

A PESQUISA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DE NUSSBAUM E DA PORTARIA MCTIC N. 1.122/2020

INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA PERSPECTIVA DE NUSSBAUM Y LA ORDENANZA MCTIC N. 1.122/2020

RESEARCH IN HIGHER EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF NUSSBAUM AND OF MCTIC ORDINANCE N. 1.122/2020

Diego BECHI¹
Rogerio Augusto BILIBIO²
Marcio Giusti TREVISOL³

RESUMO: Os apontamentos mundiais com relação à pesquisa na educação superior sugerem uma redução cada vez maior de financiamento para as áreas das humanidades. Considerando esse pano de fundo, o ensaio se alinha na investigação da pesquisa na educação superior a partir de Nussbaum (2014, 2015) e da Portaria MCTIC n. 1.122. A investigação tem por objetivo analisar como este fenômeno compromete as humanidades e a produção de um saber crítico/reflexivo, ao adotar como prioritários os projetos de pesquisa, desenvolvimento e inovação voltados para as áreas de tecnologias. A pesquisa é exploratória, analítica, hermenêutica e com coleta de dados documental. Com tal análise se comprova, a partir de Nussbaum, que a perspectiva da pesquisa humanista não está contemplada na referida portaria, o que confirma tendência mundial de investimento em pesquisas aplicadas, o desprezo tanto pela pesquisa quanto pela formação humanista e a forte tendência de financiamento para pesquisas que contribuem para a rentabilidade econômica.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa. Humanidades. Portaria MCTIC n. 1.122/2020. Inovação.

RESUMEN: Las notas mundiales sobre la investigación en educación superior apuntan a una reducción cada vez mayor de la financiación de las áreas de humanidades. Teniendo en cuenta estos antecedentes, el ensayo se alinea, en la investigación de educación superior de Nussbaum (2014, 2015) y la Ordenanza MCTIC n. 1.122. Para ello, la investigación tiene como objetivo analizar, cómo este fenómeno compromete las humanidades y la producción y el conocimiento crítico / reflexivo, adoptando como prioritarios proyectos de investigación, desarrollo e innovación centrados en áreas tecnológicas. La investigación es exploratoria, analítica, hermenéutica y con recogida de datos documental. Con tal análisis, se comprueba desde Nussbaum, que la perspectiva de la investigación humanística no está incluida en dicha

¹ Universidade Aberta do Brasil (UAB), Tapejara – RS – Brasil. Coordenador de Polo. Doutorado em Educação (UPF). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3476-4757>. E-mail: bechi70866@gmail.com

² Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Joaçaba – SC – Brasil. Professor da Área de Ciências Humanas. Doutorado em História (UPF). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0590-9793>. E-mail: rogerio.bilibio@unoesc.edu.br

³ Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Joaçaba – SC – Brasil. Membro do Núcleo de Apoio Docente e professor da Área de Humanidades. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6127-1750>. E-mail: marcio.trevisol@unoesc.edu.br

ordenanza, lo que confirma la tendencia mundial de inversión en investigación aplicada, el desprecio tanto por la investigación como por la formación humanista y la fuerte tendencia de financiación para investigación que contribuya a la rentabilidad económica.

PALABRAS CLAVE: *Investigación. Humanidades. Ordenanza 1.122 MCTIC. Innovación.*

ABSTRACT: *The world notations regarding research in higher education suggest an ever greater reduction in funding for the areas of the humanities. Considering this background, the essay is aligned, in the investigation of research in higher education from Nussbaum (2014, 2015) and the MCTIC Ordinance n. 1,122. For this purpose, the research aims to analyze, how this phenomenon compromises the humanities sciences and production and critical / reflective knowledge, while adopt research, development and innovation projects focused on technology areas as priorities. The research is exploratory, analytical, hermeneutic and with documentary data collection. With such an analysis, it is proved from Nussbaum, that the perspective of humanistic research is not included in the ordinance, which confirms the worldwide trend of investment in applied research, the contempt for both research and humanist training and the strong tendency of funding for research that contributes to economic profitability.*

KEYWORDS: *Research. Humanities. MCTIC ordinance n. 1.122. Inovation.*

Introdução

A partir da concepção de que o mundo da produção se encontra ingressado na quarta revolução, o campo de poder (o Estado) e as agências de fomento a pesquisa e à pós-graduação publicam editais que priorizam as chamadas ciências naturais, criadoras de tecnologias, invenções e inovações materiais, em desprezo às humanidades, com o propósito de obter vantagens competitivas no mundo da produção de mercadorias (AZEVEDO; OLIVEIRA; CATANI, 2016, p. 786).

A epígrafe dos autores situa adequadamente o problema da investigação. É conhecimento notório que as discussões e as deliberações recentes dos organismos de Estado apontam para investimento em áreas de pesquisa aplicadas e que “supostamente” geram retornos financeiros. Essa máxima está ligada às ideologias neoliberais que invadiram como uma onda a educação em todos os seus níveis, desde a educação inicial até os programas de pós-graduação. Ainda pode ser acrescida a esta realidade o fato de que os efeitos desta ideia rapidamente se materializaram, e que outras manifestações vão ocorrer velozmente, tornando necessária uma reflexão sobre como adaptar-se a esta realidade, amenizando ou confrontando-a. As práticas neoliberais introduzidas na pesquisa contribuíram, segundo Santos (2010, p. 200), para uma organização das agendas de pesquisa baseadas nas exigências do desenvolvimento tecnológico, da ciência como força produtiva, da competitividade internacional e dos ganhos de produtividade científica no campo econômico. Os conceitos e discursos altamente populares

da “sociedade de conhecimento” e ou de “economia do saber” pressionam para que as políticas educacionais e, conseqüentemente, o ensino superior, transforme (ALMEIDA; BATISTELA, 2001) a pesquisa em funcionalista e adote critérios comerciais.

A economização de princípios educacionais pressiona as universidades e seus atores no sentido de adotarem práticas que comprometem o ambiente educacional na perspectiva pedagógica. Uma das situações advindas deste cenário é trazida nos seguintes termos:

Em síntese, a dinâmica mundial a exigir mais inovação e conhecimento apropriável pela cultura empresarial encontra a instituição universitária e seus pesquisadores sedentos de recursos, atores frágeis para a negociação e ávidos para ultrapassar a crise financeira, mediante a geração de receitas próprias, nomeadamente através de parcerias com o capital, sobretudo o industrial, sem maiores escrúpulos. Assim, a mercadorização do conhecimento tem levado a novos tipos de relações na academia baseadas numa concepção gerencial que assimila os princípios, parâmetros e as feições das organizações econômicas. Mas, o que é pior é que a própria insuficiência da crítica a essa realidade ganha terreno entre os docentes e a produção/transmissão do conhecimento não é devidamente avaliada e questionada, arrefecendo o potencial crítico que a universidade dispõe (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006, p. 51).

Desta forma, configura-se um quadro onde a adoção destes critérios e valores tipicamente neoliberais como norteadores do ensino superior e da pesquisa transforma o *éthos* universitário antes definido como autonomia, criticidade e de bem comum para um *éthos* alicerçado pela rentabilidade, produtivismo quantitativo e competitividade. É neste contexto que se localiza o problema investigativo materializado nas seguintes questões, a saber: qual o espaço das humanidades dentro desse cenário? Quais as conseqüências formativas do cerceamento dos investimentos em pesquisa na área das humanidades? Qual o entendimento de pesquisa da Portaria MCTIC n. 1.122 em relação à pesquisa na área das humanidades?

As perguntas investigativas são o fio condutor para situar a condição da pesquisa no ensino superior, sua organização e como tratam as humanidades. O objeto é apontar os problemas e conseqüências do baixo investimento nas áreas de pesquisa das humanidades a partir de Nussbaum (2014; 2015). A discussão será permeada pela Portaria MCTIC n. 1.122, articulada aos problemas levantados por Nussbaum referentes às fontes de financiamento para as humanidades e seus problemas decorrentes. A pesquisa é analítica com método hermenêutico. A coleta de dados é realizada por meio da técnica documental⁴. O universo da pesquisa são as obras de Nussbaum (2014; 2015) e a Portaria MCTIC n. 1.122. Trata-se,

⁴ De acordo com Nardi e Santos (2003), as pesquisas documentais são caracterizadas pelo tratamento analítico, descritivo ou explicativo de documentos, fotos, reportagens de jornal, relatórios de empresas, tabelas estatísticas e documentos informativos arquivados em repartições públicas, igrejas, hospitais, sindicatos etc.

portanto, de um estudo exploratório quanto aos objetivos, e bibliográfico e documental, centrado no método analítico-hermenêutico, quanto aos procedimentos técnicos.

No intuito de deixar claro o problema investigativo e suas conclusões, o ensaio é organizado em três partes. Na primeira parte são abordados os conceitos de Martha Nussbaum (2014; 2015) referentes aos problemas formativos decorrentes da diminuição das humanidades nos currículos do ensino superior. O fio condutor baseia-se nos três pilares da cidadania democrática: o pensamento crítico, a cidadania universal e a capacidade imaginativa. Os três pilares estão ancorados nas capacidades quatro e seis⁵. Na segunda parte será trabalhado o sentido da pesquisa na Portaria MCTIC n. 1.122 e como as humanidades são tratadas, bem como pontuaremos rapidamente as notas de repúdio divulgadas pelos programas de pós-graduação. Por fim, busca-se compreender o processo de ascensão do regime capitalista de conhecimento e os seus impactos sobre o financiamento e a gestão da educação superior no Brasil. A privatização do conhecimento e as mudanças impostas à cultura acadêmica são analisadas criticamente a partir do paradigma de desenvolvimento humano, apregoado pela proposta filosófico-pedagógica de Martha Nussbaum.

Diagnóstico da educação superior no que tange à pesquisa

A educação superior nas últimas décadas vem sendo orientada por políticas educacionais fundadas em princípios do produtivismo quantitativo, do economicismo e pela busca de resultados “práticos” ligados ao modo de produção da acumulação flexível. Para Santos (2010), o ensino superior é forçado a adotar práticas e exigências do mundo dos negócios e orientar sua estrutura institucional para o desenvolvimento tecnológico, para a ampliação da ciência como força produtiva que gere ganhos econômicos e que se insira na competitividade internacional das economias com vista a ganhos de produtividade. Na mesma vertente, Almeida e Batistela (2011) consideram que a adoção no ensino superior dessas prerrogativas produtivistas torna o ensino e a pesquisa funcionalistas e definidos por critérios comerciais. O ethos organizador do ensino e da pesquisa orienta-se pelo produtivismo, economicismo, rapidez, enxugamento e flexibilidade, o que naturalmente, em seu curso, pressiona o ensino superior para descartar, eliminar e excluir tudo aquilo que possa comprometer sua eficácia e dinamismo para o mundo da competitividade global.

⁵ A capacidade quatro é definida por Nussbaum (2013) como sentido, imaginação e pensamento, e a capacidade cinco como razão prática.

No mesmo horizonte de análise, Nussbaum (2015, p. 4) denuncia que “obcecados pelo PIB, os países – e seus sistemas de educação – estão descartando, de forma imprudente, competências indispensáveis para manter viva a democracia”. Se essa tendência prosseguir, segundo a autora, em pouco tempo os países estarão produzindo gerações de máquinas lucrativas, em vez de cidadãos íntegros, críticos e reflexivos que possam entender os processos sociais e se opor às injustiças. Um dos aspectos evidenciados desse processo de adoecimento da democracia está na educação. Para Nussbaum (2015), tanto no ensino médio como no ensino superior as humanidades e as artes estão sendo eliminadas. Um dos argumentos proferidos por administradores públicos e alguns políticos é que as humanidades e as artes são enfeites inúteis, em um contexto em que as nações precisam eliminar todos os elementos inúteis para que se mantenham competitivas no cenário da economia global.

Com base nas considerações apresentadas, a educação superior passa a despender, na sua organização, esforços para priorizar a educação técnica profissionalizante em detrimento da formação cultural ampla⁶. Um dos primeiros passos, de acordo com Dalbosco (2015), é considerar que esse processo é parte integrante da globalização da economia, que impõe um modo de vida alicerçado na maximização do lucro e da eficiência econômica. Desse modo, movida pela lógica do mercado global, Dalbosco (2015, p. 128), define que “a educação mundial assume a ideia de que para manter a competitividade no mercado, e por sua vez, para poder formar profissionais competitivos, ela precisa dispensar as humanidades”. Neste cenário, as humanidades são consideradas desnecessárias e, portanto, devem ser eliminadas ou reduzidas do campo formativo (ensino) e do campo da pesquisa. Com a hegemonia da formação técnica e da pesquisa orientada para a economia do saber, as humanidades se veem enfraquecidas, sendo constantemente questionadas em suas características e procedimentos de pesquisa.

É importante mencionar neste momento que a abordagem não pretende negar, obviamente, a importância de uma formação profissional, técnica e cientificamente qualificada para o desenvolvimento do país. É consenso que as resoluções de inúmeros problemas que assolam a sociedade passam eminentemente pelo progresso da ciência e da tecnologia. Negar a importância de uma boa formação profissional é assumir uma posição retrógrada, ultrapassada e infantil, pois não reconheceria que o progresso técnico-científico é uma solução possível, embora, como diria Dalbosco (2015), sempre parcial, para muitos problemas sociais. O fato é que a hipervalorização das áreas ligadas à promoção do desenvolvimento econômico não pode

⁶ Para compreender o sentido de formação ampla, sugerimos o ensaio: “Educação superior e os desafios da formação para a cidadania democrática” (2015), de autoria de Cláudio Almir Dalbosco e publicado na revista *Avaliação*.

significar o “sufocamento” das humanidades. Uma boa formação ou formação alargada é o equilíbrio entre as várias condições e saberes necessários para o desenvolvimento integral do ser humano. Este ideal formativo é buscado desde os gregos por meio da Paidéia e ampliado (embora com suas diferenças) com a concepção de *Bildung*. Portanto, ao tratar das condições contemporâneas da educação superior não estamos empregando uma cruzada entre formação profissional e formação humanista, mas, ao contrário, apontando que qualquer tipo de formação desequilibrada poderá levar a condições perversas para o convívio coletivo.

É neste contexto de tendência mundial que a pedagogia da competência ganha força e se insere nos currículos formativos, reduzindo a formação humana aos aspectos do desenvolvimento de habilidades e competências aos educandos para o mercado de trabalho e negligenciando uma formação crítica e aberta aos dilemas sociais. São estes aspectos que motivam Nussbaum (2015) a tratar da educação dentro de sua teoria das capacidades. Para a autora, uma educação superior alicerçada no aligeiramento formativo e na redução das humanidades tende a levar a uma formação desqualificada e pouco agregadora para a vivência democrática. Para Nussbaum (2015, p. 3), essa condição formativa levará a “uma crise que, no longo prazo, provavelmente será muito mais prejudicial para o futuro dos governos democráticos: uma crise mundial da educação”. Em outras palavras, Nussbaum mostra que qualquer sociedade que pretenda ser democrática e consolidar uma convivência ética global precisa investir na formação humana pautada por valores éticos de respeito e reconhecimento do outro.

O apontamento da autora coloca que a sustentação das estruturas democráticas, tanto em sua forma institucional como na vivência ética dos preceitos democráticos, passa por uma formação humanista alicerçada em três pilares: o pensamento crítico, a cidadania universal e a imaginação narrativa. Os três pilares são parte integrante de sua teoria da justiça fundamentada nas dez capacidades. A educação é tratada, sobretudo, na capacidade quatro e seis. Na capacidade quatro – sentido, imaginação e pensamento, Nussbaum (2013) coloca que todo o ser humano deve ser capaz de usar os sentidos, imaginar, pensar e raciocinar – e de fazer coisas “verdadeiramente humanas” de uma maneira informada e cultivada por uma educação adequada, que possa garantir a liberdade de expressão em nível artístico, político ou religioso. A capacidade seis, Nussbaum (2013) define como razão prática. Segundo a autora, a razão prática denota que cada ser seja capaz de formar uma concepção de bem para si mesmo e de refletir criticamente sobre o planejamento da própria vida. As duas capacidades são resultado do cultivo formativo marcado pelo direito ao acesso a experiências formativas de ordem humana e artística. A educação superior, ao atender as exigências de uma formação

mercadológica, abandona as duas capacidades, formando uma parcela das novas gerações para ser bem-sucedida financeiramente, mas despreparadas para o convívio democrático. A formação para a vivência democrática é permeada por uma educação fundada no pensamento crítico, cidadania universal e imaginação narrativa.

Este abandono tem pelo menos duas consequências importantes para esta discussão: a primeira, por imediato raciocínio, é a perda da capacidade crítica, humanista e ética na formação do indivíduo; a segunda, que reside numa contradição, é que estas qualidades, dispensadas neste momento, são exigidas pela sociedade mercadológica, pois delas depende, pelo menos em parte, a habilidade de relacionar-se com os demais e a competência para tomar decisões, dentro de uma perspectiva profissional.

A fundamentação teórica e epistemológica da capacidade de pensamento crítico de Nussbaum (2014, p. 77) busca em Sócrates aquilo que poderia designar-se por uma vida examinada, ou seja, “uma vida que não aceita a autoridade de qualquer crença apenas por essa crença ter sido herdada por via da tradição ou porque, por força do hábito, se veio a transformar numa coisa banal”. O pensamento crítico é particularmente decisivo para a cidadania, sobretudo em sociedades complexas e diversas, que precisam obrigatoriamente lidar com a presença de pessoas diferentes que pertencem a etnias, grupos, classes e religiões diversas. É nesta perspectiva de pensamento crítico e autocrítico que Nussbaum (2014, p. 79) considera que “cada pessoa seja responsável pelo seu raciocínio e que lhe permita trocar ideias com outras na atmosfera racional de respeito mútuo, o que é fundamental para a resolução pacífica das divergências [...]”. Para a consolidação dessa atitude democrática para a cidadania é necessário fundamentalmente que esta capacidade seja desenvolvida primordialmente pela educação.

A capacidade da cidadania universal é descrita por Nussbaum (2014) como uma capacidade de entender-se como um cidadão universal que transpõe suas condições deterministas de grupo ou região. De acordo com Nussbaum (2014, p. 79), “ver-se a si próprio não só como cidadão que faz parte de um determinado grupo ou região, mas como seres humanos que se encontra, ligados a todos os outros por laços de reconhecimento”. O pesquisador Dalbosco (2015, p. 135), imbuído das provocações lançadas por Nussbaum (2014), lança a seguinte pergunta: “Como se pode tornar cosmopolita, cidadão do mundo, sem romper com a visão provinciana e preconceituosa”? Ao buscar a resposta, chega-se à conclusão de que cada vez mais, em um mundo marcado pela globalização e interconectividade, se exige que as ações sejam tomadas em nível intercontinental e que as futuras gerações sejam formadas para vivência cosmopolita. Para este tipo de formação, Nussbaum (2014) propõe uma educação multiculturalista que se adequa a uma vivência para a democracia pluralista. Com isso,

prossegue a autora, é fundamental que os estudantes saibam as histórias e experimentem o conhecimento das diferentes culturas em suas manifestações religiosas, políticas, étnicas, sociais, econômicas, de gênero etc.

A terceira capacidade é denominada por Nussbaum (2014) como imaginação narrativa. Arelada às outras duas capacidades, a imaginação narrativa expressa a habilidade de colocar-se no lugar do outro, em um exercício de alteridade. Nussbaum (2014, p. 81) a define como “à capacidade de ser capaz de pensar como será estar em situação de outra pessoa, de avaliar inteligentemente a sua história, e ser capaz de compreender os sentimentos, os desejos, e as esperanças de alguém que possa estar nessa situação”. Neste sentido, Dalbosco (2015, p. 138) chama a atenção para o fato de que “é por meio da imaginação narrativa que desperta o sentimento de compaixão com o outro”. No entanto, como os demais pilares da cidadania democrática, esse também precisa ser formado/educado. A melhor estratégia para essa formação, segundo Nussbaum (2014), é por meio das artes e da literatura.

As três capacidades entendidas como pilares para uma formação democrática e cidadã estão ameaçadas em virtude da diminuição da presença das humanidades e das artes dos currículos em face do aumento progressivo da oferta de uma educação formativa para as demandas “emergentes” do capital global. Como alerta Nussbaum: “Existe uma tendência generalizada de arrancar dos programas curriculares todos os elementos humanísticos para substituí-los pela pedagogia da memorização” (NUSSBAUM, 2015, p. 177). Isso implica, de acordo com Dalbosco (2015), a opção por um modelo específico de racionalidade que influencia a escolha tanto dos conteúdos de ensino como dos métodos de aprendizagem. Considera-se que esse processo formativo (baseado na lógica do capital, empreendedorismo, flexibilidade, inovação, pedagogia das competências, competitividade etc.) se aplica desde a formação das crianças até a formação na pós-graduação.

O ensino superior é marcadamente caracterizado pelo ensino e pesquisa. No campo do ensino, Nussbaum (2014) já descreveu a condição das humanidades e das artes e de como são eliminadas dos currículos formativos, suas causas, motivos e consequências para a democracia. No campo da pesquisa, o mesmo fenômeno ocorre quando se percebe uma valorização de áreas integradas ao desenvolvimento econômico em contrapartida à diminuição de investimentos para áreas das humanidades. Para Nussbaum (2015, p. 123), ao observar essa condição, percebe-se que “as humanidades são consideradas, em grande medida supérfluas, parece correto reduzir seu tamanho e, no que diz respeito a alguns departamentos, eliminá-los completamente”.

Nesta dinâmica, tanto o ensino como a pesquisa passam a serem estruturados e pensados sob a prerrogativa de suas contribuições para a rentabilidade econômica. Neste viés, como justificar pesquisas em Platão (em suas condições formativo-pedagógicas) ou sobre imigração e seus impactos sociais? As pesquisas passam, de acordo com Nussbaum (2015), a perseguir o ideal de aplicabilidade e “utilidade”. Um bom exemplo é a questão da ética, que passa a ser tratada como ética empresarial ou ética profissional, deixando de ser refletida a partir das teorias filosóficas e dos seus dilemas contemporâneos. Como, por exemplo, dentro da lógica da competitividade, se poderia receber financiamento público ou privado para a realização de pesquisa em filosofia ou em pedagogia?

Nos modelos puros de educação para o desenvolvimento econômico é difícil encontrar pressupostos e normas que protejam e valorizem as pesquisas relacionadas ao campo das ciências das humanidades e das artes. O núcleo central para Nussbaum (2015) é que os modelos de educação e, por esse viés, que envolvem o financiamento público ou privado das pesquisas, estão se aproximando cada vez mais do modelo de crescimento econômico, sem se importar com sua inadaptabilidade aos objetos da democracia ou com sua relevância social e coletiva. Imbuídos desse modelo educacional, nem o Estado nem a iniciativa privada e nem as instituições de ensino superior manifestam preocupação em investimentos em pesquisa em áreas que não sejam potenciais para o desenvolvimento tecnológico e econômico.

A palavra de ordem para a pesquisa, de acordo com Nussbaum (2015, p. 129), “[...] é impacto, e com ela o governo quer dizer, acima de tudo impacto econômico”. No campo do impacto, as pesquisas nas humanidades passam a ser tratadas de duas formas: a) sendo excluídas ou reduzidas dos editais de pesquisa ou; b) tendo que modificar seus métodos, objetivos e linguagem para se adequar às formas de organização das pesquisas aplicadas. Na medida em que são adotados na pesquisa a competitividade e o impacto, as humanidades e as artes, segundo Nussbaum (2015, p. 134), “são formuladas como competências técnicas que têm de ser analisadas por meio de testes quantitativos de múltipla escolha, e as competências criativas e críticas que se encontram em seu âmago são geralmente deixadas de lado”. A pesquisa nas áreas das humanidades está em declínio – de uma posição que já era deficitária.

Os reflexos a médio e longo prazo da diminuição das humanidades nas áreas do ensino e na pesquisa é a ameaça, dentre outras coisas, do adoecimento da democracia. Um modelo de educação, para Nussbaum (2015, p. 143), baseado “[...] principalmente na lucratividade do mercado global amplia as deficiências, criando uma estupidez gananciosa que põe em risco a própria existência da democracia, e que certamente impede a criação de uma cultura mundial

satisfatória”. Tomando como condição reflexiva de análise os apontamentos de Nussbaum no decorrer do ensaio, trataremos da questão das humanidades na portaria MCTIC n. 1.122.

Portaria MCTIC N. 1.122 e a condição da pesquisa nas humanidades

A Portaria nº 1.122/2020, oriunda do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, é composta de 10 artigos, e tem como principal finalidade determinar quais áreas do conhecimento são, na perspectiva do governo (e não do Estado, posto que é uma portaria e não uma lei), as mais importantes para receberem investimento e atenção por parte da União, principalmente no que tange aos recursos previstos para o Plano Plurianual da União (PPA), no âmbito de 2020-2023.

O texto do documento praticamente se resume a nomear quais são estas áreas, agrupadas em cinco categorias, a saber: Área das Tecnologias Estratégicas; Habilitadoras; de Produção; para o Desenvolvimento Sustentável; para a Qualidade de Vida. Cada categoria, por sua vez, compreende subdivisões, todas elas ligadas a seu eixo maior.

O impacto deste documento na educação pode ser percebido em dois momentos: o primeiro, que consta no artigo oitavo, parágrafo primeiro, cuja transcrição integral é a seguinte:

§ 1º A Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) deverão promover os ajustes e adequações necessários nas respectivas linhas de financiamento e de fomento para incorporar em seus programas e ações as prioridades estabelecidas na presente Portaria (BRASIL, 2020).

O texto impõe a órgãos com relação estreita com a educação, como o CNPq e o FINEP, que passem a priorizar seus recursos para as áreas definidas pela portaria, excluindo das suas prioridades aqueles setores ligados às ciências da humanidade. Isto em um cenário de recursos já inferiores aos investimentos dos últimos anos.

O segundo momento é o próprio inciso terceiro, que antecede o parágrafo referido anteriormente. Este trecho do documento, mais generalista, assegura que as ações emanadas do MCTIC sejam respeitadas pelos demais ministérios e entidades promotoras de políticas públicas e de financiamento:

III - promover a interlocução com atores das demais políticas públicas que apresentam interface com as ações de ciência, tecnologia e inovações nos setores das áreas definidas como prioritárias nos arts. 3º a 7º, no intuito de alinhamento de prioridades, estratégias e ações, com vista ao fortalecimento da governança pública (BRASIL, 2020).

Desta forma, fica caracterizado como opção administrativa e estratégica o distanciamento das humanidades como setor importante a ser considerado em termos de investimento. Tal atitude não é fato isolado a este ministério, mas sim parte componente de uma perspectiva contemplada pelo governo como um todo, em especial o Ministério da Educação, que externou por várias vezes considerar que as ciências da humanidade não são contributos essenciais à sociedade. A título de exemplo, uma destas declarações públicas:

“Todas as universidades que a gente tem, não brota da terra o dinheiro, vem do imposto. Quando a gente for comprar pão, gasolina para a moto, telefone celular, vem imposto. E esse imposto é usado para pagar salário de professor, de técnico, bolsa, alimentação, tudo isso. Eu, como brasileiro, eu quero ter mais médico, mais enfermeiro, mais engenheiro, mais dentistas. Eu não quero mais sociólogo, antropólogo, não quero mais filósofo com o meu dinheiro”, disse o ministro da Educação, em vídeo publicado pelo perfil “Direita Raiz”, no Twitter (REZENDE, 2020).

Esta visão estreita e diminuta, em consonância com o pensamento neoliberal, compartilhado pelo MCTIC, entende que o recurso público não pode ser alocado para a formação de pesquisadores, estudantes ou docentes das áreas de ciências da humanidade, pois consideram desnecessárias e não produtivas para o desenvolvimento do país as capacidades e competências definidas por Nussbaum. Desta forma, vão terminar por extinguir-se ou, em uma visão mais otimista, sobreviver a partir do interesse privado, ou do indivíduo capaz de prover-se autonomamente, mas desaparecem em se tratando de interesse do Estado. Em ambos os casos – extinção ou sobrevivência precarizada –, é justo pensar que em uma sociedade cada vez mais carente de reflexões advindas dos estudos das ciências da humanidade, os reflexos desta perda sejam percebidos por poucos, justamente por conta das deficiências ocasionadas na formação educacional.

Diante de tal cenário, catastrófico para as humanidades e as artes no campo do ensino e da pesquisa, seria de se esperar que uma reação por parte de entidades e instituições se materializassem logo a seguir, manifestando notas de repúdio e de críticas ao documento. De fato, a reação da comunidade científica, particularmente das entidades vinculadas mais diretamente com as ciências sociais, não tardou a acontecer. Esse é o caso da Universidade de Brasília (UnB), que lançou uma nota onde manifesta grande preocupação com a Portaria n. 1.122/2020. Para a UnB (2020), entre as graves consequências do ato, está uma redução dos já escassos recursos para a pesquisa no país, em especial para as áreas de Humanidades e Linguística, Letras e Artes, excluídas das cinco áreas de tecnologias enfocadas pela portaria. Cabe ainda destacar o Manifesto Conjunto da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) e do Fórum Nacional de Pró-Reitores de

Pesquisa e Pós-Graduação (Foprop), que pedem a revogação da Portaria CAPES nº 34, de 9 de março de 2020, e suspensão da portaria MCTIC n. 1.122, de 19 de março de 2020.

A partir destes questionamentos, o Ministério procurou equilibrar o processo, emitindo um segundo documento, a Portaria n. 1.329, que inclui como área prioritária de alocação de recursos a “pesquisa básica, humanidades e ciências sociais”. Todavia, esta portaria não tranquiliza aqueles que estão preocupados com a exclusão das humanidades, pois o texto integral do parágrafo, transcrito a seguir, não permite que se tenha como garantia a participação igualitária das Humanidades e das Artes com as demais áreas: “Parágrafo único. São também considerados prioritários, diante de sua característica essencial e transversal, os projetos de pesquisa básica, humanidades e ciências sociais que contribuam para o desenvolvimento das áreas definidas nos incisos I a V do caput”. Ou seja, ao colocar como condicionalidade a contribuição para as áreas dos Incisos I a V, torna subjetiva a participação das Humanidades e das Artes, pois é facilmente perceptível que quaisquer projetos destas áreas possam ser descartados, alegando-se uma “não contribuição”, ou ainda, dito de outra forma, o texto simula estimular também a área das humanidades, mas na verdade a acondiciona e aprisiona no atrelamento com as demais áreas.

Neste sentido, o documento é resultado de uma tendência mundial, na qual os elementos educativos assumem a ideia que para manter a competitividade internacional precisam formar profissionais alinhados às habilidades e competências ditadas pelas demandas produtivas do mercado. Como pondera Dalbosco (2015), a prática de dispensar as humanidades da formação e da pesquisa se torna rotineira, mas, por outro lado, enfatiza-se o crescimento da formação tecnológica. A busca pelos resultados econômicos, que é a evidente preocupação expressa na portaria, faz ecoar as palavras de Nussbaum (2015, p. 187), que “frente à pressão para reduzir gastos, excluimos precisamente aquelas partes de todo empreendimento educativo que são fundamentais para conservar a saúde de nossa sociedade” (NUSSBAUM, 2015, p. 187). A Portaria n. 1.122 materializa um projeto neoliberal que fragiliza a formação para a vivência democrática e coloca na berlinda as pesquisas nas Humanidades e nas Artes. Tal documento e suas intenções podem ser alocados a um cenário estrutural, cujas manifestações já encontravam eco nas últimas décadas, mas que, face à realidade política do país nos anos mais recentes, têm propiciado combustível em larga escala para acelerar o processo. Cabe agora analisar o processo de ascensão do regime capitalista de conhecimento no Brasil, confrontando-o com a proposta filosófico-educacional de Martha Nussbaum.

A privatização da educação superior e a *new brazilian university*: tendências, limites e desafios formativos.

As políticas privatistas e economicistas, implementadas em sintonia com as reformas de ajuste estrutural, projetadas em âmbito global, têm estimulado a retração do Estado no que tange ao financiamento da educação superior, à diversificação das fontes de financiamento das universidades públicas e à ascensão do regime capitalista de conhecimento (BRUNNER *et al.*, 2019). O processo de “reterritorialização capitalista” (GUATTARI; ROLNIK, 1996) no campo da educação superior prioriza a produção de conhecimento voltado para o mercado e para o crescimento econômico. A capitalização da educação superior e da produção acadêmica compreende um intenso processo de privatização e/ou comercialização do conhecimento e de realocação de recursos públicos, com ênfase em pesquisas que atendam à competitividade geral da economia. As universidades de pesquisa são determinadas, por meio de uma matriz político-ideológica conservadora e mercantil, a produzir conhecimento diretamente rentável e em simbiose com a comunidade empresarial – o chamado conhecimento matéria-prima. De acordo com Silva Júnior (2017, p. 129), “trata-se de conhecimento pronto para ser transformado em produtos de alta tecnologia, novos processos de produção e serviços e está relacionado à possibilidade de lucros imediatos no âmbito econômico”.

A economia baseada no conhecimento preconiza a adequação da pesquisa científica aos interesses do mercado e à formação de universidades empreendedoras. A racionalidade capitalista postula a construção e a materialização de políticas pautadas na arquitetura da inovação e na transferência de tecnologia ao setor produtivo. O princípio da inovação é responsável por diminuir a lacuna entre ciência e tecnologia e estreitar os vínculos entre as universidades de pesquisa e a atividade produtiva e comercial. A Portaria n. 1.122/2020, projetada pelo governo de Jair Messias Bolsonaro, está ligada a um conjunto de políticas voltadas para a privatização do conhecimento e a instrumentalização da pesquisa científica para o mercado, dentre elas: o V Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG/2011-2020) e o Novo Marco de Ciência, Tecnologia e Inovação – Emenda Constitucional n. 85/2015, Lei n. 13.243/2016 e Decreto n. 9283/2018 (BRASIL, 2018). A vinculação universidade-empresa, oxigenada pela produção de conhecimento matéria-prima, epistemologicamente comprometido com a inovação tecnológica, compreende um dos principais mecanismos apregoados pela racionalidade capitalista neoliberal para ampliar a produtividade industrial e a competitividade econômica do país. A produção científica voltada para a inovação tecnológica e a formação de “capital humano” pró-mercado, projetados com o intuito de atender aos anseios empresariais e

hegemônicos, tornou-se a chave para o crescimento econômico e para o desenvolvimento social (LAVAL, 2015).

A abertura da estrutura pública da universidade ao mercado e o redirecionamento dos investimentos do Estado em torno da produção de conhecimento diretamente rentável se deve, sobremaneira, às pressões políticas e econômicas exercidas, a partir da década de 1990, pelas organizações internacionais, a exemplo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do Banco Mundial. O documento do Banco Mundial (1995) intitulado *La Enseñanza Superior: las perspectivas de la experiencia*, orientou os países em desenvolvimento a diversificar as fontes de financiamento das universidades públicas – incluindo a ampliação de contratos de pesquisa com a indústria – e a redefinir as funções do governo, de modo a ampliar a presença do setor privado/empresarial no campo da educação superior. Aliado a essa proposta, o documento intitulado *Educación Superior en los Países en Desarrollo: Peligros y Promesas* (2000), afirma que a universidade tem por principal tarefa o desenvolvimento de pesquisas e a valorização de áreas de conhecimentos e disciplinas que propiciem avanços no campo científico e tecnológico, cujas prioridades e produtos devem ser definidos e materializados por meio da interação entre as instituições de educação superior e a indústria (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 92). Os países da OCDE têm sido orientados a priorizar o financiamento de pesquisas voltadas para a inovação tecnológica, a fim de viabilizar uma “nova revolução produtiva” e de “lidar com os grandes desafios globais, como mudanças climáticas e ameaças à saúde e suficiência de recursos” (OCDE, 2018, p. 47).

A “americanização” das políticas educacionais e a expansão da cultura mercantil no campo da educação superior compreendem um amplo processo de sujeição das universidades latino-americanas, incluindo as brasileiras, ao princípio de gestão empresarial da *New American University*. As tecnologias políticas de privatização (endógena e exógena) da educação superior, materializadas em sintonia com as orientações dos organismos hegemônicos internacionais, intensificam a competitividade entre as instituições de pesquisa na busca por recursos financeiros (públicos e privados) e motivam a aceleração e/ou adequação da produção acadêmica aos interesses do capital para a obtenção de melhores posicionamentos nos *rankings* universitários nacionais e internacionais. As políticas de avaliação e de financiamento da educação superior no Brasil, consubstanciadas em torno de resultados comercializáveis, têm estimulado a formação e a expansão da *New Brazilian University* (LAVAL, 2015; SILVA JÚNIOR, 2017). Esse modelo de universidade se constitui a partir de mecanismos sofisticados de privatização e mercadorização da educação superior, materializados com o objetivo de reduzir e/ou racionalizar/otimizar os recursos públicos e atender aos interesses políticos,

econômicos e empresariais. Os princípios da eficiência, do desempenho/performance e da produtividade, importados da racionalidade toyotista/neoliberal, têm diluído a fronteira entre o público e o privado na educação superior brasileira.

As demandas de mercado sobre as políticas educacionais e a ascensão do regime capitalista de conhecimento/aprendizagem, projetadas em defesa do crescimento econômico, tendem a suplantam o modelo de “ciência aberta” e de conhecimento como bem público. A educação para o lucro e o modelo de ciência orientada para o mercado negligenciam as disciplinas e os projetos de pesquisa vinculados à área de humanas, a favor de uma educação essencialmente científica e tecnológica. A introdução do discurso econômico no campo da educação ameaça a produção de conhecimento desinteressado e os fundamentos da educação liberal clássica, que dão sustentação à formação e ao aprimoramento das sociedades democráticas. As tecnologias políticas de privatização visam, a todo custo, curvar a educação às exigências do mercado de trabalho, da lucratividade e do desempenho (LARROQUE, 2019; LAVAL, 2015). Os precursores do neoliberalismo em nível global, com o apoio de políticos e administradores públicos conservadores e compenetrados aos valores e anseios da elite financeira, apregoam o enxugamento na ordem de recursos destinados à produção de conhecimentos supostamente desnecessários e à priorização política e financeira de áreas do conhecimento e projetos de pesquisa voltados para a inovação, de modo a elevar a competitividade das empresas e dos Estados nacionais no mercado global. Essa submissão da educação ao negócio, cujas reformas têm estimulado a produção de conhecimento matéria-prima e o esfacelamento da área de humanidades, fez emergir uma crise mundial da educação; uma crise que atinge diretamente os pilares da democracia e asfixia os valores do pluralismo (NUSSBAUM, 2015).

Ao suplantam os aspectos humanistas da ciência, a educação para o lucro anula as possibilidades de formação de cidadãos críticos e reflexivos, suscetíveis ao respeito e à igualdade democrática. As reformas educacionais e as tecnologias políticas de privatização, projetadas pelos organismos internacionais e internalizadas pelos administradores públicos, sedentos por riqueza e sujeitos à subjetividade empresarial (produtivista e concorrencial), descartam, de forma imprudente, um conjunto de competências imprescindíveis à manutenção e ao aperfeiçoamento da democracia. De acordo com Nussbaum (2015, p. 4), se este processo de mercantilização da educação prosseguir, “todos os países logo estarão produzindo gerações de máquinas lucrativas, em vez de produzirem cidadãos íntegros que possam pensar por si próprios, criticar a tradição e entender o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros. É disso que depende o futuro da democracia”. O desenvolvimento econômico, ao

contrário das narrativas defendidas pela racionalidade capitalista, não proporciona, por si só, a redução da desigualdade social e econômica, dos impactos ambientais e da violência contra a diversidade humana e a pluralidade de ideias. Descreve Nussbaum (2015, p. 15): “produzir crescimento econômico não significa produzir democracia. Nem significa criar uma população saudável, participativa e educada em que as oportunidades de uma vida boa estejam ao alcance de todas as classes sociais”.

A democracia conseguirá manter-se estável se os cidadãos forem adequadamente educados. Além de dispor do treinamento de bons técnicos e garantir o processo de inovação tecnológica, uma democracia viva e vigilante requer a formação de cidadãos instruídos e compreensíveis, capazes de se preocupar genuinamente com a vida dos outros, de agir com empatia e respeito em relação às culturas e grupos historicamente marginalizados e reconhecerem que todas as pessoas possuem direitos iguais. O modelo de desenvolvimento humano, comprometido com a democracia e o bem-estar da população, prima pelo desenvolvimento da capacidade de raciocinar criticamente e adequadamente a respeito de temas, projetos e atores políticos, de manifestar opiniões discordantes e de perceber-se como parte de um mundo complexo, de modo a transcender os interesses pessoais e locais, os valores impostos pela cultura-mercadoria e os limites impostos pelo conservadorismo (político, religioso, cultural). A educação precisa viabilizar o desenvolvimento de “mentes educadas que possam raciocinar criticamente sobre as alternativas e imaginar um objetivo ambicioso – de preferência, que não inclua apenas a riqueza pessoal ou mesmo nacional, mas que inclua também a dignidade humana e o debate democrático” (NUSSBAUM, 2015, p. 138).

Considerações finais

Ao analisar as reformas educacionais e o processo de reterritorialização capitalista no campo da educação superior brasileira à luz da proposta filosófico-educacional de Nussbaum, é possível afirmar que a Portaria n. 1.122/2020 representa uma proposta política de governo que se caracteriza por priorizar os critérios neoliberais do produtivismo quantitativo, do economicismo, e pelo menosprezo em relação às humanidades. As consequências são a desmotivação para a formação de profissionais qualificados (professores, advogados, artistas, músicos, sociólogos, filósofos, psicólogos, historiadores, antropólogos, cientistas políticos, dentre outros), ou ainda impedir pesquisas que são fundamentais para o aperfeiçoamento democrático da sociedade brasileira. A Portaria n. 1.122/2020 se apresenta como segregadora, impositiva, autoritária e um ataque à área das humanidades. Não é exagero afirmar que o

desprezo do governo federal pelas humanidades é reflexo de uma estrutura política que pretende apagar as “digitais” da democracia no Brasil, sobretudo mediante a formação de uma subjetividade pró-mercado, subordinada aos princípios nebulosos da meritocracia, do produtivismo, da eficiência privada e da lucratividade. O regime capitalista de conhecimento/aprendizagem, em acelerado processo de reterritorialização no Brasil, prima pela privatização do conhecimento, diminuição do financiamento público, diversificação das fontes de financiamento das universidades de pesquisa e abertura das instituições de ensino ao mercado educacional.

A capitalização da educação e do conhecimento atende aos interesses da elite política, econômica e empresarial, e propõe respostas satisfatórias à cultura-mercadoria, mas subjaz a formação de cidadãos críticos e éticos. De acordo com Nussbaum (2015), estamos indo atrás dos bens que nos protegem, satisfazem e consolam – o que Tagore chamou de “cobertura” material. Contudo, parece que estamos nos esquecendo da alma, do que significa para a mente abrir a alma e ligar a pessoa com o mundo de modo rico, sutil e complexo. A formação de cidadãos capazes de sentir uma compaixão mais inclusiva e de agir de forma empática e reflexiva em relação às dificuldades e desafios que emergem das sociedades plurais e complexas depende de um modelo de educação comprometido com o conhecimento global, as ciências humanas, as artes e a autocrítica socrática. O paradigma do desenvolvimento humano, condizente com a formação de cidadãos éticos e democráticos, compreende, sobremaneira, dois propósitos formativos que, por sua vez, se fortalecem reciprocamente, a saber: a) a formação do pensamento crítico e racional, impulsionada por meio da prática do debate filosófico; b) e o desenvolvimento de “emoções democráticas”, sobretudo a partir da ficção literária – ambos refinados com o auxílio das artes (LARROQUE, 2019, p. 44). A criticidade e a empatia são elementos que, quando trabalhados conjuntamente, põem em cheque a subjetividade empresarial e os comportamentos pró-mercado, voltados para o lucro e para a exploração humana.

As ciências das humanidades representam o espaço onde é possível, por meio do diálogo, apresentar e contrapor modelos de sociedade, de conduta individual, de gestão da própria estrutura educacional: fragilizar este espaço, privá-lo de recursos, instigar a opinião pública no sentido contrário a sua valorização, tudo isto pertence a uma perspectiva de desmonte da criticidade e de uma mercantilização do saber.

A produção, a pesquisa, o ensino, enfim, o espaço em que as humanidades e as artes ocupam e irão ocupar no futuro está diretamente relacionado aos atos administrativos do Estado brasileiro, bem como de um posicionamento por parte da sociedade, tanto no seu aspecto geral

quanto nos segmentos mais alinhados à educação. Os princípios descritos por Nussbaum, apesar de não restritos ao caso nacional, neste momento histórico encontram-se bastante fragilizados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. P.; BATISTELA, A. C. A relação universidade pública & setor produtivo na América Latina: mais impasses que possibilidades. *In*: ALMEIDA, M. L. P.; PEREIRA, E. M. A. (org.). **Políticas educacionais de ensino superior no Século XXI: um olhar transnacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

AZEVEDO, M. L. N.; OLIVEIRA, J. F; CATANI, A. M. O Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) e o Plano nacional de Educação (PNE 2014-2024): regulamentação, avaliação e financiamento. **RBP**, v. 32, n. 3, p. 783-803, set/dez. 2016.

BANCO MUNDIAL. **Educación Superior en los Países en Desarrollo: Peligros y Promesas**. Santiago de Chile: Fundación Konrad Adenauer, 2000.

BANCO MUNDIAL. **La Enseñanza Superior: las perspectivas de La experiencia (El Desarrollo em la práctica)**. 1ª ed. em espanhol. Washington/DC: BIRD/Banco Mundial, 1995.

BRASIL. **Novo Marco legal da Ciência, Tecnologia e Inovação**: Emenda Constitucional n. 85, de 26 de fevereiro de 2015; Lei n. 13.243, de 11 de Janeiro de 2016; Decreto n. 9.283, de 07 fev. 2018. Disponível em:
http://antigo.mctic.gov.br/mctic/export/sites/institucional/arquivos/marco_legal_de_cti.pdf. Acesso em: 09 set. 2020.

BRASIL. **Portaria n. 1.329, de 27 de março de 2020**. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, DF, 30 de mar. 2020. Disponível em:
<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.329-de-27-de-marco-de-2020-250263672>. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. **Portaria n. 1.122, de 19 de março de 2020**. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação, DF, 19 mar. 2020. Disponível em:
<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.122-de-19-de-marco-de-2020>. Acesso em: 19 de jul. 2020.

BRUNNER, J. J. *et al.* Circulación y recepción de la teoría del “capitalismo académico” en América Latina. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 79, 2019.

DALBOSCO, C. A. Educação superior e dos desafios da formação para a cidadania democrática. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 123-142, mar. 2015.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

LARROQUE, C. Philosophie (pour enfants), littérature et émotions (démocratiques). *In*: CHIROUTER, E.; PRINCE, N. (dir.). **Philosophie (avec les enfants) et littérature (de jeunesse)**. Lumières de la fiction. Editions Raison Publique, 2019.

LAVAL, C. L'économie de la connaissance et la transformation de l'enseignement supérieur et de la recherche. **Bulletin de l'ASES**, v. 42, mar. 2015.

MANCEBO, D.; MAUÉS, O.; CHAVES, V. L. J. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, jul./dez. 2006.

MANIFESTO conjunto pela revogação da Portaria Capes n. 34, de 9 de março de 2020. Disponível em:

http://www.artes.ufes.br/sites/artes.ufes.br/files/field/anexo/manifesto_conjunto_das_associacoes_de_artes_-_portaria_capes_34.pdf. Acesso em: 15 de setembro de 2020.

NARDI, E. L.; SANTOS, R. **Pesquisa: teoria e prática**. Porto Alegre: EST, 2003.

NUSSBAUM, M. **Fronteiras da justiça: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

NUSSBAUM, M. **Educação e justiça social**. Mangualde/Portugal: Edições Pedagogo, 2014.

NUSSBAUM, M. **Sem fins lucrativos**. São Paulo: Martins Fontes, 2015

OCDE. **Perspectivas de la OCDE en Ciencia, Tecnología e Innovación em América Latina 2016 (Extractos)**. Centro de la OCDE en México para América Latina, 2018.

PAVIANI, J. **Epistemologia prática**. 2.e d. Caxias do Sul, RS: Educs. 2013.

REZENDE, C. Weintraub: Não quero sociólogo, antropólogo e filósofo com o meu dinheiro. **UOL Notícias**, 14 jun. 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/columas/constanca-rezende/2020/06/14/weintraub-nao-quer-sociologo-antropologo-e-filosofo-com-meu-dinheiro.htm>. Acesso em: 02 ago. 2020.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010

SILVA JÚNIOR, J. R. **The new brazilian university: a busca por resultados comercializáveis: para quem?** Bauru, SP: Canal 6, 2017.

UNB. **Nota do DPG e DPI sobre a Portaria MCTIC nº 1122/2020**. Disponível em: <http://www.dpg.unb.br/index.php/noticias/371-nota-do-dpg-e-dpi-sobre-a-portaria-mctic-n-1-112-2020>. Acesso em: 15 de setembro de 2020

Como referenciar este artigo

BECHI, D.; BILIBIO, R. A.; TREVISOL, M. G. A pesquisa na educação superior na perspectiva de Nussbaum e da Portaria MCTIC n. 1.122/2020. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0116-0135, jan./mar. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i1.15014>

Submetido em: 08/04/2021

Revisões requeridas em: 22/05/2021

Aprovado em: 07/07/2021

Publicado em: 02/01/2022