

Atravessamentos às Ciências Sociais e Humanas no Brasil: ensino superior privatizado e economia do conhecimento

Crossings to Social and Human Sciences in Brazil:
Privatized Higher Education
and Economy of Knowledge

Convergencia entre las ciencias sociales y
humanidades en Brasil: educación superior
privatizada y economía del conocimiento

 **IVANISE MONFREDINI**

Doutora em Educação: História, Política e Sociedade pela
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- 2001
Professora pesquisadora do Programa de Pós-graduação
em Educação - Universidade Católica de Santos- Brasil
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8492-9826>
Correio eletrônico: imonfredini@gmail.com

Cómo citar este artículo en APA:

Monfredini, I. (2022).
Atravessamentos às Ciências Sociais e Humanas no Brasil: ensino superior privatizado e economia do conhecimento. *Analecta Política*, 12(23), 01-25. doi: <http://dx.doi.org/10.18566/apolit.v12n23.a01>

Fecha de recepción:

29.12.2021

Fecha de aceptación:

27.01.2022



Resumo

Nesse texto desenvolvemos ideias apresentadas no evento “La Educación Superior en el actual debate sobre la privatización de la ciencia” aprofundando a análise sobre os desafios que se colocam para a pesquisa e produção de conhecimentos em ciências sociais e humanas no Brasil, considerando a predominância do setor privado no ensino superior, e a economia do conhecimento a ele relacionada. Trata-se de um ensaio desenvolvido a partir da análise de literatura sobre o tema e que teve o objetivo de apresentar e problematizar os atravessamentos colocados para essa área do conhecimento num momento histórico do país em que o desmonte de políticas científicas e tecnológicas e a sua posterior retomada em outros termos, pode afetar as ciências sociais, no seu estatuto epistemológico. A conclusão é a de que a área passa por desvalorização e tentativa de submissão aos critérios rentáveis, para adaptação às exigências da economia do conhecimento, no Brasil.

Palavras-chave: Ciências sociais e humanas, economia do conhecimento, políticas de ciência e tecnologia, políticas de ensino superior, divisão internacional do trabalho.

Abstract

This text develops a few of the ideas presented at the event “La Educación Superior en el actual debate sobre la privatización de la ciencia”. It also deepens the analysis of the challenges that are posed for research and production of knowledge in social and human sciences in Brazil, considering the predominance of the private sector in higher education, and the knowledge economy related to it. This is an essay developed from the analysis of the literature on the subject, whose objective was to present and problematize the intersections identified for this area of knowledge at a historical moment in the country in which the dismantling of scientific and technological policies and their subsequent resumption in other terms can affect the social sciences in their epistemological status. It is concluded that the area is undergoing a devaluation and an attempt to submit to profitability criteria, in order to adapt to the demands of the economy of knowledge in Brazil.

Keywords: Social and human sciences, knowledge economy, science and technology policies, higher education policies, international division of labor.

Resumen

En este texto, desarrollamos algunas ideas presentadas en el evento “La Educación Superior en el actual debate sobre la privatización de la ciencia”. Además, se profundiza en el análisis de los desafíos que se plantean para la investigación y la producción de co-

nocimiento en ciencias sociales y humanas en Brasil, al considerar el predominio del sector privado en la educación superior y la economía del conocimiento relacionada con dicho sector. Se trata de un ensayo desarrollado a partir del análisis de la literatura sobre el tema, cuyo objetivo fue presentar y problematizar los cruces identificados para esta área del saber en un momento histórico del país en el que el desmonte de las políticas científicas y tecnológicas y su posterior reanudación en otros términos puede afectar a las ciencias sociales en su estatuto epistemológico. Se concluye que el área está pasando por una devaluación y un intento de someterse a criterios de rentabilidad, con el fin de adaptarse a las exigencias de la economía del conocimiento en Brasil.

Palabras clave: Ciencias sociales y humanas, economía del conocimiento, políticas de ciencia y tecnología, políticas de educación superior, división Internacional del trabajo.

Introdução

Este texto foi desenvolvido a partir da apresentação que fizemos no evento remoto “La Educación Superior en el actual debate sobre la privatización de la ciencia”¹ organizado pela Dra. Carolina Maria Horta Gaviria² em 2020, no qual abordamos as relações entre formação do Estado brasileiro, neoliberalismo e as consequências para as ciências sociais. Naquele momento, este caminho era necessário, considerando o horror das milhares de mortes desnecessárias provocadas não só pela pandemia de COVID-19, mas pelo negacionismo, pelos ataques à ciência e pelo descaso do governo federal, que ficaram fartamente evidenciados, mais tarde, durante a CPI da COVID-19 realizada pelo senado brasileiro³. Tratamos então de características do Estado brasileiro que permitem entender minimamente as práticas genocidas do governo federal e, ao mesmo tempo, o silêncio por parte da maior parte do povo brasileiro, naquele momento. Como se costuma dizer por aqui: o Brasil não é para amadores.

1 O evento aconteceu no dia 27/08/2020 e foi promovido pelo Doctorado en Estudios políticos y jurídicos e o Doctorado en Educación, ambos da Universidad Pontificia Bolivariana, da Colômbia.

2 A quem agradecemos, assim como à Dra. Judith Naidorf, pela oportunidade de crescimento nos debates acadêmicos com os colegas, proporcionado neste evento.

3 A Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), aconteceu de 27 de abril de 2021 até 26 de outubro de 2021 e resultou num relatório fartamente documentado entregue à Procuradoria Geral da República no dia 27 de outubro de 2021. Mas, de fato, o impeachment solicitado em decorrência da CPI, não foi encaminhado.

O Estado brasileiro passa por um momento de mudanças. O consenso organizado desde a década de 1990, especialmente a partir dos governos de Fernando Henrique Cardoso, se rompeu com o golpe jurídico parlamentar que destituiu a Presidenta Dilma Rousseff, em 2016. As políticas sociais têm sido desmontadas, assim como as políticas de ciência e tecnologia, e, em seguida, retomadas em outros termos, por meio da ocupação de postos estratégicos, inclusive das escolas (Programa Escola Militar), por militares e conservadores.

Na nossa participação no referido evento, procuramos traçar minimamente o caminho que sedimentou o neoliberalismo baseado numa moral competitiva e individualizante, num Estado, o brasileiro, cuja formação padece de “ausência do povo” e que reproduz historicamente o autoritarismo fundado nas relações escravocratas, num processo que Souza (2018) denominou de *habitus* precário, e que se mantém ao longo do tempo de existência do país, as desigualdades sociais, econômicas e culturais⁴. Só mesmo compreendendo esta particular característica de sua formação, que é a violência incrustada no cotidiano das relações sociais, para entender o reflexo dela, explicitado pelo governo federal e comemorado por alguns setores da sociedade.

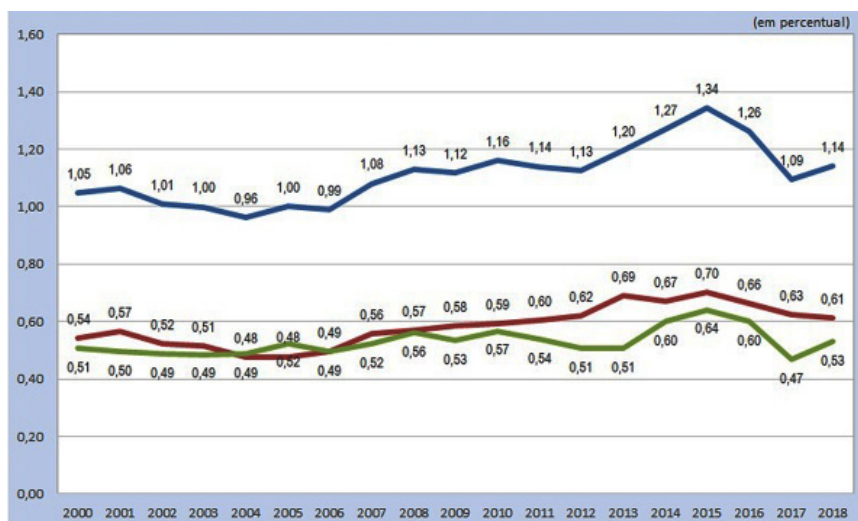
Embora, no momento em que escrevo esse artigo, tenha se reduzido muito as manifestações públicas irracionais e genocidas por parte do governo federal, as práticas continuam as mesmas⁵, tendo em vista que o projeto para o país continua o mesmo e apoiado pelas mesmas elites. Os efeitos têm sido nefastos. Behring (2008 e 2012) aponta para os processos regressivos nas políticas sociais que vêm se desenvolvendo desde a década de 1990, sob a égide da racionalidade neoliberal e que explicitam o abandono de qualquer compromisso com a inclusão econômica e política da maioria da população. Nos governos petistas vislumbrou-se um projeto societário de inclusão de parcelas da população na renda e nos direitos de cidadania, durante um curto período entre 2004 e 2013 que identificamos como neodesenvolvimentismo (Firmiano, 2016). Mas, a partir de 2016, esse compromisso foi rompido com a tomada do poder pela elite proprietária brasileira, aprofundando-se também a ausência de soberania nacional.

4 Sobre o Estado Brasileiro, ver, entre outros: Carvalho (2012); Nogueira (1998); Avritzer (2019) e Souza (2018)

5 Durante os anos de pandemia (2020 e 2021), se manteve o desmonte de políticas sociais, de proteção ao meio ambiente, entre outras, como se pode ler, por exemplo, em: <http://www.adufpel.org.br/site/noticias/governo-amplia-desmonte-das-politicas-pblicas-de-assistencia-social> <http://informe.ensp.fiocruz.br/noticias/51005>

As políticas científicas e tecnológicas no Brasil têm sofrido os golpes relacionados a esse projeto de desmonte, apesar da resistência das associações científicas que têm conseguido manter mínimos nos investimentos públicos em ciência e tecnologia. O gráfico abaixo traz os dispêndios em Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) no Brasil, em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) entre os anos 2000 e 2018, permitindo visualizar o significado concreto do ataque à ciência. Como se observa, a recuperação no ano de 2018, representa um dispêndio total comparável aos indicadores de dez anos atrás, entre 2010 e 2012.

Figura 1 - Dispêndio nacional em pesquisa e desenvolvimento (P&D), em valores correntes, em relação ao total de P&D e ao produto interno bruto (PIB), por setor institucional, 2000-2018



Fonte: https://antigo.mctic.gov.br/mctic/opencms/indicadores/detalhe/recursos_aplicados/indicadores_consolidados/2_1_3.html. Acesso em 03 de dezembro de 2021.

Fonte(s): Produto interno bruto (PIB): Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE; dispêndios federais: Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal (Siafi). Extração especial realizada pelo Serviço Federal de Processamento de Dados - Serpro; dispêndios estaduais: Balanços Gerais dos Estados e levantamentos realizados pelas Secretarias Estaduais de Ciência e Tecnologia ou instituições afins; e dispêndios empresariais: Pesquisa de Inovação Tecnológica - Pintec/IBGE e levantamento realizado pelas empresas estatais federais, a pedido do MCTIC.

Elaboração: Coordenação de Indicadores de Ciência, Tecnologia e Inovação (COICT) - CGPI/DGI/SEXEC - Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI). Atualizado em: 19/11/2020

O projeto em execução sugere que alguns setores e áreas de pesquisa e desenvolvimento tecnológico serão preservados, desde que alinhados aos limitados interesses do capital global para o Brasil, considerando a Divisão Internacional do Trabalho (DIT), e a economia do conhecimento a ela relacionada, temas que serão abordados neste artigo para, então, tecer algumas reflexões sobre as ciências sociais. Antes, analisaremos brevemente o ensino superior privado e a economia do conhecimento, caminho necessário para realizar alguns questionamentos em relação às ciências sociais.

O tema das ciências sociais no Brasil poderia ser tratado a partir de diferentes perspectivas: das contribuições dessa área para o desenvolvimento das políticas públicas, ou das suas contribuições para a formação humana desde a educação básica até a superior, se poderia também apresentar as pesquisas realizadas na área, ou ainda tratar do investimento público para pesquisas em ciências sociais, só para citar algumas das possibilidades. Mas, ao considerar os temas e problemas suscitados pela chamada economia do conhecimento, acirrados nesse momento histórico brasileiro, nossa opção foi por tratar as ciências sociais a partir de uma análise breve do ensino superior brasileiro e das políticas de ciência e tecnologia inseridas no processo da chamada economia do conhecimento.

Ensino superior privado e a produção científica, na economia do conhecimento.

O Brasil é um país onde as matrículas no ensino superior se localizam principalmente nas organizações privadas, com ou sem fins lucrativos. Em 2019, de acordo com a Sinopse Estatística da Educação Superior⁶, havia um total de 8.603.824 matrículas das quais 2.080.146 nas instituições públicas e 6.523.678 no setor privado do ensino superior⁷.

O Ministério da Educação refere-se às instituições de ensino superior, não diferenciando públicas e privadas. Nesse texto não utilizaremos a mesma denominação. O termo organização será utilizado para fazer referência ao setor privado

6 Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em 15 de dezembro de 2021.

7 As informações da Sinopse não diferenciam instituições privadas lucrativas e não lucrativas, incluindo ambas. No texto, para apresentação das informações extraídas da Sinopse, mantivemos a mesma nomenclatura nela utilizada: instituições.

lucrativo e instituição unicamente para nos referir ao setor público do ensino superior. Ao nos referirmos às organizações privadas de ensino superior não incluímos as instituições comunitárias, que são privadas, não lucrativas.

A reforma da educação superior realizada no Brasil na década de 1990, manteve a opção política existente desde a década de 1970, pela oferta privada de ensino superior e regulamentou a possibilidade das organizações privadas de ensino superior assumirem o caráter lucrativo, e, no espírito de liberalização desse serviço para o comércio internacional, de acordo com a orientação da Organização Mundial do Comércio (OMC), os grupos educacionais privados têm aberto suas ações na Bolsa de Valores ⁸.

São 2.306 instituições privadas para apenas 302 públicas (INEP, 2020). Ambas, instituições de ensino superior públicas e organizações privadas têm um mesmo marco regulatório constituído pela legislação em vigor⁹ que inclui um sistema de avaliação externa (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior-SINAES) que visa garantir a oferta de formação de qualidade, bem como a produção científica e tecnológica, no caso das universidades. No entanto, nas organizações privadas a busca por maior rendimento determina os processos de ensino, a relação de trabalho dos professores e pesquisadores e, também, da própria produção de conhecimento. Isso se reflete na configuração desse setor em que apenas 90 instituições (INEP, 2020) optaram por se constituir como Universidades, o que implica no compromisso com a pesquisa, além do ensino e a extensão.

Dentre as instituições privadas, 2.216 se mantêm comprometidas com o ensino, ou como Centros Universitários (283) ou como Faculdades (1933) (INEP, 2020), se desobrigando da produção de conhecimentos pela pesquisa, que exige maiores investimentos.

Em consequência, e como já tivemos a oportunidade de afirmar, “a rentabilidade lentamente se institui como cultura, mediando as diversas práticas de gestão

8 Dentre elas, citamos quatro que tem suas ações na Bolsa de Valores de São Paulo: Kroton (KROT3), Estácio (ESTC3), Ser Educacional (SEER3) e Anima Educação (ANIM3).

9 Especialmente a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e o Decreto Nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 que Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107

e formativas [...]: as propostas curriculares, a avaliação, as práticas de ensino e pesquisa, a organização dos tempos e espaços.” (Monfredini, 2016, p. 10).

Ao considerarmos que a maior parte das matrículas se encontra no setor privado da educação superior, é possível afirmar que se trata de uma formação profissional de jovens adultos realizada de modo preponderante pelo capital de serviços que busca ampliar a rentabilidade otimizando a relação entre custos e receitas. Os custos, inclusive os do trabalho, são reduzidos ao máximo permitido pelo marco regulatório, ao mesmo tempo em que se busca ampliar as receitas originadas do pagamento de mensalidades pelos serviços educacionais prestados e também, indiretamente, por políticas públicas como o Fies¹⁰ e o Prouni¹¹. A educação à distância (Ead) potencializou muito esse movimento ao permitir atender uma quantidade maior de alunos com reduzido número de professores (ou monitores), o que resultou na queda do valor cobrado pelos serviços prestados e, em consequência, na ampliação do número de alunos.

Mas, o ensino superior privado compreendido como capital de serviços num capitalismo financeirizado revela apenas uma face do processo mais amplo em curso, relacionado à chamada economia do conhecimento, na qual o próprio conhecimento é a força produtiva.

Aparentemente a “financeirização da economia baseada no conhecimento é extremamente útil para a universidade como empresa”, afirma Afonso (2015, p. 276). Mas, a compreensão da rentabilidade do ensino superior brasileiro, na chamada economia do conhecimento, precisa levar em consideração um significado mais preciso deste processo em curso, e a relação dele com a DIT. Dito de outra forma, considerar a relação entre economia do conhecimento e os arranjos de poder econômico relacionados, assim como, o lugar ocupado pelo país nessas relações.

10 “O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar prioritariamente estudantes de cursos de graduação.” Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/fies-sp-1344319726>. Acesso em 10 de dezembro 2021.

11 “O Programa Universidade para Todos (Prouni) do Ministério da Educação é um programa que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior.
Para concorrer às bolsas integrais, o estudante deve comprovar renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até 1,5 salário mínimo. Para as bolsas parciais (50%), a renda familiar bruta mensal deve ser de até 3 salários mínimos por pessoa.” Informação disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br>. Acesso em 10 de dezembro de 2021.

Com base em Oliveira & Filgueiras (2020, p.360) entendemos a economia do conhecimento como um “processo abrangente de mercantilização e monopolização do conhecimento e da informação”, ao contrário das ideias que tem sido difundidas, e que a consideram como um novo estágio caracterizado por uma “economia colaborativa”, democrática e benéfica em si mesma e que carrega virtudes inerentes, cujo desenvolvimento poderia resultar no fim do capitalismo. Ou seja, neste artigo a economia do conhecimento é considerada nas relações capitalistas das quais ela se origina. Como indicam Oliveira & Filgueiras (2020, p. 360):

Esses mercados, que caracterizam a nova economia, são constituídos pelo que podemos chamar de mercadorias-conhecimento,[...] ou, ainda, de mercadorias-informação, ou seja, mercadorias constituídas tão somente por bens intelectuais, ou de outro modo, por bens imateriais. De fato, a mercadoria-conhecimento tornou-se a principal base material do capitalismo dos nossos dias, dando origem a um novo rentismo situado na vanguarda do desenvolvimento capitalista.

A privatização do ensino superior brasileiro assumida como política pública desde a década de 1970 é um processo que ocorre simultaneamente ao surgimento do capitalismo financeiro, também na mesma década, que forneceu a base para o desenvolvimento da economia do conhecimento. De acordo com Oliveira & Filgueiras (2020, p.374), “a financeirização se iniciou no início dos anos 1970, com os primeiros processos de desregulação dos mercados financeiros, antecedendo, portanto, a mercantilização do conhecimento que só se tornou sistemática após as reformas nos Estados Unidos a partir de 1980.” Como sugerem os autores, a financeirização e a economia do conhecimento se alimentam. Para Oliveira & Filgueiras (2020, p. 374) “[...] a financeirização não seria tão extensa e abrangente se não fosse a mercantilização do conhecimento e que a própria mercantilização do conhecimento não teria ido tão longe se não fossem os ditames da especulação financeira.”

Durante a década de 1980 foi a liquidez de algumas instituições que financiou os primeiros mercados do conhecimento e da informação. O processo de crescimento dos ativos “imaterializados” das empresas, ou seja, dos ativos baseados nas mercadorias-informação, alimenta a financeirização numa lógica em que as empresas buscam vantagens de monopólio, especialmente a capacidade de determinar os preços, aumentando, assim, seu poder econômico. Para isso a empresa necessita aumentar a sua rentabilidade reduzindo o custo com a força de trabalho. As mercadorias-conhecimento potencializam esse processo “numa espiral sem fim”, aumentando a rentabilidade e a “liquidez proporcio-

nada pelos mercados financeiros”, de acordo com Oliveira & Filgueiras (2020, p.374). Dessa forma, a empresa amplia mais ainda a sua “capacidade de investimento em ativos imateriais protegidos por Direitos de Propriedade Intelectual.” (*idem, ibidem*).

Em tese, o ensino superior cumpre papel importante na economia do conhecimento, não apenas por se configurar em mais um setor para reprodução do capital de serviços, mas por propiciar capacidade intelectual necessária à economia do conhecimento (Afonso, 2015), ou seja, capacidade humana de produção e utilização das mercadorias-conhecimento, considerando, inclusive, a contribuição da produção científica e tecnológica, historicamente imbricada ao desenvolvimento das relações capitalistas, como indica Prado (2005).

Nas organizações de ensino superior brasileiro confronta-se a lógica rentista (potencializada pela participação das organizações de ensino no mercado de ações), e o fazer educação, formação profissional, além de ciência e tecnologia, no caso das universidades. No entanto, a busca do rendimento nessas organizações, nos parece, produz resultados muito restritos, pensando em termos de economia do conhecimento, tanto da perspectiva econômica, como da formativa. A formação profissional realizada nessas organizações, a maioria faculdades, é precária, pois, num cenário de aparente valorização do conhecimento, essa formação se realiza sem o compromisso com a criação dele, sem a relação com a pesquisa, o que, se existisse, poderia dar aos profissionais formados a autonomia exigida pelas empresas na chamada economia do conhecimento. Outra aparente contradição contida nessa lógica de valorização do rendimento é que a própria organização de ensino superior não realiza plenamente os processos que permitiriam a ela adquirir a propriedade intelectual sobre os conhecimentos, tendo em vista o quase nulo investimento em pesquisas tecnológicas. A exceção mais evidente é a EaD, em que professores conteudistas, que são especialistas contratados ou aproveitados dos quadros das próprias instituições, são responsáveis pela primeira elaboração do plano do curso (conteúdos, bibliografias, elaboração de material para leitura, os fóruns, avaliações, os módulos, etc.), material que se torna propriedade da organização de ensino que oferece o curso e cujo direito de uso é “alugado” aos alunos matriculados. No caso da EaD, as organizações privadas de ensino superior reproduzem o capital como mercadoria-conhecimento. Mas, com exceção da EaD, nota-se a ausência de produção de mercadoria-conhecimento, que ocorre nas organizações lucrativas da economia do conhecimento e que, no caso das organizações de ensino superior privadas brasileiras, poderia ser potencializada pela produção de conhecimento científico. Se observa, então, uma aparente contradição.

Afonso (2015) ao tratar do caso de Portugal, nos dá uma ideia das práticas mercadorizadas em uma universidade empresa, na economia do conhecimento, por meio das quais se colocaria a venda tudo que é vendável. “Trata-se, antes, do conhecimento científico e técnico que possibilita processos de afirmação comparativa e competitiva”, afirma Afonso (2015, p.276). As práticas relacionadas a isso já são historicamente desenvolvidas pelas universidades tecnológicas e incluem articulações com o setor produtivo e outras universidades. O importante é a inovação e a geração de propriedade intelectual, como indica ainda Afonso (2015, p. 276):

[...] o registo e a venda de patentes e outras formas de comercialização de ideias, bem como as consultorias do campo das tecnociências ou mesmo das ciências sociais e humanas, além de benefícios financeiros decorrentes da reserva da propriedade intelectual (para as universidades e não para os seus autores).

As indicações de Afonso (2015) poderiam caber melhor numa instituição pública e/ou comunitária com tradição em pesquisa, como é o caso de muitas universidades brasileiras. Com exceção do investimento em EaD, aparentemente se desenrola o oposto nas organizações privadas de ensino superior, já que a maioria se mantém como faculdades, desobrigadas do investimento em pesquisa.

Vale citar também o exemplo da Austrália, que durante a década de 1990 operou uma mudança no padrão de financiamento do ensino superior e da pesquisa, de público para privado. Em Meek (2004) se lê que em 2001 o orçamento público para as universidades públicas australianas havia caído de 57,2% para 43,8% e que um terço do orçamento dessas universidades tinha origem no pagamento de mensalidades por parte dos estudantes. Essa mudança alterou profundamente as universidades e o entendimento sobre pesquisa, na direção do capitalismo acadêmico, como indica o autor, ou seja, as universidades passaram a se pautar prioritariamente em práticas como as descritas acima, orientadas à venda do conhecimento produzido por meio das pesquisas. Entre outras consequências, o autor se refere à desvalorização e risco de apagamento sofridos pela pesquisa básica e pelas disciplinas a ela relacionadas, como a matemática e a física.

Mas, no Brasil esse processo não tem induzido, com raras exceções, as organizações de ensino privadas ao investimento em pesquisa científica, nem visando a sua produção como bem público, e nem como mercadoria-conhecimento.

Informações analisadas por Leal & Figueiredo (2021, p.517) sugerem que existe um fenômeno mais abrangente e que se manifesta não apenas na ausência de pesquisa por parte das organizações privadas de ensino superior, mas também no nível da pesquisa existente, que não resulta em inovação o que, para os autores, mantém o país, há cinquenta anos aprisionado na “armadilha da renda e tecnologia média.”

Leal & Figueiredo (2021, p. 514) ao analisarem os mesmos investimentos em P&D apresentados no gráfico acima e comparando-os com indicadores internacionais, afirmam que “ao longo dos últimos anos e ainda entre 2017 e 2018, o Brasil se posicionou entre as 10 economias com maiores investimentos em P&D, em termos de valores absolutos”, sem que esse investimento tenha revertido em melhores resultados em termos de inovação e produtividade. Os autores concluem que:

Sob essa condição, um país tem altos custos de produção que o impede de competir com economias exportadoras e competitivas, de um lado. Por outro lado, o seu nível de capacidade tecnológica para inovação não é suficientemente alto para enfrentar a competição de empresas de economias avançadas [...]. (Leal e Figueiredo, 2021, p.517)

Leal & Figueiredo (2021) apontam um equívoco nas políticas de incentivo à inovação no Brasil, nas quais tem prevalecido a perspectiva de que esse processo deve ter como base a ciência, principalmente a desenvolvida nas universidades e com financiamento público. Mas, ao contrário, os autores argumentam que nos países que alcançaram melhor condição de desenvolvimento tecnológico, como na Coreia do Sul e na Austrália, acrescentamos, houve ampliação do investimento privado em inovação por parte das empresas. O investimento das empresas potencializa a inovação porque são elas que conhecem o produto e os problemas desde o momento da produção até a comercialização, na medida em que estabelecem relações nas cadeias produtivas. Os autores enfatizam que o conhecimento científico é importante para o desenvolvimento socioeconômico dos países, mas isso não significa que a inovação tecnológica seja melhor desenvolvida na universidade. Nos perguntamos sobre os motivos que teriam mantido esse equívoco que está presente nas políticas de incentivo à inovação, criadas há mais de 20 anos, mesmo diante dos resultados pífios ao longo desse tempo. Embora não seja objetivo neste texto aprofundar e tratar desse tema, a resposta a essa questão também passa pela reflexão acerca da DIT.

Essas informações permitem pensar que o capital privado investido em educação não induz, necessariamente, a produção de conhecimentos, nem mesmo na era da economia do conhecimento, tendo em vista, além da necessidade da redução de custos para ampliar a rentabilidade, também a ausência de financiamento (público ou privado) para pesquisas tecnológicas.

Por outro lado, o desenho equivocada da política, que resulta em manutenção dos níveis de desenvolvimento tecnológico do país, pode ser melhor compreendido na relação com os processos mais amplos da DIT. Em função disso, é preciso analisar a chamada economia do conhecimento e as mudanças relacionadas, considerando dois processos importantes para compreensão das relações com o ensino superior, no Brasil:

- 1- que a produção da mercadoria-conhecimento tem como base, entre outros processos¹², a espoliação do conhecimento social e,
- 2- a relação entre a economia do conhecimento e a DIT.

Esses temas serão tratados na sequência.

O valor relativo da pesquisa científica e das universidades na economia do conhecimento.

Como asseveram Oliveira & Filgueiras (2020, p.360):

Apesar da imensa variedade de valores de uso, as mercadorias-conhecimento possuem uma característica em comum muito bem definida: seus custos de reprodução são nulos ou quase nulos – mesmo que eventualmente tenham altos custos de produção da primeira unidade – e dependem invariavelmente de mecanismos (técnicos ou jurídicos, por exemplo) de proteção à propriedade intelectual.

12 De acordo com Oliveira & Filgueiras (2020, p. 372), haveria ainda que considerar mais dois fenômenos importantes para a análise da economia do conhecimento: “a proeminência das rendas absoluta e de monopólio no processo de apropriação imperialista de valor e a existência da lógica de poder estatal para além da lógica de valorização do capital como eixo do desenvolvimento científico-tecnológico.” No entanto, considerando os objetivos e o espaço deste artigo, o primeiro tema não será abordado, e o segundo, será abordado de forma breve.

O exemplo que citamos da EaD permite identificar, em parte, esse processo. Depois de produzida a primeira versão de um curso em EaD, os custos com a sua manutenção caem muito se comparados com os cursos presenciais, mesmo considerando que devem ocorrer encontros presenciais periódicos, exigidos pelo marco regulatório. No entanto, justamente por essas exigências, a EaD não explicita de modo preciso o processo a que se referem os autores. No caso da EaD se nota a autonomização da mercadoria-conhecimento após a produção da primeira unidade, mas existem custos com a sua reprodução, inclusive com a manutenção de pólos educacionais espalhados pelo território nacional. O que tem ocorrido na economia do conhecimento é a inexistência do processo de reprodução, ou seja, custos inexistentes com insumos e força de trabalho após a criação da primeira unidade da mercadoria-conhecimento.

Ao tratar da inexistência de custos de reprodução, Leal & Filgueiras (2021) indicam uma das principais características da economia do conhecimento alcançada com o seu desenvolvimento, que é a autonomização do capital na esfera da produção. Historicamente, na primeira fase dessa mudança, ocorreu a autonomização do capital pela financeirização em que os mercados financeiros globais ampliaram enormes volumes de capital. Na economia do conhecimento a reprodução do capital se autonomiza ainda mais, ao prescindir do tempo de trabalho após a produção da primeira mercadoria-conhecimento. Esse processo é melhor compreendido quando se considera o papel da espoliação.

Oliveira & Filgueiras (2020) explicam que nem sempre a produção das mercadorias-conhecimento é realizada a partir de uma relação de exploração capitalista, da inteligência, do trabalho vivo, ou seja, da subordinação do trabalho intelectual ao capital. Boa parte da produção de mercadorias-inteligência resulta do amplo e disseminado processo de espoliação do conhecimento social, como é o caso do conhecimento científico-tecnológico produzido como bem público, com financiamento originado dos Estados, como ocorre nas universidades e que, pelos contratos entre empresas e universidades, se tornam propriedades intelectuais das empresas. Mas a espoliação pode ser melhor compreendida na apropriação cotidiana levada a cabo pelas empresas, quando milhões de pessoas no mundo inteiro acessam plataformas digitais para compras, utilizam os mais variados serviços, acessam as redes sociais, ou ainda, utilizam do cartão de crédito. A espoliação de informações ocorre sem o consentimento dos usuários e permite a apropriação por parte das empresas, de inteligência social, dos conhecimentos que estão disseminados desde os costumes e saberes tradicionais, até os científicos e artísticos. Assim, a reprodução do capital pode acontecer sem novos investimentos. Para Oliveira & Filgueiras (2020, p. 373) a compreensão da manifestação histórica da

autonomização do capital na economia do conhecimento, exige que se considere a retroalimentação interdependente entre os dois processos, o da financeirização e o da “mercantilização do conhecimento que é a autonomização que se expressa na dimensão produtiva.”

A espoliação de conhecimentos como base produtiva da mercadoria-conhecimento permite-nos entender o valor relativo do conhecimento científico, na economia do conhecimento.

A autonomização do capital relacionada direta ou indiretamente aos processos de espoliação indica profundas mudanças nas relações sociais. A economia do conhecimento que prescindiu quase que totalmente da exploração do tempo de trabalho, exporta a exploração para o tecido social. “A nova modalidade de exploração capitalista se estende precisamente ao fruto do trabalho coletivo e da subjetividade” (Izerrougene, 2010, p. 698). O aprofundamento e ampliação da autonomização do capital, indica, ainda, que o tempo humano se torna totalmente econômico.

A produção das mercadorias-conhecimento, por conhecimento espoliado, que pressupõe a captação da “força de trabalho coletiva e viva”, como indica Izerrougene (2010, p. 690), “abarca também o que Michel Foucault chamou de *bios social*, isto é, a forma de poder que se interioriza nos corpos e cérebros dos sujeitos e os regula por dentro.” (Foucault, 1994, citado em Izerrougene, 2010, p. 698).

Assim, se compreende o valor relativo do conhecimento científico e das universidades, na economia do conhecimento. Embora a ciência seja importante, não é, como se observa pelos processos de espoliação, a única fonte e nem mesmo a principal para os processos de inovação envolvidos na produção de mercadorias-conhecimento. “Ao longo das últimas décadas tem havido inúmeros estudos que demonstram que o processo de inovação é cada vez mais interativo, interdependente e derivado de fontes diversas, tanto internas quanto externas às organizações”, como afirmam Leal & Figueiredo (2021, p.520).

Foi em meados do século XX, após a segunda guerra mundial, que as universidades se multiplicaram e mudaram significativamente seu papel. Essas novas universidades, especialmente na Europa e nos EUA, se convertem em produtoras de ciência, tecnologia e inovação, vinculadas aos Estados e aos seus projetos de nacionais. Nesse processo a Universidade reafirmou o lugar assumido historicamente, de criadora e disseminadora da racionalidade científica, sendo que nesse período essa instituição alcançou “legitimidade indiscutível para arbitrar e divul-

gar o conhecimento e a investigação produzidos, fazendo com que este mesmo conhecimento científico (*desinteressado* e distante da racionalidade mercantil), contribuísse igualmente para legitimar a própria missão da universidade.” (Afonso, 2015, p. 275). No entanto, essa legitimidade encontra-se secundarizada pelos motivos explicitados acima, e que internamente induzem à produção científica mercantil. Nas palavras de Afonso (2015, p. 275 e 276):

[...] essa legitimidade está [...] a ser substituída por uma outra, que talvez possamos chamar-lhe de legitimidade mercantil, dado que o valor do conhecimento é medido cada vez mais por critérios e impactos quantificáveis, segundo a lógica do lucro, da utilidade instrumental e da competitividade empresarial.

A mudança no significado social da universidade, na atualidade, está relacionada às mudanças produzidas pela chamada economia do conhecimento. A manutenção do capitalismo como sistema de produção de riqueza, sob a égide da mercadoria-conhecimento impõe profundas mudanças culturais e rearranjos nas relações de poder, que implica em inclusões e exclusões, tanto pela reafirmação de determinadas hierarquias de valor, quanto pela reformulação de outras.

Esses rearranjos afetam as instituições, especialmente as universidades, o ensino superior de um modo geral e os Estados nacionais. Nesse sentido, vale a pena citar a reflexão trazida por Meek (2004) a respeito do bem sucedido processo de mercadorização da pesquisa e das universidades públicas australianas. A quem compete a responsabilidade pela saúde do sistema? O autor indica que o mercado não regula o sistema de forma ampla, ao contrário, pois o faz apenas da estrita perspectiva econômica. Um sistema de ensino superior, que envolve a formação profissional, a pesquisa e desenvolvimento tecnológico, certamente abrange muitas outras facetas além da econômica, e outros atores sociais, além das empresas. Meek sugere que esta regulação deve ser pública, com a participação de todos os envolvidos. Não se trata apenas de repartir o ônus financeiro da pesquisa. E Meek (2004, p. 1041) finaliza com a seguinte reflexão:

Esperemos que ocorra uma conscientização, particularmente entre os governantes, tanto no tocante à importância de se entender o papel transformador da educação superior na sociedade quanto no que concerne à contribuição crítica da educação superior para moldar o futuro da Nação, não apenas econômica, mas também social e culturalmente. Uma visão estreita e apenas utilitária do potencial de produção de conhecimentos da academia dificilmente serve aos interesses da Nação no longo prazo.

Um ponto importante dessas reflexões de Meek (2004) é a renúncia do Estado australiano à regulação de pontos estratégicos que são a pesquisa e a formação dos jovens realizada no ensino superior, fenômeno que aponta para as relações de poder na economia do conhecimento.

Oliveira & Filgueiras (2020) entendem que a formação de monopólios em torno das mercadorias-conhecimento estratégicas, são um dos principais eixos das assimetrias globais de poder. Esses monopólios têm historicamente reproduzido em nível avançado, hierarquias e desigualdades estruturais da DIT. Para a economia do conhecimento, os autores se referem a um poder imperialista representado pelos Estados Unidos, considerando que as principais megacorporações representativas desse paradigma (Apple, Amazon, Microsoft, Alphabet, Facebook), localizam-se nesse país. Visto desta perspectiva, a renúncia da responsabilidade dos Estados nacionais sobre o ensino superior e a produção de pesquisa, pode ser entendida como um ponto importante para o fortalecimento dessa hierarquia de poder.

Ainda, na leitura de Oliveira & Filgueiras (2020) o que de fato contribui para a compreensão dos efeitos perversos da economia do conhecimento para o desenvolvimento da ciência e a tecnologia dos países que estão fora da esfera do exercício do poder, os países periféricos¹³, como os que compõem a latinoamérica, é a compreensão de que, o que está em jogo “não é o monopólio de tecnologias mais produtivas para uso próprio, mas os ganhos derivados de sua mercantilização, ou seja, as rendas (absoluta e de monopólio) oriundas da comercialização do conhecimento” (p.375), pois não são capitais envolvidos em atividades produtivas que interessam no topo da hierarquia. “Isso importa na medida em que revela uma divisão internacional do trabalho muito bem definida: os países imperialistas detêm o monopólio das mercadorias-conhecimento **estratégicas** e os países dependentes mercantilizam essencialmente o conhecimento não estratégico e as mercadorias convencionais.” (Oliveira & Filgueiras. 2020, p. 375).

Estes aportes nos parecem essenciais para a compreensão dos horizontes que orientam a rentabilidade das organizações de ensino superior privadas e também da própria política de ciência e tecnologia no Brasil, especialmente a praticada nesse momento histórico. O horizonte é estreito, seja da perspectiva do capital rentista que se reproduz dentro do limite da otimização da relação custo/receitas, seja da formação humana. Esse horizonte se estreita mais ainda se pensarmos na

13 Referimo-nos a países periféricos no sentido dado por Chesnais (1996).

produção de conhecimento. A mudança do atual quadro, como se nota, é política e deveria incluir um projeto mais amplo para o país que impulse mudanças nas políticas tanto de ciência e tecnologia, como de ensino superior.

E, finalmente, considerando os horizontes limitados que se desenharam para o desenvolvimento da ciência e tecnologia no Brasil, qual o lugar das ciências sociais e humanas? Esse é o tema que será tratado na sequência, não com a pretensão de esgotar o assunto e apresentar uma resposta à questão, mas sim a de deixar algumas outras problematizações.

Ciências Sociais e Humanas na economia do conhecimento periférica do Brasil

Para o caso do Brasil, é possível afirmar que a área viveu um período de grande crescimento, como sugerem as informações contidas no “Diagnóstico das Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes (CHSSALLA) no Brasil”, realizado pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) e publicado em 2020. O CGEE é uma Organização Social (OS) supervisionada pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI) e esse diagnóstico das ciências humanas e sociais atende a uma das metas da Estratégia Nacional de Ciência e Tecnologia e Inovação (ENCTI). No relatório analisam-se informações para o período de 2006 até 2016, as quais indicam o crescimento da área CHSSALLA num período em que também houve a ampliação das políticas públicas no país, durante o breve período do neodesenvolvimentismo brasileiro.

O indicador das titulações dá uma noção desse crescimento. Como se lê no referido diagnóstico, até 2016 eram cerca de 10.000 novos titulados na área, por ano. A área das CHSSALLA chegou ao ano de 2016 com mais de 28 mil professores doutores atuando nos Programas de Pós-Graduação das quase 30 áreas do conhecimento analisadas. Embora nesse período todas as áreas tenham se beneficiado com as políticas públicas de financiamento aos programas de pós-graduação, refletido no crescimento do número de titulados, as CHSSALLA tiveram um crescimento conjunto médio superior ao conjunto das demais áreas do conhecimento. “Enquanto o crescimento do total de titulados de todas as grandes

áreas entre 1996 e 2015 foi de 566%, o crescimento das CHSSALLA, no mesmo período, foi de 708%.” (CGEE, 2020, p.41 e 42)

Outro ponto interessante desse crescimento da área apontado no diagnóstico, foi o salto quantitativo do número de empregados formais entre a população de doutores nas áreas CHSSALLA: de 24.069 para 45.623. Entre 2010 até 2013 houve crescimento contínuo do emprego formal desse grupo de doutores, e nos anos de 2014 até 2016, a taxa decresceu, mostrando uma tendência de queda no emprego formal de doutores na área. (CGEE, 2020). Os profissionais empregados atuam principalmente nos setores da educação e da administração pública. “Em 2015, cerca de 74,4% atuavam em Educação” (p.49) e 17,34% na Administração pública, Defesa e Seguridade Social.

Apesar do crescimento da área, o diagnóstico apresenta informações que identificam o lugar secundarizado das CHSSALLA nas políticas de P&D brasileiras. As informações contidas no diagnóstico que tratam do fomento à pesquisa na área se referem a informações do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e das Fundações de Apoio à Pesquisa (FAP's) estaduais, para o período de 2006 a 2016.

Os dispêndios realizados pelo CNPQ indicam que, se considerados os percentuais para pagamento de bolsas para a área agregada, ou seja, para as ciências humanas, as sociais, as sociais aplicadas, a linguística, as letras e as artes, juntas, o investimento correspondeu a 21% do total. Mas, desagregando as porcentagens para cada grande área, observa-se que o investimento em bolsas permaneceu em patamares inferiores, se comparado às outras áreas do conhecimento, já que:

As Engenharias foram contempladas com 20% dos recursos; as Ciências Exatas e da Terra, com 16%; as Ciências Biológicas, 16%; e as Ciências Agrárias, 14%. As grandes áreas CHSSALLA tiveram os seguintes percentuais: 11% (Ciências Humanas), 7% (Sociais Aplicadas) e 3% (Letras, Linguística e Artes). (CGEE, 2020, p.126).

Ainda, considerando os dispêndios do CNPQ para fomento à pesquisa, observa-se que no período analisado, a grande área das Ciências Exatas e da Terra recebeu 18,29% dos recursos, e as Engenharias, 16,49%. Na sequência aparecem as Ciências Sociais Aplicadas, que recebeu 14,81%, mais do que as Ciências Biológicas, que recebeu 14,53%, seguidas das Ciências Humanas, com 13,21%.

A grande área da Linguística, Letras e Artes ficou com apenas 0,13% dos recursos. (CGEE. 2020). Se considerados os valores brutos dos dispêndios, nota-se, como é destacado no diagnóstico, que “o pagamento de bolsas no País foi sempre superior ao investimento no fomento à pesquisa” (CGEE. 2020, p.129), que permaneceu em nível insatisfatório, apesar do grande crescimento da área “especialmente no que diz respeito à ampliação de um complexo e rico sistema de pós-graduação [...]”. (CGEE. 2020, p.116).

Outro ponto citado no diagnóstico e que vale a pena trazer para esta reflexão é o de que falta uma percepção mais clara acerca da relevância da área. Não há clareza quanto ao fato de que as contribuições dos profissionais e dos conhecimentos das CHSSALLA são imprescindíveis para o enfrentamento aos persistentes problemas públicos nacionais, embora haja o reconhecimento de que esses problemas carregam aspectos sociais que devem ser considerados nas soluções a eles. (CGEE. 2020). Por exemplo, nas respostas de 10 ex-dirigentes de FAP's à questão aberta sobre a contribuição das CHSSALLA para o desenvolvimento, identificou-se que as palavras contidas nas respostas sugerem “que as grandes áreas CHSSALLA são vistas fundamentalmente como parte de desenvolvimento social e ainda pouco associadas com as políticas públicas.” (CGEE. 2020, p.139). É preocupante essa desassociação entre área CHSSALLA e política pública, especialmente por se tratar da percepção de profissionais da ciência. Um evento recente promovido pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), parece ter confirmado esse indício apontado no diagnóstico. Durante a realização da 5ª Conferência FAPESP 60 anos, que teve como título “O uso de evidências e dados para a melhoria da educação nacional”, o Secretário de Educação do Estado de São Paulo afirmou que “faltam pesquisas para embasar as políticas educacionais no Brasil” o que justificava a criação de uma plataforma especialmente criada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, com o objetivo de suprir essa falta e munir os profissionais da rede escolar de “evidências científicas” para fundamentar seu trabalho. A declaração gerou protestos e uma nota de repúdio¹⁴ por parte da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPED), na qual, além de criticar a perspectiva epistemológica ultrapassada contida no título do evento, exigiu a retratação por parte das instituições envolvidas, tendo em vista que a divulgação dessa afirmação além de desconsiderar as inúmeras pesquisas realizadas no campo da pesquisa em políticas educacionais, desqualifica a comunidade de pesquisadores em educação. Na nota de repúdio a ANPED lembra também que muitas das pesquisas realizadas na área da educação, foram financiadas pela

14 Que pode ser lida na íntegra em: [em:https://www.anped.org.br/news/nota-de-repudio-sobre-afirmacao-de-que-faltam-pesquisas-para-embasar-politicas-educacionais](https://www.anped.org.br/news/nota-de-repudio-sobre-afirmacao-de-que-faltam-pesquisas-para-embasar-politicas-educacionais)

FAPESP, que é a fundação estadual de apoio à pesquisa com maior volume de recursos entre as 27 existentes.

Esse episódio não ocorre de forma isolada, já que os ataques à ciência e a comunidade científica, por parte do governo federal, incluem, também de forma deliberada, as ciências sociais e humanas. O título do evento contém a chave para entender os termos em que se dão os ataques às políticas de ciência e tecnologia na área das ciências humanas e sociais e a sua posterior retomada em outros termos: a partir de um paradigma epistemológico superado e orientado para os resultados econômicos e sociais. Um direcionamento por resultados questionáveis, já que são ditados por uma perspectiva neoliberal, conservadora e da economia do conhecimento, que tende a desconsiderar as particularidades históricas, sociais, culturais e econômicas que envolvem o fenômeno social e, no caso, o educacional. Como se lê na referida nota de repúdio da Anped:

O próprio título da conferência já revela uma concepção de ciência e apreensão do fenômeno social (o fenômeno da escolarização e suas políticas) ultrapassada do ponto de vista epistemológico (excessivamente funcionalista e positivista), pois busca um caminho de causas e efeitos que não coadunam com a “natureza” do fenômeno e, que apenas tem uma roupagem nova (evidências objetivas) para antiquados modelos e métodos de engenharia social.

Esse episódio e os indícios da falta de percepção clara sobre a área, apontada pelo diagnóstico realizado pela CGEE, indicam o desconhecimento e/ou a desconsideração para o valor dos conhecimentos gerados pelas pesquisas nas áreas CHSSALLA, especialmente para o seu potencial no desenvolvimento de políticas públicas. O que se nota é a ausência de reconhecimento do valor intrínseco contido nos conhecimentos gerados pela área e que podem contribuir também com outras áreas, com o desenvolvimento de tecnologias, de tecnologias sociais, de políticas públicas, e também para o desenvolvimento pessoal, incluindo a “apreciação estética”, como é indicado no diagnóstico (CGEE. 2020), pontos essenciais para uma formação humana ampla. Esses são os argumentos centrais contidos no diagnóstico. As CHSSALLA “exercem um papel relevante na promoção da cultura de inovação, além de serem essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico e do avanço do conhecimento.” (CGEE. 2020, p.23).

As CHSSALLA são essenciais para gerar conhecimentos pertinentes sobre a realidade do país e com eles para o desenvolvimento social, econômico e cultural. A área, no Brasil, cresceu em volume e qualidade dos conhecimentos gerados,

como indica o diagnóstico da CGEE. No entanto, nesse momento histórico, sob a perspectiva conservadora no poder, o que se desenha, após o período mais sério de desmonte havido entre os anos de 2016 e 2017, é a retomada das políticas para a área, pautadas, porém por paradigmas epistemológicos, no mínimo questionáveis.

As perspectivas para a área também não parecem promissoras se analisadas pela ótica do capital rentista investido no setor privado do ensino superior brasileiro. Paula, Costa e Lima (2019, p. 1) realizaram um estudo da “oferta de cursos de graduação por área de formação profissional das instituições privadas de educação superior na Região Nordeste do Brasil” considerando a correlação dessa oferta com “as condicionalidades da economia do conhecimento”. Os autores apontam a hierarquização das áreas de conhecimento dos cursos oferecidos, com a subalternização das ciências humanas. E para agravar o quadro, esse processo de subalternização é aprofundado pelo “posicionamento contrário de correntes político-ideológicas ao pensamento crítico acerca do mundo decorrente da formação na área das humanidades”, como indicam Paula, *et al.* (2019, p.16).

Os autores fizeram uma pesquisa qualitativa considerando documentos obtidos no *site* da “plataforma e-MEC, que funciona como base de Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior no Brasil” (2019, p.4). A região Nordeste do Brasil, segundo Paula, *et al.* (2019) é a segunda no país em crescimento quantitativo de cursos no ensino superior privado, só perdendo para a região sudeste. No processo de ampliação de cursos, os autores identificaram que se efetivam as orientações das agências internacionais para o ensino superior de países periféricos como o Brasil, para os quais indicam uma “formação técnica fundamentada em elementos tecnológicos” (p.15). Nas informações analisadas, os autores encontraram a predominância de oferta de cursos de formação profissional, sendo que as “áreas que ganham destaque [...], são as engenharias e os cursos de áreas tecnológicas. Todavia, o movimento particular da economia periférica brasileira evidencia a ascensão dos postos de trabalho no setor de serviços, sobretudo na saúde. Assim, essa área [também] ganha ênfase pelos empresários da educação superior.” (p.15)

Mais uma vez é interessante nos reportar ao caso australiano analisado por Meek (2004), já que ilustra o problema em relação às ciências sociais na economia periférica do conhecimento brasileira, de forma objetiva. Como já indicamos, a política científica e de ensino superior australiana tem como foco o retorno econômico e a comercialização dos conhecimentos produzidos. Nas universidades

essas diretrizes são traduzidas em práticas a partir de determinadas prioridades, também visando o financiamento privado, o que resulta na valorização da pesquisa em determinadas áreas e desvalorização de outras, especialmente as ciências sociais, assim como a desvalorização do ensino. Esse processo leva a uma mudança acerca do significado social da Universidade, já que ela vai abdicando do seu papel crítico-reflexivo da sociedade, das políticas públicas, das práticas e culturas. Nas palavras de Meek (2004, p. 1035), “com a crescente ênfase na comercialização, a universidade pode ser afastada de seu papel de ‘dizer a verdade ao poder’”.

Este é o problema que se coloca para as ciências sociais brasileiras nesse momento histórico. O risco de trocar a crítica fundamentada acerca da realidade, por análises instrumentais que pouco contribuem para empoderar, desvelar injustiças, trazer para a cena as populações invisibilizadas, denunciar exploração, omissões, e desigualdades que precisam ser enfrentadas, propor caminhos de inclusão. Sem dúvida, resistências vão sendo geradas pelos pesquisadores das áreas das Ciências Sociais e Humanas, como no exemplo aqui citado da ANPED e da nota de repúdio.

No entanto, é difícil “pensar alternativas quando a produção e inovação científica e técnica se imbricam e enredam fortemente nas lógicas do capitalismo”, como afirma Afonso (2015, p.281). O desafio envolve várias frentes: impedir o desfinanciamento público da pesquisa e o desmonte das universidades públicas, buscar formas de atuação junto às populações locais pelo ensino, pela pesquisa e extensão, fortalecer a resistência coletiva junto às associações de pesquisa, ampliar internamente, nas universidades o trabalho colegiado a fim de fortalecer os processos de decisão democráticos; divulgar os conhecimentos produzidos na área não apenas no âmbito acadêmico, mas entre a população em geral, para o que as tecnologias de rede podem contribuir, desde que construídas de forma independente daquelas dominadas pelo grande capital rentista.

Em poucas palavras, o desafio é manter viva a ideia de ciências sociais e humanas, pelo valor intrínseco que elas carregam (CGEE, 2020), que é o poder de humanização e socialização daqueles que, produzindo os conhecimentos na área, ou se apoiando neles, se atrevem a desvelar, a enxergar além, com base na crítica fundamentada e sistematizada.

Referências:

- Afonso, Almerindo Janela. (2015). A educação superior na economia do conhecimento, a subalternização das ciências sociais e humanas e a formação de professores. *Avaliação* (Campinas), Sorocaba, v. 20, n. 2, p. 269-291, jul. . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772015000200269&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 08 agosto 2020.
- Avritzer, Leonardo. (2019). O pêndulo da democracia: uma análise da agitação que marca nosso ambiente político desde as manifestações de 2013. São Paulo: Todavia.
- Behring, Elaine Rosseti. (2008). Brasil em Contra-reforma. Desestruturação do Estado e perda de direitos. 2a. ed. São Paulo: Cortez.
- Behring, Elaine Rosseti. (2012). Rotação do Capital e crise: fundamentos para compreender o fundo público e a política social. In: SALVADOR, Evilásio; et.al. (orgs.). *Financeirização, fundo público e política social*. São Paulo: Cortez, p.153-180.
- Carvalho, José Murilo de. (2012). *Cidadania no Brasil. O longo caminho*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira.
- Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE). (2020). *Diagnóstico das ciências humanas, sociais, sociais aplicadas, linguística, letras e artes no Brasil*. Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos.
- Chesnais, François. (1996). *A mundialização do Capital* (1998). São Paulo: Xamã.
- Flrmiano, Frederico Daia. (2016). A ilegalidade do Estado e o colapso do neodesenvolvimentismo no Brasil. In: *SER Social*, Brasília, v. 18, n. 39: 584-609, jul.-dez.. [Disponível em: periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/download/21344/17532]. Acesso em 13/03/2017.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2020). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2019*. Brasília: Inep. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso 10 de dezembro de 2021.
- Leal, Carlos Ivan Simonsen e Figueiredo, Paulo N. *Inovação tecnológica no Brasil: desafios e insumos para políticas públicas*. (2021). *Revista de Administração Pública* [online]. v. 55, n. 3, pp. 512-537. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0034-761220200583>>. Acesso em 6 Dezembro 2021.
- Oliveira, Elizabeth Moura e Filgueiras, Luiz. (2020). A economia política do conhecimento. *Economia e Sociedade* [online]. v. 29, n. 2, pp. 359-383. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-3533.2020v29n2art01>>. Acesso 20 Dezembro 2021.
- Prado, Eleutério F.S. (2005). Pós-grande indústria e neoliberalismo. In: Prado, Eleutério F.S. *Desmedida do valor - Crítica da Pós-grande indústria*. São Paulo, Xamã. Disponível em: <https://eleuterioprado.files.wordpress.com/2019/07/5-pc3b3s-grande-indc3bastria-e-neoliberalismo.pdf>. Acesso em 15 de dezembro 2021.
- Meek, V. Lynn. (2004). Produção do conhecimento na educação superior australiana: do acadêmico ao comercial. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 1023-1043, out.. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300018&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 agosto 2020.
- Monfredini, Ivanise. (2016). As possibilidades de formação de sujeitos na Universidade. In: Ivanise Monfredini. (Org.). *A Universidade como espaço de formação de sujeitos*. E-book. 1a. ed. Santos: Leopoldianum, p. 7-20.

- Nogueira, Marco Aurélio. (1998). *As possibilidades da Política. Idéias para a reforma democrática do Estado*. São Paulo: Paz e Terra. 1998.
- Paula, Alisson Slider do Nascimento de; Costa, Frederico Jorge Ferreira; Lima, Kátia Regina Rodrigues. (2019). Divisão internacional do conhecimento e o declínio das ciências humanas: o cenário das instituições privadas de educação superior na Região Nordeste do Brasil. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 24, e240057. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext & pid=S1413-24782019000100238](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100238) & lng= pt\ nrm=iso>. Acesso em 10 agosto 2020.
- Souza, Jessé. (2018). *Subcidadania brasileira: para entender o país além do jeitinho brasileiro*. Rio de Janeiro: LeYa, 2018.