
**O CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS: SOBRE O LUGAR E A FUNÇÃO DO CONHECIMENTO
NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO**

**LA CIENCIA SIN FRONTERAS: SOBRE EL LUGAR Y FUNCIÓN DEL CONOCIMIENTO
EM LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL**

**THE SCIENCE WITHOUT FRONTIERS: OVER THE PLACE AND FUNCTION OF
KNOWLEDGE IN BRAZILIAN HIGHER EDUCATION**

Lara Carlette Thiengo¹

Cezar Luiz de Mari²

Resumo: Este artigo, parte das discussões apresentadas em dissertação de mestrado (2013), apresenta uma análise do Programa Ciência Sem Fronteiras (CsF), lançado em 2011. Compreende-se que o programa se configura enquanto materialização de tendências atuais sobre o lugar e a função do ensino superior na produção de conhecimentos diante das perspectivas sócio-históricas dos países centrais e periféricos. As questões discutidas passam pela problematização do conceito de ciência, seus objetivos, o papel da universidade e a significação da excelência científica. A análise, de corte documental, é construída em uma perspectiva crítica, de acordo com ferramental metodológico da Análise de Discurso Crítica (ADC).

Palavras-chave: Ciência Sem Fronteiras; consenso; ensino superior.

Resumen: Este artículo, parte de las discusiones que se presentan en la tesis (2013), presenta un análisis de la Ciencia sin Fronteras Programa, lanzado en 2011. Comprensiblemente, el programa se configura como las tendencias actuales se materialicen sobre el lugar y la función de la educación superior en la producción de conocimiento sobre las perspectivas socio-históricas de los países centrales y periféricos. Los temas tratados son al cuestionar el concepto de la ciencia, de sus objetivos, el papel de la universidad y la importancia de la excelencia científica. El corte de análisis, el documento se construye desde una perspectiva crítica, de acuerdo con los instrumentos metodológicos del Análisis Crítico del Discurso (ACD).

Palabras clave: Ciencia Sin Fronteras; consenso; educación superior.

Abstract: This article, part of the discussions presented in dissertation (2013), presents an analysis of the Science Without Borders Program, released in 2011. Understandably, the program is configured as current trends materializing over the place and function of higher education in the production of knowledge on the socio-historical perspectives of central and peripheral countries. The issues discussed are by questioning the concept of science, its goals, the role of the university and significance of scientific excellence. The analysis, document cut is constructed from a critical perspective, according to the methodological tools of Critical Discourse Analysis (CDA).

Keywords: Science Without Borders; consensus; higher education.

Introdução

Há um consenso, ainda que permeado por dissensos, que direciona o compromisso da universidade brasileira atual com as tendências internacionais. Estas balizam as diretrizes e *rankings*

responsáveis por definir critérios e caminhos à educação para compor o campo de ajustes estruturais na área de serviços. A universidade, cada vez mais avaliada como componente econômico no processo do desenvolvimento, se vê diante de pressões estatísticas, das parcerias público-privadas, da produção de patentes, propriedade intelectual e de condicionamentos para produzir inovação e tecnologia, tornando a educação superior mais técnica e menos humanística. Estes direcionamentos não são isolados e não representam uma problemática de ordem local (nacional), mas sim, demonstram a hegemonia das ideias liberais e das orientações de organismos internacionais, que atuam em consonância com os discursos das elites orgânicas em cada estado nação (DREIFUSS, 1981).

Considerando o viés de análise a partir da materialização dessas tendências internacionais, neste artigo, nosso foco é o programa Ciência sem Fronteiras (CsF), lançado em 2011 pelo Governo Federal. Analisar este programa nos ajuda a compreender o consenso que vem sendo construído acerca do ensino superior nos primeiros anos do século XX. A ideia de consenso que trazemos foi o que Gramsci (GRAMSCI, 1999) convencionava chamar de “conformismo social”, “adequação da consciência/ação” aos parâmetros da hegemonia, o que também implica em certo tipo de coerção quando necessária (GRAMSCI, 1999, p. 265).

Nesse sentido, a investigação do consenso construído acerca da ciência no ensino superior passa pelas questões colocadas ao longo desse artigo: qual o conceito de ciência concebido na universidade contemporânea? E quais são seus objetivos? Afinal, qual é o papel da universidade nesta sociedade? A quem atende ou deve atender? O que significa a excelência científica tão almejada pelas universidades? Onde se localizam as ciências humanas na busca por excelência?

Para esta análise, o referencial metodológico utilizado é a Análise de Discurso Crítica desenvolvida por Fairclough (2003), uma vez que esta permite estabelecer conexões entre a linguagem, seu contexto e a funcionalidade do discurso no que diz respeito à construção e propagação de ideologias na manutenção das relações sociais vigentes. A referida metodologia está ancorada na Teoria Social do Discurso (TSD), desenvolvida a partir do pensamento crítico, como o conceito de Hegemonia (GRAMSCI, 2000b). A escolha da mesma se justifica por seu caráter dialético, bem como um ferramental mais específico para a análise documental. Destacamos ainda que as considerações aqui apresentadas são parte das discussões apresentadas em Dissertação de Mestrado, defendida em março de 2013³.

O Programa Ciência sem Fronteiras

O Ciência Sem Fronteiras é um programa resultado da parceria entre o Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT) Ministério da Educação (MEC) e as agências financiadoras Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que prevê a utilização de até 101 mil bolsas em quatro anos para que alunos de graduação e pós-graduação façam estágio no exterior com a finalidade de manter contato com ‘sistemas educacionais competitivos’ em relação à tecnologia e inovação.

O programa atua no sentido de aumentar a presença de pesquisadores e estudantes de vários níveis em instituições de excelência no exterior; promover a inserção internacional das instituições

brasileiras pela abertura de oportunidades semelhantes para cientistas e estudantes estrangeiros; ampliar o “conhecimento inovador” de pessoal das indústrias tecnológicas; e atrair jovens “talentos científicos” e investigadores ‘altamente qualificados para trabalhar no Brasil.

Diferentes modalidades de bolsa são oferecidas em 20 áreas prioritárias, que englobam os cursos de engenharias, tecnologias e ciências biomédicas, de modo que as ciências humanas e sociais são deixadas de lado por não se encaixarem no *gap* de produção de tecnologia e inovação. As engenharias e demais áreas tecnológicas tiveram, até 2013, mais de 15 mil bolsas implementadas enquanto Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde tiveram cerca de 7 mil e Ciências Exatas e da Terra por volta de 3 mil bolsas, entre outros números menos expressivos (BRASIL, 2012).

O CsF possui acordos e parcerias com diversas instituições de ensino, programas de intercâmbio e institutos de pesquisa ao redor do mundo. Entre os países que mais recebem bolsistas até o momento estão os Estados Unidos com 8.760, seguido da França com 4.269, Canadá 3.772 e Reino Unido 3.629, conforme o gráfico 2. Outros países que também tiveram bolsas implementadas foi a Noruega com 83 bolsas, Japão 77, Suíça 68, Dinamarca 54, Áustria 47, Chile 30, Nova Zelândia 21, África do sul 10, México 7, república Tcheca 7, Grécia 5, Cingapura 4 e Israel 4 (BRASIL, 2013).

De acordo com o documento oficial, a proposta é justificada pela necessidade de responder às demandas do mundo globalizado atual, uma vez que as instituições brasileiras, novas no cenário mundial, se encontram em estágio latente no processo de internacionalização, item relevante para alcançar o nível de ‘excelência’, que é a atual proposta do governo brasileiro. Nesse sentido, percebemos que o programa, bem como a concepção das políticas educacionais brasileiras, localizam-se dentro das tendências internacionais para o setor, expressas nas orientações de organismos internacionais como Banco Mundial (BM), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e outras.

Qual ciência? Quais fronteiras? Qual universidade?

A partir do século XIX e XX, com a dinamização do desenvolvimento do industrialismo moderno (GRAMSCI, 2000a), a produção do conhecimento é cada vez mais aproximada dos interesses sociais vigentes, especialmente os econômicos. A materialidade disso pode ser observada nos estudos de Taylor (1986) e no fordismo que sintetizam uma tendência dinâmica central para o século XX. A educação e a produção de conhecimentos são aproximadas como estratégias para estabelecer vínculos necessários ao desenvolvimento de certo processo de trabalho e de uma perspectiva cultural que reproduza e fortaleça as novas tendências produtivas e de consumo. O entrecruzamento dessas dimensões nos indica que há, historicamente, uma profícua relação entre tais campos na sociedade capitalista.

O que vem se modificando, contudo, são as formas como essa relação é apresentada, bem como as justificativas e propostas utilizadas. Essas transformações podem indicar falhas na manutenção da hegemonia, necessidade de um discurso adequado às reconfigurações da máquina capitalista, produção efetiva de consensos flutuantes, aproximação com a sociedade civil.

De acordo com o documento, estudantes, pesquisadores, produtores de conhecimento, são entendidos como *recursos humanos* que devem se tornar *altamente qualificados*. A expressão “recursos humanos” aparece 12 vezes no documento, e qualidade/qualificado tem a recorrência de 10 vezes, o que indica o entrecruzamento dos discursos do campo educacional e econômico – interdiscursividade. (FAIRCLOUGH, 2001). Esse processo de “despersonificação” dos profissionais, colocados como recursos humanos, pressupõe um afastamento do mundo da vida/cotidiano em relação ao mundo profissional/produtivo na direção da fetichitização da mercadoria conforme sugere Marx (2002). Nesse caso, a tecnologia, a produção da ciência, da inovação são compreendidas como autônomas em relação aos demais processos produzidos socialmente. Tais perspectivas impedem uma visão de totalidade, ao mesmo tempo em que produzem uma noção cindida das dimensões científicas, produtivas e sociais.

O programa vem alicerçado nas ideias de competitividade, inovação e internacionalização. Esses léxicos ratificam a concepção de ciência em função de objetivos externos, como o mercado, uma vez que a concepção de ciência se põe como sinônimo de produção *de tecnologia* de ponta, *inovação*, para *gerar competitividade*.

O documento se utiliza também de exemplos de outros países, bem como dados e estatísticas, como estratégia de legitimação do discurso – a narrativização. (FAIRCLOUGH, 2003). É interessante ainda notar que as vozes e os textos apropriados pelo documento do CsF também são, em grande parte, os mesmos utilizados nos documentos do BM, OCDE e UNESCO. Essa apropriação do discurso, estratégia das entidades representativas internacionais, nos indica o processo de consenso que vem sendo estabelecido pelo governo brasileiro em relação às tendências.

No discurso oficial brasileiro, é destacado o *gap* de doutores sem refletir quais as razões desses números baixos e o situando no campo das necessidades atuais da relação entre as instituições públicas e o interesse privado. Desse modo, compreendemos o CsF como uma tentativa de resposta a esse *gap* na formação de graduandos e pós-graduandos com enfoques mais aplicados, para as áreas de “desenvolvimento”, matizados nos interesses nacionais prioritários.

Deste ponto de vista, ainda persiste uma série de dúvidas, sobretudo no que se refere à possibilidade destes experimentos, por si sós, avançarem a inovação e tecnologia brasileira. Compreendemos que o contato e o conhecimento de tecnologias produzidas em outros países é fundamental para situar o limite e o nosso lugar no cenário global, porém a tecnologia e inovação produzida no Brasil avançará na medida em que forem buscados investimentos e pesquisas que possam fazer a diferença no quadro global. Não nos parece suficiente o CsF, neste sentido. O atraso em termos de pesquisa e desenvolvimento (P&D) no país também expressa que nossa história é ainda de um país periférico, tendo como consequência uma grande dependência de setores estrangeiros nesse campo. A falta de um amplo investimento e alargamento em P&D também nos coloca na posição de ter que recuperar a defasagem, ao mesmo tempo em que busca aprofundar-se em campos genuínos. Ou seja, num país que ainda não consegue investir na educação percentuais do PIB maiores que países como o Chile e México, provavelmente teremos que conviver apenas com o conhecimento e a divulgação do que é produzido fora do país.

A concepção de ciência no Ciência sem Fronteiras

A palavra *ciência* aparece no documento, de forma imediatamente colada ao termo *tecnologia*, o que demonstra forte identificação entre ambas. A expressão, a nosso ver, indica uma significação que vai muito além da ideia simples de adição, mas a concepção de *ciência e tecnologia* tomada no sentido da *ciência* para a produção de *tecnologia*. Essa associação contribui para uma espécie de dependência da *ciência* em relação à *tecnologia*, ao mesmo tempo em que solidifica o mito da autonomia da tecnologia em relação a outras dimensões sociais. O termo “sem fronteiras” por sua vez, busca transmitir um sentido duplo: de *ciência sem limites* e *sem fronteiras geográficas*. Sentidos estes povoados de simbolismo que ultrapassam a real materialidade da ciência brasileira.

Verificamos nos documentos uma concepção de ciência estreitada à lógica da produção do mercado globalizado. Ao analisar as áreas prioritárias dos programas, percebemos que são oferecidas várias modalidades de bolsas para “capacitação internacional em inovação tecnológica”, de modo que se percebe a centralização de vagas nas áreas exatas e biológicas, enquanto as ciências humanas e sociais não aparecem. Neste ponto a oposição ciências naturais x ciências sociais permanece, de forma que a valorização mais expressiva da produção científica ainda está vinculada às ciências da natureza, como se a natureza, por si só, não estivesse ligada às outras esferas do social e não fosse também produto da interação humana. Nota-se, nesse sentido, que a concepção contemporânea de ciência está materializada no CsF, ou seja, existe um consenso na compreensão da ciência no sentido de promover o desenvolvimento econômico. Esse desenvolvimento teria, nesta concepção, sua base no desenvolvimento do setor de tecnologia de ponta, por isso, a inovação tecnológica aparece como principal objetivo do programa.

A apropriação da justificativa do mundo globalizado e a necessidade do mesmo aparecem como um discurso naturalizado parte de um imaginário social consolidado. É interessante notar que, de acordo com o que analisamos no item anterior, no documento do Banco Mundial, lançado em 2003, o conceito de globalização já aparecia como léxico naturalizado, o que também acontece neste documento, em que a globalização é dada como inevitável. Mais do que a justificativa da globalização, a internacionalização aparece como uma “exigência” da sociedade moderna. Destacamos ainda o caráter de “novidade” “transformação” utilizado em todos os documentos analisados neste trabalho. As expressões sociedade do conhecimento, sociedade da informação, mundo globalizado, sociedade moderna, sociedade em transformação, vão se reconfigurando como pano de fundo para sinalizar que há uma constante nos transformando, e estamos sempre em um novo contexto que demanda preparações e qualificações diferenciadas a todo mundo.

O papel da iniciativa privada

Segundo Leher (2011), a missão da universidade no neoliberalismo está cada vez mais associada à de prestadora de serviços e de suporte ao padrão de acumulação. Essas transformações da universidade acontecem seguindo uma nervura axial: a comodificação (FAIRCLOUGH, 2001) de todas as suas esferas.

O programa Ciência sem Fronteiras também está inserido em uma lógica que reforça e incentiva a parceria com o setor privado. O CNPq e a CAPES buscam estabelecer parceria com empresas para atuação conjunta em todas as modalidades, e ainda as bolsas do programa que podem ser utilizadas para especialistas e engenheiros ligados a programas de P&D de empresas, nesses casos com compartilhamento de custos.

O CNPq e a CAPES estão em constante negociação com o setor privado ou com instituições públicas com ligações estreitas com o campo privado, a fim de firmar acordos financeiros. São parceiras do programa: Associação Brasileira da Infraestrutura; Petrobrás; Vale; Natura; Boeing, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Hyundai Motor Company; Eletrobrás; Posco e outros. A participação do setor privado no programa torna ainda mais clara a real relação do setor público e privado no Brasil. O desenvolvimento dos setores de ponta apresentados pelo Ciência sem Fronteiras corresponde, justamente, aos setores de produção das parcerias privadas. Relações como essas não são novidades e correspondem a uma tendência internacional que vem sendo materializada nacionalmente.

De acordo com o estudo “Contra-reforma universitária do governo Lula: protagonismo do Banco Mundial e das lutas antineoliberais”, realizado por Roberto Leher (2007), concluiu-se que os documentos governamentais que regem a “reforma universitária” vêm alicerçado em dois principais argumentos: 1) o Estado não dispõe de recursos suficientes para a melhoria das universidades públicas federais e em especial para a sua ampliação nos termos do Plano Nacional de Educação que prevê ao menos 40% das matrículas desse nível de ensino asseguradas pelo setor público; uma universidade coetânea com a revolução científico-tecnológica (RCT) precisa interagir com o mercado por meio da oferta de P&D, a única alternativa exequível para ampliar as suas verbas; 2) que a universidade atende aos privilegiados e, por isso, os seus elevados custos são injustos socialmente.

Em contraposição aos argumentos que regem a reforma, é importante destacar que o Estado dispõe de verbas para as universidades, mas, não as aplica inteiramente nelas. Parte significativa de verbas são direcionadas para o setor privado, uma vez que a universidade pública não é prioridade do estado⁴. A elaboração das PPP (Parcerias público-privadas), em 2004, bem como todos os modelos e acordos que se estabelecem com o setor privado demonstram os direcionamentos do estado.

Juntamente com isso se colocam argumentos e ideários como os *de globalização, sociedade do conhecimento, educação terciária* e a aproximação com o setor privado para fundamentar a condução de tais políticas. O CsF pode ser considerado uma expressão das tendências internacionais para a educação superior, em que a universidade ocupa o papel atuante na sociedade, pela via de atendimento ao mercado. A internacionalização cumpriria o papel de preencher uma lacuna do processo de globalização e a parceria público-privada é um caminho natural resultado desta escolha.

Leher (2011), analisando o rumo central da educação brasileira nos últimos anos, aponta que o bloco de poder não quer e não pode conviver harmonicamente com uma universidade crítica. Os setores dominantes buscam tornar a universidade uma organização de serviços. A subordinação aos padrões de acumulação atuais matiza a produção de conhecimentos e reforça a universidade no campo do capitalismo dependente. Nesse sentido, essa aproximação com o setor privado é resultado de um consenso que cada

vez mais avança nos programas e projetos das universidades públicas. Trata-se de uma tendência já anunciada ao longo do século XX, mas que se materializa no Brasil com mais força neste momento.

Internacionalização para a excelência

Localizamos o programa Ciência sem Fronteiras como integrante dos esforços governamentais em busca da construção das universidades de excelência. Ações neste sentido vêm ganhando notoriedade nas propostas governamentais na última década, notadamente, a inserção do Brasil no TOP 200, proposta pelo Governo Dilma no início do ano de 2012. O top 200 é um ranking construído pelo *Times Higher Education* (THE), o mais importante ranking de universidades em nível internacional, elaborado a partir de pareceres de 17,5 mil acadêmicos de 137 países.

De acordo com informações apresentadas no site da Associação Nacional de Dirigentes de instituições do Ensino Superior (Andifes), os esforços do governo na construção de universidades de excelência é reflexo da compreensão de que a inserção das universidades no ranking internacional é um indicador da importância dessas instituições como agentes de desenvolvimento de uma nação e que estas são instituições cruciais para a formação de profissionais criativos e capazes de promoverem avanços na ciência e tecnologia, bem como na construção de um sistema eficiente de inovação tecnológica.

Neste sentido, vem sendo configurada uma agenda estratégica de incentivo à internacionalização, com fluxo de professores e estudantes de excelência internacional, e o fortalecimento da agenda da autonomia na gestão das atividades de ensino, pesquisa e extensão, a parceria com as empresas, e o investimento em setores de ponta, na qual localizamos o programa Ciência sem Fronteiras. As questões que se colocam diante disso dizem respeito às possibilidades da realização da excelência, sobre o alcance, os limites e as condições das instituições brasileiras diante de tamanha diversidade, sobre as estratégias de aproximações com o setor privado e os resultados destas, sobre os campos de pesquisa eleitos como prioritários e as limitadas inserções de poucos setores universitários brasileiros no conhecimento globalizado. Temos consciência de que estas questões não podem ser respondidas aqui pela extensão e complexidade, porém buscamos indicar alguns elementos que resultam de pesquisas neste campo.

Ciência sem/com Fronteiras: avanços, retrocessos e continuidades

A ciência moderna, com os métodos mais adequados às exigências contemporâneas é conduzida a responder por necessidades que estão fora do escopo da ciência, em termos de tendências políticas, econômicas e sociais, portanto a própria diversidade metodológica e a ampliação do acesso da ciência e das populações a ela também significam avanços dentro de uma perspectiva do capital e uma expressão de que ciência é sempre ciência de um determinado tempo (GRAMSCI, 1999; FEYERABEND, 1968; KUHN, 1998).

Kuhn (1998) afirmará que a ciência é um fenômeno sociológico, em outras palavras é histórica e social, e ela se desenvolve a partir de revoluções científicas que ocorrem em intervalos específicos de tempo. Para o autor, a ciência segue certo tipo de dogmatismo nesses intervalos, pois se comportará e se

estruturará de acordo com o paradigma vigente, portanto os problemas, teorias a legitimação ou não de conhecimentos se darão a partir de tal paradigma. Este engloba um consenso sobre quais temas, prioridades, orçamento, investimento, conteúdos, concepções, métodos, leis teorias e limites presentes na sociedade científica, ainda que tais consensos não sejam compartilhados plenamente.

Nesse sentido, a concepção de universidade hoje, esbarra na concepção de ciência vinculada a uma tendência mais pragmática e aplicada. Por isso vemos no CsF um reforço a um ambiente universitário, ainda que restrito, como espaço de pesquisa, de produção de ciência em áreas eixos definidas pela posição do Brasil na divisão internacional do trabalho, como exportador de *commodities*.

Também é importante destacar o papel da educação na produção de consenso. Santos (2004) afirma que a ciência, e em particular, as ciências sociais, assumiram a posição de condição legitimadora da ideologia. Isso acontece quando questões políticas aparecem embricadas em questões culturais, de modo que se tornam insolúveis se levar em consideração que a ideologia unifica o bloco social no qual também está inserido.

A concepção de ciência a partir de Gramsci (1999; 2000a) nos apresenta a defesa de uma postura científica que compreenda a construção de conhecimento, não apenas vinculada às ciências naturais, mas também às ciências humanas, sociais, compreendendo que os conhecimentos se desenvolvem de forma articulada nas suas múltiplas dimensões.

Para Mészáros (2005), a educação trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos, da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. Aqui não devemos ler internalização como processo de inculcação ideológica. Na realidade, o autor fala de um processo complexo em que a educação é uma parte.

Seria a mesma noção deixada por Gramsci (2000b), de que a hegemonia repousa sob a armadura da coerção. Para Mészáros (2005) a universalização da educação, tema tão frequente nos discursos reformistas da educação a partir dos anos 1990, só poderá ocorrer com a universalização do trabalho, pois tais dimensões têm caráter indissociável. Como então pensar reformas educacionais em uma realidade de crescente desemprego e concentração de renda? É por meio do esforço intelectual na busca de demonstrar que a mudança social requer o rompimento com determinadas estruturas que o autor vai conceber o caráter limitado das reformas, ao mesmo tempo em que vai insistir na necessária distinção entre mudanças formais e essenciais.

A problemática educacional está situada entre a articulação dos conhecimentos solicitados pela sociedade e os conhecimentos produzidos pela educação, uma vez que é enfatizado o seu papel para o crescimento e a competitividade dos países em uma sociedade global. A lógica do sistema capitalista remete à educação ao *status* de mercadoria e, desse modo, restabelece cada vez mais os vínculos entre educação e trabalho. Em “A Educação para além do capital”, Mészáros coloca: “diga-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação” (MÉSZÁROS, 2005, p. 17).

Antunes (2005) discorre sobre a centralidade do trabalho no mundo, as modificações da composição da classe trabalhadora, argumentando que as transformações tecnológicas influem nas formas de exploração e acumulação do capital, mas não retiram do trabalho seu papel central. Para o autor, é a

dinâmica do capitalismo que cria novas formas de precarização do trabalho, mascaradas como processos de flexibilização do trabalho.

Ainda de acordo com Antunes (2005; 2008), os setores de serviços eram predominantemente controlados pelo Estado entre as décadas de 1950 e 1970, nos países capitalistas centrais, e depois, nas décadas de 1980 e 1990, nos países do Sul. Com a privatização desses setores, o antigo trabalhador de uma empresa pública, vinculada a um setor produtivo estatal, se tornou um trabalhador de uma empresa privada. O trabalho com traços mais cognitivos, o qual Marx chamou de não diretamente material ou imaterial – passou a fazer parte da escala de produção e geração de valor.

Nesse sentido, o conhecimento passa a agregar valor também ao processo produtivo. E se antes, essa qualificação não era bem vinda (fordismo e taylorismo), ela passa agora a ganhar centralidade na sociedade contemporânea, em que uma crise estrutural de emprego é apresentada como um problema de qualificação de profissionais. Neste sentido, é importante localizar a dimensão econômica sob a qual as políticas educacionais brasileiras vêm sendo construídas. O Ciência sem Fronteiras se insere em um novo eixo, em consequência das reorganizações do capital na sociedade contemporânea, as mudanças no mercado de trabalho e o papel do país na divisão internacional do trabalho. O processo de internacionalização implica que os processos de desenvolvimento estão nesse *campo internacional*. Entretanto, é importante lembrar que o trabalho que se internacionaliza e se torna mais universal também convive com o trabalho cada vez mais precarizado.

O setor empresarial passa por mudanças significativas, em que predominam fusões e associações justificadas pelas necessidades do processo de mundialização. Portanto, nesta ótica empresarial, verifica-se que grande parte das vantagens estão associadas à qualificação dos recursos humanos e à qualidade dos conhecimentos produzidos. Por isso, a questão da formação e da produção do conhecimento passaram a ser de fundamental interesse das empresas, especialmente das transnacionais (CHESNAIS, 2003), o que incorporado ao discurso presente no Documento do Ciência sem Fronteiras.

De acordo com Chauí (2003), a ciência no pós-II Guerra Mundial, ao se tornar força produtiva, é incorporada como componente do capital. O conhecimento produzido nas relações capitalistas, desse modo, tem o caráter de apropriação privada na lógica fragmentária da ciência, uma vez que a tecnologia tornou a ciência instrumento que produz os próprios objetos. Portanto, a ciência, ao manipular os objetos construídos por ela mesma, torna-se força produtiva e não mais apenas teoria para a aplicação prática. (CHAUÍ, 2003). Isso indica cada vez mais um processo de aproximação da educação, do setor produtivo, no sentido da tecnologia e inovação, como é o caso do Programa Ciência sem Fronteiras. A escola/universidade, ainda que improdutiva, no sentido usado por Frigotto (1995), é altamente produtiva no sentido da formação de recursos humanos para um trabalho flexível, precarizado e altamente internacionalizado.

Considerações Finais

As análises que aqui apresentamos tiveram como objetivo principal fazer pensar sobre como as tendências internacionais são materializadas no âmbito nacional, contribuindo para a construção de um consenso acerca do lugar do ensino superior e da ciência em termos de tendências globais.

Na mesma linha de Frigotto (1999) compreendemos que se explicita de forma cada vez mais intensa, que a ciência, a técnica e a tecnologia constituem-se, por excelência, no núcleo fundamental do desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, em mediação crucial na possibilidade de diminuição do trabalho regulado pelo “mundo da necessidade” e pela ampliação do trabalho livre, dilatador da emancipação e da criatividade humanas. Dois aspectos interligados, igualmente equivocados são apontados por Frigotto (1999) em relação ao discurso dominante sobre a ciência e técnica na sociedade atual. O primeiro configura-se no fetiche e do determinismo da ciência, da técnica e da tecnologia tomadas como forças autônomas das relações sociais de produção, de poder e de classe, já o segundo aponta que esse fetiche aparece, atualmente, sob as noções de *sociedade pós-industrial* e/ou *sociedade do conhecimento*, que expressam a tese de que a ciência, a técnica e as novas tecnologias nos conduziram ao fim do proletariado, à emergência do *cognitariado* e, conseqüentemente, à superação da sociedade de classes, sem acabar com o sistema capital, pelo contrário, tornando-o um sistema eterno.

Frigotto (1999) apresentando uma síntese das análises e trabalhos já desenvolvidos por seu grupo, em que é elaborado um traçado histórico que permite compreender o lugar do Brasil na Divisão internacional do trabalho, não apenas como uma imposição externa, mas também como escolhas feitas ao longo de sua história. Tais escolhas sintetizam, atualmente, uma opção pela cópia da tecnologia e não pela sua produção, o que explica a supremacia do investimento na reprodução do trabalho simples. É importante destacar, neste sentido o programa CsF, enquanto uma iniciativa isolada, de modo que o investimento no setor técnico e profissionalizante expressa, de fato, o direcionamento dos investimentos brasileiros no setor educacional.

Giovanni Arrighi (1998) traduz o significado dessa opção de projeto de país, em um balanço do cenário internacional do fim do século XX e conclui que há um conjunto de países que constituem o núcleo orgânico das economias capitalistas, um grupo periférico e um grupo semiperiférico. O núcleo orgânico é o lugar privilegiado onde se realizam as “atividades cerebrais”, associadas ao fluxo de inovação envolvendo novos métodos de produção, novas fontes de suprimento e novas formas de organização. Trata-se de países com alto investimento em educação, ciência e tecnologia. Os núcleos periféricos e semiperiférico são os que realizam as atividades predominantemente “neuromusculares”. Trata-se de países de pouquíssima inovação e investimento em educação, ciência e tecnologia, como o Brasil.

Nesse mote, o *Ciência sem Fronteiras*, é apresentado como um *projeto experimental*. Ainda que se apresente enquanto um programa único, com viés elitizado, o mesmo representa, a nosso ver, esforços no sentido de assumir novas posições na divisão internacional do trabalho. A notoriedade assumida pelo Brasil nos últimos anos na América Latina e em termos global como país em desenvolvimento (Grupo dos países Brasil, Rússia, Índia, China e à África do Sul, que integram o BRICs) tem consentido maior visibilidade e possivelmente maior poder de articulação com os países centrais, o que também indica uma reconfiguração da postura do país perante o cenário internacional no que diz respeito à produção de conhecimento e tecnologia de ponta.

Contudo, essa aparente movimentação ainda não modifica a condição do país na arena competitiva e empreendedora do mercado global tendo uma configuração ainda limitada, externamente pelas orientações e condicionamentos dos organismos multilaterais, e internamente, pelo direcionamento massivo das políticas públicas educacionais para o setor de ensino, como é o caso da ampla quantidade de vagas do ensino superior gerenciada pela iniciativa privada e pelas tendências de ampliação na formação técnica e profissionalizante via Institutos Federais de Educação (IF).

Por fim, destacamos a apropriação da ideologia da *sociedade do conhecimento*, centrada na produção do conhecimento com vistas ao desenvolvimento pelo discurso do Programa Ciência Sem Fronteiras. A ideologia, que aparece como justificativa para a necessidade de transformações no setor educacional nos documentos do Banco Mundial, surge agora materializada no Ciência sem Fronteiras como política educacional.

Referências:

- ANDIFES. *Programa de Expansão, Excelência e Internacionalização das Universidades Federais*. 2012. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1360930928PEEXIU.pdf>. Acesso em: 10 set. 2012.
- ANTUNES, R. *O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- _____. *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações na era da mundialização do capital. *Educação e Sociologia*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, 2004.
- ARRIGHI, G. *A ilusão do Desenvolvimento*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. *Programa Ciências Sem Fronteiras*. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf>>. Acesso em: 06 mar. 2012.
- _____. *Programa Ciências Sem Fronteiras*. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/bolsistas-pelo-mundo>>. Acesso em: 10 set. 2013.
- CHESNAIS, F. et al. A “Nova Economia”: uma conjuntura própria à potência econômica estadunidense. In: CHESNAIS, F. et al. *Uma nova fase do capitalismo?* São Paulo: Xamã, 2003. p. 43-70.
- CHAUÍ, M. *O que é ideologia*. 38. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CHAUÍ, M. A Universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.
- DREIFUSS, R. A. *1964: a conquista do Estado*. Petrópolis: Vozes, 1981.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- _____. *Analyzing discourse: textual analysis for social research*. London; New York: Routledge, 2003.
- FEYERABEND, P. *Tratado contra o método*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico: expressão de um conflito de concepções de educação tecnológica. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí, v. 7, n. 104, p. 38-48, 1992.
- FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FRIGOTTO, G. Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FAVERO, O.; SEMERARO, G. (Orgs.). *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 53-67.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere: introdução ao estudo da Filosofia. A Filosofia de Benedetto Croce*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

_____. *Cadernos do cárcere: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000a. v. 2.

_____. *Cadernos do cárcere: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000b. v. 3.

KUHN, T. S. *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press, 1998.

THIENGO, L. C. *As tendências internacionais e a universidade brasileira na primeira década dos anos 2000: ensino superior e produção de consenso*. 2013. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

LEHER, R. *Para fazer frente ao apartheid educacional imposto pelo Banco Mundial: notas para uma leitura da temática trabalho-educação*. Trabalho e Crítica. Anuário do GT Trabalho e Educação da ANPEd. EDUFF/NETE-UFMG, set. 1999.

_____. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza*. 1998. 320f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

_____. Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Revista Outubro*, Rio de Janeiro. v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

_____. *A contra-reforma universitária de Lula da Silva*. 2011. Disponível em: <<http://barricadasabremcaminhos.files.wordpress.com/2010/06/leher-reuni.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2012.

LEHER, R.; BARRETO, R. G. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 423-436, set./dez. 2007.

MANACORDA, M. *O Princípio Educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. *O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

NASSIF, M. Exportações: o avanço das commodities. *Desafios de Desenvolvimento*, Brasília, a. 8, ed. 66, jul. 2011. Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2513:catid=28&Itemid=23>. Acesso em: 02 set.2012.

TAYLOR, F. *Princípios de administração científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas. 1986.

Notas:

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (2013). E-mail: laracarlette@gmail.com.

² Doutor em educação pela UFSC. Docente do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Atua na Pós-Graduação em Educação, PPGE/DPE e na graduação, com áreas de Política Educacional, Filosofia e Ciência Política. Líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Conhecimento e Práticas Educativas. Tem pesquisado nas áreas de Política Educacional, Epistemologia e Práticas Educativas. Email: cezar.demari@ufv.br.

³ THIENGO, L. C. *As tendências internacionais e a universidade brasileira na primeira década dos anos 2000: ensino superior e produção de consenso*. 2013. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

⁴ Projetos e Programas como Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), as últimas iniciativas de reformas no ensino superior intituladas para a Autonomia Universitária comprovam o que acabamos de descrever.

Recebido em: 02/2014

Publicado em: 12/2014.