conditions? What are the implications of knowledge-based development artificially steered by the state and usually underinvested? Unfortunately, only a few people are interested in answering these questions nowadays.

An interesting area where you can look for answers to these questions is certainly contemporary China (but also other BRIC countries), where the vast economic expansion is accompanied by an unusual boom of education and massification of access to higher education, as well as rapid growth in their research potential (MARGINSON, 2011). China is not only Foxconn factories crowded and filled with the dust from the polished LCD monitors, but also the suburbs filled with millions of graduates working in precarious conditions, facing real housing problems on a daily basis and having high aspirations. The so-called “ant tribe” (*yǐzú*) (JACOBS, 2010) creates a mass educated precariat in China. However, the development of Chinese higher education and science is not just a problem concerning the consequences of massification. Let's take for example Project 985, that is, the government initiative to create world-class universities and improve the reputation of Chinese higher education system, inaugurated in 1998. Indirectly, we owe this initiative to the emergence of global university rankings (LIM, 2015). As is well known, the first global ranking of universities, the Academic Ranking of World Universities, was created as academic exercise to measure the distance that separates China flagship universities from American universities. When it went public it became an essential mechanism for regulating prestige in globalized higher education. It was thus to China's race for perfection and development of the knowledge economy that we owe the measurement and comparisons device that today govern, in a very complex way, the reality of academic labor at many colleges and higher education systems throughout the world.



**CIMEAC:** *One of the most striking consequences of all those transformations is a turning point for the universities: from social institutions to entrepreneurial organizations. How do you analyze this process? There are far-reaching implications...*

**KS:** The answer to your question should be formulated in two steps. First, you need to dismantle the passage itself – from social institutions to entrepreneurial organizations – and show its ambiguity, as well as multidimensionality of the university itself. Second, we need to put more emphasis on the existence of different levels at which these undoubtedly important transformations taking place today are to be analyzed. For this purpose I will refer to the *glonacal* analytical framework proposed by Simon Marginson and Garry Rhoades (2002). But let's start from the beginning.

The university is primarily a field of ongoing struggle between different, sometimes opposing, sometimes allied, forces. An analytical tool used widely in higher education research to explain the complexity of this field of forces is a Burton Clark's triangle of coordination (1983, p. 136-181). In order to illustrate the processes of integration and coordination of higher education systems Clark used the field in the shape of a triangle with angles created by the state and bureaucracy, the market and mechanisms of competition and the academic oligarchy and the right to self-regulation of the scientific community. The situation is dynamic, and higher education institutions in the context of the national systems are played out and are playing within the field. They are rushed once to this pole, next time to the other pole, but a situation when the location can be clearly attributed to only one of them never occurs.

Although Clark's triangle of coordination has a number of shortcomings, and has been repeatedly modified or criticized, it recognizes the situation of the universities in the framework that exceeds the typical dualistic opposition between the state and the market. And that obviously provides enormous analytical benefits. We could of course point out the missing elements of the triangular field, such as the omission of coordination through stakeholder society (MAASSEN, CLOETE, 2006), social pressures, student politics or the politics of the common (HARDT, NEGRI, 2009) that is different from a corrupted form of the hierarchical government of academic oligarchy (CLARK, 1977). We could discuss whether the pole determined by the market and competition should be replaced or supplemented with the ideal type of coordination by capital, or to what extent nowadays we experience far reaching hybridization of coordination mechanisms of state and the market, in the so-called "steering at a distance" paradigm (MARGINSON, 1998). But this is completely separate discussion.

Coming back to your question, it seems that you have aptly pointed to the contemporary pole of attraction of the majority of academic institutions. The organizational structure of universities around the world, both public and private, increasingly resemble a more or less smoothly functioning enterprise. And even if they are not exactly like them today, the governments that coordinate the

systems are usually doing their best to transform them in this direction, as a part of numerous reforms, so that they will start to reflect this structure in the coming future. However, we need to make some reservations here. Marginson and Rhoades, more or less in line with this analysis, stated that “universities have not been reduced to businesses. If the profit motive has been inscribed in these not-for-profit entities, higher education institutions nevertheless continue to be many-sided entities performing a wide variety of roles for various constituencies. They are public and private, spanning the boundaries between these sectors and performing functions for each” (MARGINSON, RHOADES, 2002, p. 287). The question is therefore: why did this happen? It is precisely the fundamental contradiction of cognitive capitalism that in the context of the university (but also other sectors of immaterial production) the effective production of knowledge and education must involve a high level of socialization (to be embroiled in numerous networks and social ties) as well as the relatively high level of autonomy of the field or sector. However, such a change within the basic coordinates of exploitation does not push it aside. I think that these issues will become a little clearer when we go to the next step explanation.

In the abovementioned text by Marginson and Rhoades (2002) we find a breakthrough for the field at the time, that is a call for a more complex processes of analyzing higher education. The authors suggest that previous studies global dimension was underrepresented, so we should look at all the transformations through a glonacal perspective (that is, at the same time global, national and local), because universities are immersed, to a lesser or greater extent, in all three contexts at the same time.

Although it sounds seemingly paradoxical, the main idea behind the concept of “entrepreneurial university,” spread by Burton Clark (1998) was an attempt to create conditions conducive to the autonomy and empowerment of institutions of higher education. The institution which in a large extent depends solely on one method of funding (whether it is predominantly public and originating from the state, or is generated from private sources within the framework of market-mediated activity or whether its source lies in the wallets of private donors) is more vulnerable to turbulence and crises occurring at the source of this income. The idea was therefore first and foremost about creating a framework for the stability of institutionalized academic projects implemented by the academic faculty, or rather, Clark’s academic oligarchy. This is one of perspectives through which you can look at this passage at the local level. Slaughter and Rhoades (2004) presented the transition to “academic capitalism” in the same terms. For them this is first and foremost an area of often spontaneous activity undertaken by the authority of local institutions of higher education or individual academics. It should be added that entrepreneurship is one of the ways in which institutions react, for example, when they face serious constraints on public funding.

At this point we enter the second level of analysis: the constant process of weaving the universities into the fabric of national economies by governments. Treating them as a kind of a tool for the realization of political goals which have come increasingly to be the promotion of economic growth. Also in this context, the rulers believe that the entrepreneurial university model, more than institutions focused on achieving and developing social goals, is the more appropriate tool to achieve these goals. In Latin America, where national and regional higher education development trajectories are underpinned by a more socially-oriented sets of assumptions, the incompatibility of this framework is probably much more socially inconvenient.

The third level of analysis is global. I believe that it is essential to pay attention to how the model of a large entrepreneurial research university was disseminated and made almost a project without an alternative. In the global landscape of higher education we deal with the processes of the formation of hegemony (MARGINSON, ORDORIKA, 2011), that resemble structures of economic and political hegemony, exercised primarily by Anglo-Saxon countries in the capitalist center. Currently, the most important mechanism of exercising hegemony in the area of higher education is global university rankings. They promote one uniformed model of the university, which is that of a large, mostly American, research university, with plenty of research-focused doctoral candidates and a small staff/student ratio, and not, for example, the *Universidad Autónoma de México*, a giant and socially embedded, state-building university (ORDORIKA, LYOD, 2013). The rankings are the core tool for the development of far reaching global institutional isomorphism (DI MAGGIO, POWELL, 1986). But this of course is only one of the contexts of this passage.

But why are rankings successful? Both policymakers responsible for the higher education system, as well as senior executives of universities are interested in possibly the most simple information about the position of the system or institution in the global, national or local field. This is one of the reasons why all kinds of rankings, comparisons and tables enjoy so much popularity. It is often believed that the tools used in preparing the rankings allow for objective measuring and comparisons in terms of the quantity of things and the aspects related to quality, that is excellence. This is of course one of the problems and a contradiction related to the use of this tool. However, this is, broadly speaking, the contradiction inherent in the capitalist mode of production and organization of social life itself.

The global market needs information. Roger King (2009) in his book looked carefully from just this angle at the compilers of global university rankings. Significantly he uses the term “embedded knowledge regulators”, an extension of the phrase “embedded knowledge networks” of the world of financial markets, coined by Sinclair (2005) for the need to discuss the major credit rating agencies (such as Moody's, Standard & Poor's or Fitch). He is interested in the issue of regulation, because it focuses primarily on analyzing the impact of governance

and the establishment of standards by the global rankings as a “form of private regulatory power” (KING, 2009, p. 154). He states that “university rankings particularly operate as ‘status-reproducing’ regulators for institutions at least as much as influencing prices and similar economic market values such as the commercialization of intellectual property” (KING, 2009, p. 154). The function of the rankings in the regulation of the academic field is similar, though not identical, to the functions exercised by rating agencies in the market economy.

However, in my perspective, processes of institutional isomorphism driven by the variety of agents operating at global, national and local level outlined above should be considered primarily as functional for contemporary processes of accumulation and valorization of capital. But that's another story.

**CIMEAC:** *There are market-oriented neoliberal approaches that see the university as an engine for a knowledge-based society. Could this mean a kind of “privatization” of public universities disguised by the expression of establishing “knowledge-based economies”?*

**KS:** Universities around the world are certainly objects of interest of the ruling classes. In many countries, the most common model of constructing the university under a neo-liberal reforms regime is that of a tool for the realization of government agendas (MAASSEN, OLSEN, 2009). These agendas, of course, are typically related to the economic sphere and the problems of its development and growth. We are dealing with a paradox which can be certainly seen more clearly from the perspective of neoliberal peripheral countries such as Poland (though, is not limited to them). As repeatedly stressed by the Polish Marxist of the younger generation, Jan Sowa (2015), today the erstwhile periphery are laboratories of economic policies and strategies that may soon be implemented in prosperous countries in the center. Therefore, it is from the margins or peripheries that we can learn much more about capitalist development today.

But let's get back to the issue. With all the vast and ubiquitous discourse on “knowledge-based economies,” saying that we are living now in the era when knowledge becomes a central productive force and so on, we see that, at least in the peripheral countries, the interest of capital and private companies in the production of knowledge or development of new technologies seems to be small or nearly non-existing. You can see it perfectly in a country like Poland. If we choose the region of post-socialist Central and Eastern Europe as a point of reference it is Poland where we find the smallest share of private investment in research and development, locating the country far below the EU average. Therefore capital seems to be not interested in the transformation of science and higher education. Recently, even the director of Polish National Centre for Research and Development, the largest grant distributing agency in Poland, said it openly: no matter how confusing it is for the government, it is public science

nowadays that financially supports business in Poland, not the other way round. This stems, among other things, from the fact that Polish capital is concentrated mainly in small and medium-sized enterprises, which are interested solely in the exploitation of a cheap labor force. The same is true for foreign capital, which is the dominant player in the Polish economy. Here you can see that Poland is primarily an area of low-cost subcontracting, and this type of manufacturing does not require a comprehensive local system of research and development. However, so far, Polish universities, despite the accusations of the public and the Ministry of Science and Higher Education, are satisfying the needs of capital perfectly.

I think this situation is perfectly depicted in a short film, prepared by the Polish Agency for Information and Foreign Investment. It is not particularly long, so try to watch it (<https://www.youtube.com/watch?v=BBbtig6-kFQ>). You will see how the Polish government and its agencies imagine what makes Poland attractive in the eyes of foreign capital. The main advantages that the country has to offer are thus its flexible students. Graduates produced at Polish universities will obediently work in a call center, that is tedious, schematic and monotonous work involving a high level of affective engagement. Moreover, they will do that with a smile on their faces and according to the rhythm of music played by capital. Pay attention to the words that the lady says during the video: “workforce productivity in Poland is increasing faster than salaries. As result, labor costs are one of the lowest in Europe.” There is hardly a more emphatic expression of the essence of the Polish economy based on knowledge.

So I would not agree that we are seeing a kind of “privatization” of public higher education. What we observe is rather a change of its functions and roles in relation to capital. They differ, of course, depending on the central or peripheral status of the system. At the same time it is worth noting that even Philip Altbach (2004) claims that within higher education systems of full developed capitalist economies of the center we can see the center and the peripheries. But most important, however, is that according to the intuitions of cognitive capitalism theorists, capital is not interested in the direct involvement in the organization and control of the higher education sector and science. The strong presence of the state in this area is clearly beneficial for capital. This is obvious especially in the area of production of basic knowledge and innovation, as Marianna Mazzucato (2013) showed recently. Production of new knowledge, that is of the key importance from the point of view of basic research innovation processes, is associated with a great deal of risks, uncertainties, experiments and the need for long-term investment. Capital is not at all interested in this kind of responsibilities. Therefore, I would say that under the guise of rhetoric of “knowledge-based economies” we observe not so much a “privatization” of public universities but their far-reaching subsumption under capital, which is extremely comfortable for capital and which allows for the privatization of profits and socialization of costs favored by neoliberals.

**CIMEAC:** *You're writing a book dealing with a theoretical convergence between higher education research and the idea of "the common" developed by Negri and Hardt, aren't you? How do you analyze the possibilities of this convergence in social research?*

**KS:** In the *University as the common. Foundations of critical higher education research* (SZADKOWSKI, 2015), which is the result of the work summarized in my PhD thesis, I present autonomist Marxism as an alternative to the theoretical frameworks currently used in research on higher education. Moreover, I discuss the theoretical tools developed in critical higher education research. My main problem is the inadequacy of the modern dualisms, like this of the private and the public, private property and public good, coordination through the mechanisms of state or market for study of contemporary higher education. The philosophical roots of this problem were discussed by Antonio Negri and Michael Hardt in the *Commonwealth* (2009). In contrast with their considerations of more or less universal relevance, my intention is to develop their thesis within the field of higher education research. I think that nowadays higher education research are poorly advised by the modern dualisms, but at the same time they are able to diagnose quite accurately the problems arising from their incompatibility with what is happening "on the ground".

Pointing at the reforms conducted in New Public Management paradigm higher education researchers emphasize hybridity, or the mixing up of what is public and what is private. It is stressed that today the state is responsible for installing the markets and quasi-markets in public higher education, or promoting models of knowledge production based on intellectual private property rights. It is in the context of this kind of action, post-operaist thinkers, such as Hardt and Negri, or Gigi Roggero, postulate an end of the productive dialectic between the public and the private, which means the end of a situation where the solution for market deficiencies or hyperactivity of capital may be far-reaching state intervention and vice versa. Mainstream higher education research only diagnoses the problem associated with the hybridization of public/private dichotomy, and then, as if nothing had happened, calls for the return to a strong public university. This leads us nowhere.

This theoretical clinch demands a reformulation. I believe that it is much better to analyze the current processes as a results of a broad conflict between capital and the common. Similarly, as in the case of post-operaist Marxism, the starting point for the thesis of the growing importance of the common in higher education is, already discussed above, the theory of cognitive capitalism.

The autonomist position has been well-defined recently, albeit in the context of research at the interface of education and technology, by Richard Hall, who said that: "the Autonomist position therefore offers mechanisms through which one might challenge, resist and push-back against the marketisation of public education, indentured study and the hidden curriculum that asserts the primacy of value-for-money, impact metrics, productivity and efficiency [...] this

tradition does help to reveal how the effects of such technologies across an increasingly global, social field like education might be inverted and resisted.” (HALL, 2014, p. 15) I think that the best way to sum-up the specificity of the critical higher education studies that I research and develop is to use, like Joss Winn and Richard Hall do, the modified operaist phrase: “in, against, beyond” capitalist university and academic labor subsumed under capital. It grasps the three most important elements of analysis that should always stay in balance. As Michael A. Lebowitz put it “*Capital* was Marx’s effort to make the proletariat conscious of its own conditions of emancipation” (2003). Without the demystification of capital’s forgery (transposition of general social productive power into power of capital itself) that it establishes during its development, there is, in no way, a possibility for any move beyond capital’s rule. Marx’s *Capital* was not only a moment in understanding of capitalism as an organic whole, but also the moment in revolutionary struggle of workers for emancipation. In higher education research, also in its critical counterpart, we usually face either complete ignorance of one of the parts of this theoretical-practical chain (“in-against-beyond”), or the insufficient development of all of them.

A particularly neglected part is this “beyond”, that is the specific indication of the possibility of exceeding the current organization of the university. I think that the common creates such an alternative horizon. It is also the ontological foundation of what the university, learning and knowledge production have always been and continue to be: the main driving force feeding parasitical capital.

**CIMEAC:** *There’s an analogy between the university and the factory based upon social and political components (forms of resistance and class struggle). The Brazilian public university system, for example, is still a place for the social, cultural and economic elite. Instead of debating social and political issues, the universities have been largely focused on the market. In this scenario, how do you see the production of “the commons”?*

**KS:** The first part of your question touches a very important issue. I do not know how it looks like in Brazil, but the phrase “university as a factory” has become quite popular in Poland as tool for criticism of the current relationships within the public higher education, a tool that, unfortunately, does not always produce politically and analytically fruitful results. It is very often used, especially in journalistic discourse, as a metaphor to describe the fall of the university. It evokes a barbarous state of industrialization that kills bygone excellence, trampling the temples of knowledge. This kind of conservative approach should be rejected at the very beginning.

However, looking at the educational institutions through the metaphor of factory has its own long history. Karl Marx in *Capital*, when trying to provide examples that labor under the capitalist mode of production is not only the

production of material goods, and consists primarily of producing surplus value for the capitalist, gave an example from the sphere of immaterial production. He referred to the labor of a teacher as productive and conducted within the private knowledge factory.

In 1909, the apparent similarity between the burgeoning MIT and large companies prompted its president, Henry S. Pritchett, to consider experiments with Taylorist methods of management. At this point, the metaphor of the factory served actually as a model for the future practice of managing the university. Morris L. Cook (1910), a pupil of Frederick Taylor, just in few months, prepared a substantial report on the similarities and differences in industrial and academic methods of performance management by providing a number of recommendations and suggestions for managers of the university. However, the results of his research and analysis conducted have never been put into practice.

The year 1968 is the moment when student movements around the world began to use the metaphor of the university as factory for unmasking the dehumanizing conditions prevailing in universities. The university was seen as a massive factory that produce diplomas and unified students. Recognizing the factory or even machine-character of universities had consequences for the approach to the practice of resistance. Since the university functions like a factory or a machine, it is possible to stop its cogs, strike or to take over control. Many years later Harry Cleaver (2004) said that university-factory is similar in some ways to other factories, and Marxist analysis provides useful tools for understanding it.

Recently, a successful use of this phrase was made by transnational collective Edu-factory (2009). Members of the collective asked whether what once was the factory for industrial capitalism, the university is for cognitive capitalism of today? Can we see similar mechanisms of exploitation and control of labour within it? Can the university be an effective space of organization of resistance, similar to the factories of the industrial era? Finally, one of the leading representatives of the collective, Gigi Roggero (2011), said that although the metaphor of the factory university focus our attention on important aspects it is analytically insufficient. On the one hand, it highlights the directly productive aspects of the university (its centrality and functionality for the modern form of capitalism), and is able to identify the specific methods of organization, control and discipline of living labor within it (ROGGERO, 2011, p. 72). On the other hand, however, it is insufficient because it does not take into account the whole range of differences between Ford's factory and the university. I fully agree with him, although I think when it comes to the details we differ slightly.

I think that there are at least three analytically productive strategies to use the metaphor of the factory in the context of the university. The first strategy, let's call it the "economic strategy" (or the perspective of "inside"), would treat the university-factory as a key sector in the development of cognitive capitalism, where certain kinds of labor would be subsumed under capital (in formal or real



terms). Therefore, based on the method of critique of political economy we could look for mechanisms that capital uses to develop and strengthen its domination in the sector and to install its processes of accumulation, valorization and production of value.

The second strategy, which we might call the “political strategy” (or the perspective of “against”), will state that in terms of the topology of resistance, the university, analogously to industrial factories of the previous phase of capital’s development, is a place of spatial concentration of dispersed and rebellious mass of intellectuality or living knowledge. This type of reading will be interested in all the expressions of mobilization and resistance acts taking place in the higher education sector.

Finally, the third strategy would be a “strategy of the alternative” (or perspective of “beyond”), that takes attempt to conceptualize a model exceeding the limitations of capitalist entrepreneurial university while maintaining the potential it produced. It starts from the assumption that if the university has a key position in the contemporary economic system, we need to find a non-capitalist application that does not assume a return to its pre-capitalist feudal reality based on the corrupted form of the common.

While only the complementary use of these perspectives can provide analytically and politically fruitful results, it appears that all of them are somehow inadequate. The first obscures the public nature and, above all, public financing of higher education, and the fact that only a small part of higher education (in Europe even marginal) is formally profit oriented. It does not provide, therefore, an appropriate framework to explain the whole transformation processes in contemporary higher education systems. Moreover, the focus on individual institutions and the individual organization of labor within them, not only overlooks the systemic nature of exploitation, but also avoids confrontation with processes of a global character. The second strategy has a primarily political character and while it may appear to be functional in the context of mobilizing students and workers at the universities (which in the course of the history of numerous student protests often proved to be successful) its explanatory function is rather limited. The third strategy is primarily a tool for drafting an utopian horizon and scenario. All of them together focus on the local dimension of topologically concrete, particular institution and I think that nowadays this completely obscures the relations of exploitation that are taking place within higher education. It seems, however, that the critical intention behind of authors that use the metaphor of the university as factory still calls for further consolidation and this is certainly worth it. However, in order to achieve this we have to change the analytical framework a little bit.

As I mentioned in the answer to the earlier question, I think that the situation of universities should always be analyzed from the *glonaca* perspective; we also have to locate the fundamental conflict that takes place in higher education in the struggle between capital and the common. However, the

dimension of the conflict, which could provide a key to understanding of a large part of the remaining elements of the process is first and foremost global.

Marginson (2002) recognizes that as a Weberian ideal type higher education is structured like a pyramid, at the bottom of which there is a large sphere of autonomously organized, day-to-day educational practices and processes of knowledge production. Further layers consists of all another activities, such as the struggle for status between institutions and individual researchers, market competition and finally, at the top of the pyramid, the capitalist market, although in recent texts he rejects the possibility of existence of purely capitalist markets in higher education (MARGINSON, 2013). What interests me is how these layers function and interact. And especially how this area at the very bottom, the area of production of the commons, is subsumed under capital and how it could be organized autonomously beyond its rule.

At the starting point I assume that the effects of all fundamental activities associated with the institution of the university (research, education and activities related to the so-called third mission) at the most basic, ontological level, take the form of the common. I mean that they are produced for sharing while keeping open, equal access, and their maintenance is usually carried out autonomously (managed democratically by the community involved in its production). It can be said, recalling at this point Robert Merton's observations, that not only science, but also the university as an institution is immersed in "communist" ethos, that is oriented towards the production, maintenance and self-regulation of the commons.

However, it is also useful to look who is on the other side of the barricades. In order to describe the consequences of involvement of universities in the network of economic relations I use the term coined by Richard Hall, namely "transnational associations of capitals" (2013). Based on the Stephen J. Ball's (2012) diagnosis that national public policy-making in relation to the education sector (including higher education) is dominated by "transnational policy networks", Hall noted that in a similar way we should approach the role of capital in the global higher education landscape. According to the post-operaist observation that in the era of cognitive capitalism capital is increasingly located outside the direct production process, referring also to the Marxian distinction between three basic types of capital, Hall pointed out three main components of the "transnational associations of capitals." He therefore distinguished between productive capital, or private for-profit universities and transnational for-profit activities of public universities and private not-for-profit, money capital, namely commercial banks offering student loans, and merchant capital, that is large multinational corporations, or, for example, large academic publishers.

Today the area of value creation in higher education is dominated by merchant and money capital. They are not necessarily interested in the direct control of the production process and the organization of the commons. Therefore, they are able to co-exist with or be based on the existence of a large public sector in higher education. What capital is up to – understood as a

transnational associations of capitals – is the organization of the conditions of the capture of surplus value generated in the process of production of the commons. In the case of the sector of science and higher education on a global scale it is indeed a major effort. Capital is able to capture surplus only in so far as it is able to measure it. This process takes the form of an unbridled proliferation of the measures, criteria, global comparisons and rankings that invade the national systems of higher education systems nowadays under the banner of the struggle for maintaining the excellence of research and education. However, the common always exceeds these measures and is never fully covered by them. But that is the subject for a completely separate discussion.

To summarize our long conversation, I want to emphasize that today we face a huge challenge. The basic conflict within higher education is global, because capital acts globally. We can put an end to domination, exploitation, inequality and expropriation only by uniting in a struggle over borders of nation-states. This is the only way how we can bring to life the popular university of social movements (SOUSA SANTOS, 2011), or the university as an institution of the common.

## REFERENCES

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 Macmilan, 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.** Dodrecht: 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 subsumtion to general intellect: elements for a Marxist reading of the thesis of cognitive capitalism. **Historical Materialism**, v.15(1), 2007, p. 13–36.

## INTERVIEWERS

<b>Beatriz Schneider-Felicio</b> <i>University of São Paulo (USP)</i>	<b>Daniel Bovolenta Ovigli</b> <i>Federal University of Triângulo Mineiro (UFTM)</i>
<b>Danilo Seithi Kato</b> <i>Federal University of Triângulo Mineiro (UFTM)</i>	<b>Erlon Silva Honorato</b> <i>Center for Research on Alternative Education Methods (CIMEAC)</i>
<b>Felipe Ziotti Narita</b> <i>São Paulo State University (Unesp)</i> <i>Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES)</i>	<b>Gabriel Santos Paulon</b> <i>University of São Paulo (USP)</i>
<b>Rafael Gil de Castro</b> <i>University of São Paulo (USP)</i> <i>Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES)</i>	<b>Renato Chaves Azevedo</b> <i>University of São Paulo (USP)</i>

## PROOFREADING

**Eric Blanc**



## 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). Entrevista organizada por Felipe Ziotti Narita.

\* \* \*

**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*] (*yǐzú*) (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. Tornado 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

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