

Os planos nacionais de pós-graduação: qual a direção dada à produção de conhecimentos no Brasil?

Daniella Borges Ribeiro*

Resumo

Este artigo tem como objetivo geral realizar uma breve análise sobre os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG)¹ procurando demonstrar o vínculo destes planos à concepção mercadológica da produção científica, ideia ainda mais aprofundada no VI PNPG. Trata-se de um estudo qualitativo que compreendeu levantamento bibliográfico e pesquisa documental. Observa-se que o atual Plano Nacional de Pós-Graduação têm incentivado as parcerias entre os setores públicos e os privados para o desenvolvimento de pesquisas científicas e fomentado as assimetrias entre as diferentes áreas do conhecimento, além de induzir a produção de conhecimentos científicos para temas privilegiados pela agenda governamental.

Palavras chave: pós-graduação; pesquisa; ciência; tecnologia.

The national plans of postgraduation: what is the direction given to knowledge production in Brazil?

Abstract

This article has the general objective to make a brief analysis of the National Plans of Graduate Studies (PGNP) seeking to demonstrate the link of these plans to the marketing conception of scientific, still further idea in PGNP VI. This is a qualitative study which included bibliographic and documentary research. It is observed that the current National Plan for Graduate Studies have encouraged partnerships between the public sector and private for the development of scientific research and encouraged the asymmetries between the different areas of knowledge, in addition to inducing the production of scientific knowledge to topics privileged by government agenda.

Keywords: postgraduation studies; research; science; technology.

Recebido em: outubro de 2016
Aprovado em: dezembro de 2016

* Professora Adjunta do Curso de Serviço Social da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP):
dborgesribeiro@yahoo.com.br

Introdução

Uma análise dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) permite-nos observar a constante alegação de que a produção de conhecimentos precisa estar alinhada ao setor produtivo, para que seja possível o desenvolvimento de tecnologias a serem vendidas no mercado, sem que se faça uma problematização do lugar periférico e dependente ocupado pelo Brasil no cenário internacional.

Levando em consideração esta assertiva esse trabalho tem como objetivo geral realizar uma breve análise sobre os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG)² procurando demonstrar o vínculo destes planos à concepção mercadológica da produção científica. Trata-se de um estudo qualitativo que compreendeu levantamento bibliográfico e pesquisa documental. As informações coletadas foram sistematizadas e analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo (DESLANDES; ASSIS, 2002; BARDIN, 1977).

A pós-graduação *stricto sensu* no Brasil

O surgimento da pós-graduação³ não deve ser confundido com o início da realização de pesquisas científicas no país, pois antes mesmo da emergência deste nível de ensino alguns institutos já se dedicavam à ciência sem que esta atividade estivesse vinculada a algum programa de pós-graduação.

A realização de pesquisas antes da criação de um sistema de pós-graduação também esteve vinculada ao discurso da soberania nacional associando-se várias vezes à área militar. Corroborando esta afirmação Machado e Alves (2005) realizaram uma investigação sobre os institutos de pesquisa criados no Brasil do século XIX até 1970. Para as autoras, a partir da década de 1970 não foram criados novos institutos de pesquisa no país em decorrência da progressiva incorporação da pesquisa pelas universidades, principalmente em virtude do fortalecimento dos programas de pós-graduação *stricto sensu* a partir desta época. Entre o início do século XIX até a década de 1970 foram criados 37 institutos de pesquisa no Brasil sendo que as “áreas pioneiras são associadas à biologia e saúde, agronomia, física e astronomia, sendo bem mais tardios os institutos especificamente dedicados a questões sociais ou educacionais (anos 1930)⁴” (MACHADO, ALVES, 2005, p. 7).

Embora as pesquisas fossem desenvolvidas em institutos próprios⁵ houve a partir de 1930 algumas iniciativas com vistas ao surgimento da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil,

mas, estes programas só se fortaleceram após a década de 1960 durante a ditadura militar. O trigésimo ano do século XX estava inscrito em um cenário de modernização conservadora em curso no país. Getúlio Vargas conduziu a implantação do projeto de desenvolvimento nacional baseado fundamentalmente na industrialização, substituição de importações e modernização. E este projeto de nação dirigido pela classe burguesa necessitava da formação de mão-de-obra especializada além de pesquisadores que desenvolvessem pesquisas afins às necessidades daquele momento (OLIVEIRA; FONSECA, 2010).

O decreto nº 19.851 de 1931 (conhecido como Estatuto das Universidades Brasileiras) instituído sob os auspícios do Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, foi a primeira iniciativa oficial que previa a existência de cursos de aperfeiçoamento e de especialização bem como a necessidade da investigação científica nas universidades brasileiras (CURY, 2005).

Afirma-nos Barros (1998) que ao nível da pós-graduação *stricto sensu* o curso de mestrado em ciências sociais da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESP-SP) foi pioneiro funcionando desde 1941. Cury (2005) aponta como outro marco da época a aprovação do decreto nº 21.321, de 18 de junho de 1946 que instituiu o Estatuto da Universidade do Brasil⁶ reconhecendo a existência de cursos de pós-graduação cuja finalidade se destinava à especialização profissional, ficando os cursos de doutorado como responsabilidade do regimento daquela universidade.

A pós-graduação brasileira, que ainda era incipiente nas décadas de 1930 e 1940, contou com o apoio de algumas instituições criadas nos anos de 1950 como parte do processo de modernização conservadora onde a elite transformou a luta pela reforma universitária conduzida inicialmente pelos estudantes em um projeto especialmente burguês. Da modernização do ensino superior (iniciada com a criação do ITA em 1947) fez parte a criação do Conselho Nacional de Pesquisa (CNP)⁸ e da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁹ em 1951. A criação destas instituições esteve ligada aos interesses pela dita modernização da universidade que agora a incluía como um importante espaço para a realização de pesquisas que possibilitassem o desenvolvimento tecnológico entendido como prerrogativa para o desenvolvimento do país.

Há também que se destacar que o desenvolvimento tecnológico aparece como um elemento importante em períodos de guerra e da chamada guerra fria.

De acordo com Cury (2005) a institucionalização da pós-graduação alcançou grau bastante significativo com a fundação da Universidade de Brasília (UnB) já que nela este nível de ensino tornou-se atividade institucional prevista na lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961. Contudo, o maior relevo dos programas de mestrado e doutorado aconteceu sem dúvida nenhuma em fins da década de 1960, articulado aos governos ditatoriais.

A consolidação da pós-graduação e sua expansão na década de 1960 aconteceram em um contexto de integração subordinada entre os países centrais e periféricos. Esta integração colocou para os países periféricos o lugar de mercados consumidores enquanto aos países centrais foi direcionado o papel de produtores de ciência e tecnologia mais arrojadas, desestimulando a concorrência científica ou tecnológica entre eles. Entretanto, não podemos afirmar que esta relação impediu de todas as formas o desenvolvimento da ciência em nosso país. Houve algumas iniciativas importantes como, por exemplo, o surgimento de alguns programas de pós-graduação. Entretanto, podemos inferir que as produções científicas caminharam a passos curtos e muitas vezes desvinculados das necessidades nacionais (SANTOS, 2003).

Mesmo que de forma subordinada ao que estava sendo produzido em âmbito mundial, os militares elaboraram planos que incluíam o desenvolvimento de grandes projetos tecnológicos como a “construção das usinas nucleares, de [...] usinas hidroelétricas, de rodovias e ferrovias, de expansão das fronteiras na região amazônica, de investimento na indústria bélica e aeronáutica, na pesquisa espacial, nas telecomunicações” (KUENZER, MORAES, 2009, p. 181). A carência de recursos humanos foi um fator relevante para que os governos militares apoiassem a criação e expansão da pós-graduação principalmente na fase do “milagre econômico” (KUENZER, MORAES, 2009).

O parecer CFE nº 977/65¹⁰ surgiu neste contexto, quando o Ministro da Educação e Cultura (Flávio Suplicy de Lacerda) solicitou ao Conselho Federal de Educação (CFE) que se pronunciasse sobre a pós-graduação no Brasil, tendo em vista a “necessidade de implantar e desenvolver o regime de cursos de pós-graduação em nosso ensino superior”, cuja institucionalização e regulamentação deveriam superar “a imprecisão, que reina entre nós, sobre a natureza desses cursos” (CURY, 2005, p. 10).

Apesar da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (LDB) abordar a pós-graduação, entendia-se que as diretrizes colocadas por este documento não eram suficientes para a normatização do ensino nesse grau. Nessa ótica, o parecer CFE nº 977/65, que foi

homologado pelo Ministro da Educação em 1966, passou a conceituar e normatizar os cursos de pós-graduação no Brasil, levando em consideração as normatizações da LDB (CURY, 2005).

Uma normatização também importante foi a lei nº 5.540/68 que determinou a “reforma” universitária. Esta lei ancorada no interesse militar em relação à formação de cientistas brasileiros e a formação de técnicos e professores enfatizou a importância da pesquisa ao caracterizar como tripé da universidade o ensino, a pesquisa e a extensão. Além disso, esta lei atribuiu ao CFE a competência para conceituar a pós-graduação o que “na verdade, tratava-se de formalizar em lei própria da educação o que já estava estabelecido em norma pelo parecer CFE nº 977/65” (CURY, 2005, p. 16).

Em 1974 foi criado o Conselho Nacional de Pós-Graduação com o decreto nº 73.411/1974 que atribuiu a este Conselho a responsabilidade por elaborar o I Plano Nacional de Pós-Graduação e propor as melhorias necessárias à execução e constante atualização da política nacional de pós-graduação (SGUISSARDI, 2009).

Não podemos deixar de salientar que os militares subiram ao poder em contexto de crescimento dos monopólios que estenderam a sua influência em nosso país por meio das empresas internacionais que aqui se instalaram. A preocupação militar girava em torno não só da “segurança nacional”, mas na condução de medidas de industrialização pesada sob o argumento de que a tecnologia seria um elemento essencial para o alcance do desenvolvimento econômico. Nesse sentido, havia uma grande necessidade na produção de conhecimentos “aplicáveis” transformados em tecnologia. Para tanto, era necessário a formação de profissionais e cientistas qualificados o que confluía para o fortalecimento da pós-graduação no Brasil ainda que submetida ao capital internacional. Essa relação associada aos países centrais fica clara quando verificamos que uma das primeiras iniciativas (na década de 1960) no que tange a pós-graduação ocorreu a partir de um convênio firmado com a Fundação Ford que possibilitou este nível de ensino na área de ciências físicas, biológicas e na engenharia da então Universidade do Brasil (SANTOS, 2003).

Santos (2003) cita algumas iniciativas de estudos pós-graduados na década de 1960: a implantação do doutorado no Instituto de Matemática Pura e Aplicada, do mestrado e doutorado da Universidade Federal Rural do Brasil¹¹ e de cursos de pós-graduação no Instituto Técnico da Aeronáutica (ITA). Córdova, Gusso e Luna (1986) destacam a criação de

curso de pós-graduação na Escola de Agronomia da Universidade Federal de Viçosa em 1961, e na Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz em 1964.

Devemos alertar que o fato da pós-graduação ter sido fortalecida pelo e para os governos civil-militares não significa que este nível de ensino não comporte resultados inesperados e por vezes contraditórios. Ou seja, embora formatada para atender as necessidades burguesas, a pós-graduação se constituiu ao mesmo tempo em lócus privilegiado para a formação de intelectuais críticos e, portanto, para a produção de conhecimentos progressistas e denunciadores da ideologia burguesa (CURY, 2005).

Em sintonia com o capital internacional, a partir da articulação subordinada aos Estados Unidos, o governo militar preparou o Programa Estratégico de Desenvolvimento (PED) para o período de 1968 e 1970. O PED é um documento marcante na medida em que nele “o governo propôs, pela primeira vez, de maneira explícita e sistematizada, a adoção de uma Política de Ciência e Tecnologia para o país” (CNPq, 2015, p. 1).

O plano quinquenal para a pós-graduação (originado do PED) previa o desenvolvimento de áreas estratégicas que seriam “os setores de Agricultura, Astronomia, Biologia, Ciências Sociais, Física, Geologia, Matemática, Química e Tecnologia, além de um item específico para o estudo da Região Amazônica” (CNPq, 2015, p. 1).

Também importante foi a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico¹² responsável “pela institucionalização da pesquisa nos anos 1970 e o espetacular crescimento do número de cursos de pós-graduação” (SILVA, 2012).

O I Plano Nacional de Desenvolvimento (1972 a 1974) influenciou de forma direta as decisões no âmbito da produção de conhecimento. Este plano definiu inclusive “as áreas de pesquisa a serem atingidas, assim como no direcionamento dos recursos” (SILVA, 2012). Neste primeiro plano de desenvolvimento observa-se a inclusão da temática da ciência e tecnologia, pois, os governos civil-militares apoiavam-se na retórica da ciência a serviço do desenvolvimento do país. Foi a partir deste plano que surgiu o I Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT) destinado ao período de 1973 a 1974. O I PBDCT :

[...] foi o primeiro plano com a tarefa explícita de assessorar, sob aspectos econômicos e financeiros, o entrosamento do desenvolvimento científico com a estratégia de desenvolvimento nacional. Acreditava-se que o progresso tecnológico era o elemento determinante para o crescimento econômico [...]. A linha de atuação do I PBDCT estava fundada no desenvolvimento de novas tecnologias, basicamente de energia nuclear e pesquisa espacial, de novas indústrias na área de eletrônica,

química, aeronáutica e no fortalecimento da capacidade de absorção e criação de tecnologia pela empresa pública ou privada. Uma de suas preocupações centrais era o engajamento do setor produtivo no processo (SILVA, 2012, p. 101).

O II PBDCT foi aprovado em 1976 prevendo ações para 1976 a 1979. Neste plano verifica-se novamente, como já previa o I PBDCT, o interesse em alinhar as universidades e as empresas (SILVA, 2012). Além destes planos foram formulados a partir de 1975 os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) os quais serão objetos de discussão a seguir.

Os Planos Nacionais de Pós-Graduação

O I PNPG englobou o período de 1975 a 1979¹³ e esteve “integrado do ponto de vista estratégico e operacional” (BRASIL, 1974, p. 119) ao II PND (através do Plano Setorial de Educação e Cultura - PSEC) e ao II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (II PBDCT) (BRASIL, 1974, CURY, 2005).

De acordo com o I PNPG em 1973 havia cerca de 50 instituições de ensino superior com pós-graduação, destas 25 eram federais, 10 estaduais e municipais e 15 particulares. Até 1973 formaram-se cerca de 3.500 mestres e 500 doutores (BRASIL, 1974). Podemos citar como principais destaques do I PNPG a preocupação com a capacitação de docentes, a integração da pós-graduação ao sistema universitário, a necessidade de se evitar as disparidades regionais, o financiamento deste nível de ensino e a estruturação de um sistema de avaliação integrado aos planos de pós-graduação subsequentes¹⁴ (OLIVEIRA, FONSECA, 2010; BRASIL, 2004a). Quanto ao financiamento o I PNPG deixa explícita a necessidade de recursos financeiros estáveis para a aplicação das diretrizes propostas para a política de pós-graduação. Aqui há de se destacar a participação das instituições privadas e de agências internacionais no financiamento aos programas o que aponta para o fato de que as parcerias empresas e universidades não é algo dos anos de 1990, apesar de ter alcançado graus mais intensos a partir de então.

O II PNPG (1982-1985) levou em consideração as diretrizes do II PND e do III PBDCT (1980-1985) (CURY, 2005). No II PNPG a pós-graduação continuou a ter como objetivo central a formação de profissionais qualificados para as atividades docentes, de pesquisa e técnicas visando ao atendimento dos setores público e privado. Entretanto, em suas diretrizes o foco se direciona para a qualidade do ensino superior e, especialmente da pós-graduação, “sendo necessário, segundo o MEC [...] a institucionalização e o aperfeiçoamento

da avaliação que já existia embrionariamente desde 1976 com a participação da comunidade científica” (ORLETTI, 2009, p. 135).

Segundo Silva e Leher (2011) embora a predeterminação de temáticas a serem pesquisadas já se fizesse presente nos planos anteriores, foi no III PBDCT (1980 a 1985) que houve a “consolidação deste processo heteronômico” (SILVA; LEHER, 2011, p. 128). Há de se destacar que a reconfiguração do CNPq ocorrida em 1974 institucionalizando este órgão como o direcionador da pesquisa científica no Brasil consolidou-se no III PBDCT, que apresentou a pesquisa científica como uma atividade institucionalmente subordinada ao CNPq (SILVA; LEHER, 2011).

Com a crise ocorrida no Brasil na década de 1980, tendo como auge a crise da dívida em 1982, houve uma diminuição de recursos para a ciência e tecnologia. Para contornar a situação, foram criadas as “Ações Programadas em Ciência e Tecnologia” que eram uma espécie de capítulos do plano nacional que indicavam quais eram os programas e projetos que deveriam ser implementados, que eram de “interesse” para a ciência e a tecnologia (SILVA; LEHER, 2011). Neste período de insuficiência de recursos para a condução das pesquisas emergiu o I Plano de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PADCT) em 1984. Este plano surgiu como uma medida transitória complementar às agências de financiamento. Nele havia a definição de áreas a serem pesquisadas além do financiamento de pesquisas por meio de empréstimos contraídos com o Banco Mundial. Podemos afirmar que o PADCT incentivou a realização de pesquisas utilizando-se do financiamento feito por agências internacionais e “a distribuição de recursos para a pesquisa por meio de editais¹⁵, ampliando a participação do mundo empresarial nas decisões relativas à produção científica” (SILVA; LEHER, 2011, p. 129).

Desse modo, Silva e Leher (2011) sustentam a tese de que o declínio de recursos financeiros nacionais para o financiamento da pesquisa no Brasil foi apoiado pelo interesse das agências internacionais em financiar as pesquisas brasileiras, seja para obter seus resultados ou para nos dizer o quê deveríamos pesquisar. O PADCT introduziu a sistemática dos editais trazendo sérias repercussões para a escolha dos temas a serem estudados, uma vez que, certas áreas do saber são mais beneficiadas do que outras, o que se tornou uma armadilha para a produção de um conhecimento que seja condizente com as reais necessidades do povo brasileiro.

O III PNPG (1986-1989) foi construído e executado na conjuntura de redemocratização do Brasil e de emergência da Constituição Federal de 1988. Segundo Orletti (2009)

O III PNPG, além das diretrizes e recomendações gerais para a pós-graduação e pesquisa, traz medidas específicas para a institucionalização da pesquisa, tais como: destacar nos orçamentos das Universidades, verbas específicas para a pesquisa e a pós-graduação; reestruturar a carreira docente para valorizar a produção científica tanto para o ingresso como para a promoção; planejar e ampliar os quadros universitários e institucionalizar a atividade sabática e o fortalecimento do pós-doutorado, além de efetuar a atualização das bibliotecas e das informações científicas e de laboratórios. As relações entre ciência, tecnologia e setor produtivo são também abordadas, indicando uma tendência em considerar essas dimensões de uma forma integrada (ORLETTI, 2009, p. 136).

O terceiro PNPG não só enfatizava o papel da pós-graduação no desenvolvimento nacional como reconhecia a necessidade da formação de recursos humanos de alto nível, visando a “independência econômica, científica e tecnológica para o Brasil no próximo século” (BRASIL, 1985, p.193). Ou seja, o próprio plano reconhecia a existência da dependência brasileira.

Analisando o percurso dos PNPG constata-se que após a consolidação dos programas de pós-graduação a avaliação de desempenho tornou-se o centro das preocupações. O argumento girava em torno da expansão do sistema com qualidade e com vistas à competição internacional. Sendo a pós-graduação um locus já reconhecido para a produção de conhecimentos¹⁶, a ênfase recaiu sobre o desenvolvimento da pesquisa e a avaliação de seus “produtos” (HOSTINS, 2006; BRASIL, 1985). Em lugar do conhecimento livre e desinteressado, a pesquisa passou a ser induzida cada vez mais a dar resultados imediatos (“os produtos”) aplicáveis às necessidades do setor produtivo, algo central nos planos seguintes¹⁷. Para Kuenzer e Moraes (2009) a ênfase na pesquisa e, portanto, na formação de pesquisadores dada pelo III PNPG influenciou a construção do novo modelo de avaliação da pós-graduação introduzida no biênio 1996-1997, pois “o novo modelo de avaliação, na medida em que valoriza prioritariamente a produção científica e, portanto, a pesquisa, provocará a inversão proposta anos antes pelo III PNPG: o deslocamento da centralidade na docência para a centralidade na pesquisa” (KUENZER, MORAES, 2009, p. 185).

Um novo PNPG deveria ser elaborado para subsidiar as ações direcionadas para a pós-graduação nos anos de 1990. Entretanto, alguns anos se passaram sem que houvesse um plano para a pós-graduação, uma vez que o plano anterior vigorou até 1989. O reconhecimento de que era preciso construir um novo plano nacional de pós-graduação fez com que a diretoria executiva da CAPES constituísse em 1996 uma comissão executiva responsável por organizar

um seminário nacional que serviria de base para a construção do IV PNPG. Esse seminário ocorreu no final de 1996 e nele foi distribuído pela Capes um documento intitulado Discussão da pós-graduação brasileira¹⁸ contendo onze estudos que haviam sido encomendados com temas que segundo a agência seriam importantes para a formulação do IV PNPG. Após este seminário foram elaboradas várias redações preliminares do IV PNPG, mas todos estes documentos tiveram “circulação restrita aos membros da diretoria da Capes” (BRASIL, 2010, p. 28).

O fato é que este quarto documento não se tornou público fazendo com que muitos estudiosos não o considerem como um plano de pós-graduação¹⁹. Todavia, o documento oficial que trata do PNPG para os anos de 2011 a 2020 considera que houve um IV PNPG apesar deste documento não ter sido apresentado ao público. Neste material encontramos a afirmação de que apesar do IV plano não ter sido implantado de forma efetiva, as suas diretrizes “pautaram as ações da Capes de 1996 a 2004” (BRASIL, 2010, p. 13). Desse modo, para a agência

O 4º plano, aquele que não foi promulgado, mas cujas diretrizes foram adotadas pela Capes, se caracterizou pelas ênfases na expansão do sistema, na diversificação do modelo de pós-graduação, na introdução de mudanças no processo de avaliação e na inserção internacional do SNPG (BRASIL, 2010, p. 15).

O V PNPG (2005-2010) assim como os planos anteriores aponta o sistema educacional como “fator estratégico no processo de desenvolvimento sócio-econômico e cultural da sociedade brasileira” (BRASIL, 2004a, p. 8). Este plano incentiva o ensino a distância na pós-graduação, argumenta em favor da flexibilização neste nível de ensino ressaltando que o mestrado não é condição indispensável para a inserção no doutorado, e ainda coloca em relevo a figura do mestrado profissional em várias áreas com destaque para as engenharias.

Nesse cenário, valoriza-se a produção de conhecimento com vistas ao desenvolvimento de tecnologias que possam ser vendidas no mercado. O conhecimento aplicável não só produz mercadorias como também é transformado em mercadoria. Fica evidente no V PNPG que a meta é o desenvolvimento da “ciência a serviço do capital”. Tanto é que o referido plano não incentiva o desenvolvimento de todas as áreas do saber de forma igualitária. Ele dá destaque a algumas áreas consideradas estratégicas:

A política industrial voltada para setores estratégicos - a indústria de software, fármacos, semicondutores e microeletrônica, e bens de capital - como também nas áreas consideradas “portadoras de futuro”

(biotecnologia e nanotecnologia) são campos nevrálgicos na correlação de forças internacionais em que o Brasil apresenta enorme potencialidade e nas quais a pós-graduação deveria dar maior atenção. Nessa perspectiva, torna-se necessário o fortalecimento dos programas espacial e de energia, a criação de programas de exploração do mar e da biodiversidade, assim como o efetivo desenvolvimento da região amazônica como instrumento de integração nacional (BRASIL, 2004a, p. 50).

Lendo mais atentamente o V PNPG observa-se a nomeação das ciências exatas e da terra, as engenharias, as ciências da computação, as agrárias e as biológicas como áreas a serem expandidas e fortalecidas para atender as novas necessidades da produção industrial (MOTA, 2005).

Assim, fica claro no V PNPG (2005-2010) ações que já vinham sendo delineadas desde o I PNPG no sentido de privilegiar algumas áreas do saber em detrimento de outras. Embora as chamadas “áreas estratégicas” tenham sido citadas em vários documentos anteriores, encontramos no V PNPG a explícita introdução da indução estratégica, algo que ficará ainda mais nítido a partir do VI PNPG (2011-2020).

O VI Plano Nacional de Pós-graduação e a indução à pesquisa científica

O VI PNPG (2011-2020) apresenta um horizonte temporal mais amplo que os anteriores, com determinações a serem seguidas pela pós-graduação por um prazo de 10 anos. O Plano se apoia nos seguintes eixos: “1. a expansão do SNPG²⁰; 2. a criação de uma agenda nacional de pesquisa; 3. o aperfeiçoamento da avaliação; 4. a multi/interdisciplinaridade; 5. o apoio a outros níveis de ensino” (BRASIL, 2010, p. 293).

Este documento em seu preâmbulo declara que “pela primeira vez, um plano nacional de educação contemplará as propostas de diretrizes e políticas do ensino de pós-graduação, isso porque o PNPG é parte integrante do PNE” (BRASIL, 2010, p. 13). A confirmação de que o VI Plano possui uma íntima relação com o PNE (que não foi promulgado em 2011, mas, somente em 2014) advém do fato de que ambos têm uma mesma direção e finalidade que é, além da mercadorização do ensino e do conhecimento, o financiamento público de instituições e ações privadas.

O VI PNPG retomou a ideia da indução estratégica (que já vinha se delineando há longo tempo, ficando mais forte a partir do V PNPG) e colocou como um de seus eixos “a organização de uma agenda nacional de pesquisa, também ela organizada em torno de temas,

de acordo com sua relevância para o país” (BRASIL, 2010, p. 18). Ou seja, além da indução para o desenvolvimento de determinadas áreas do conhecimento em detrimento de outras, agora se propõe de forma explícita a indução de temas direcionando a realização de algumas pesquisas.

Sabe-se que não há por parte do Estado (assegurador privilegiado dos interesses capitalistas o que é ainda mais perverso no caso de um país periférico como o Brasil) o interesse pelo desenvolvimento de todas as áreas da ciência de forma igualitária e isso pode ser observado a partir de um forte arcabouço que tem sido montado para este fim²¹. Um exemplo bastante atual é o Programa Ciência Sem Fronteiras criado em 2011 e que também elencou as áreas consideradas prioritárias para o programa o que indica o “uso instrumental do conhecimento, que, para dar fôlego à reprodução ampliada do capital, precisa das 'inovações' menosprezando [...] até mesmo a produção de conhecimento para outros fins que não sejam ‘da vontade do capital’” (RIBEIRO, 2015).

Partimos da compreensão de que essa indução de pesquisas por temas e também por áreas do conhecimento associa-se diretamente ao interesse pela produção de conhecimentos cujos resultados podem ser aplicados de forma imediata. Essa análise parte da leitura do próprio PNPG (2011-2020) em que afirma

Os resultados da pesquisa, ao serem aplicados, levam a tecnologias e a procedimentos, podendo ser usados no setor público e no sistema privado, e fazendo do conhecimento e da tecnologia uma poderosa ferramenta do desenvolvimento econômico e social. Neste quadro a parceria entre a universidade, o Estado e as empresas dará lugar ao chamado modelo da tríplice hélice. Este modelo levará a colocar no centro do plano, ou melhor, na sua base, aquilo que poderá ser chamado de Agenda Nacional de Pesquisa, com a participação de todas as agências de fomento federais e estaduais, com repercussão direta no SNPG e como matéria de políticas públicas, conduzindo a ações induzidas e a parcerias entre as universidades e os setores público e privado (BRASIL, 2010, p. 18).

No VI PNPG os temas escolhidos como prioritários aparecem articulados com as propostas da IV CNCTI²² que “escolheu como áreas prioritárias biotecnologia, fármacos, medicamentos e vacinas, materiais avançados, nanotecnologia, tecnologia da informação e da comunicação, microeletrônica, espaço, defesa e energia nuclear”²³ (BRASIL, 2010, p. 20).

Com a justificativa de que é preciso formar mais doutores “em idade muito mais favorável à atividade de criação de conhecimento” (BRASIL, 2010, p. 127) e de que a formação deveria ocorrer em um tempo menor tendo um “custo mais adequado” (BRASIL, 2010, p. 127) o VI Plano prevê o aligeiramento dos estudos propondo a “implantação de doutorados diretos em áreas básicas e tecnológicas” (BRASIL, 2010, p. 127) o que, realmente condiz com as mesmas diretrizes do atual PNE que, apesar de ter sido aprovado após o VI

PNPG, já vinha sendo formulado nesses mesmos patamares de redução dos anos de estudo e do barateamento de seu custo mesmo que com qualidade inferior numa perspectiva de formação condizente com as necessidades do mercado de trabalho.

Além disso, o VI PNPg salienta que as universidades de estilo humboltianas “conhecidas por patrocinarem a união indissolúvel do ensino e da pesquisa” (BRASIL, 2010, p. 128) não devem prevalecer. Ao contrário, incentiva à existência de instituições diferentes e complementares²⁴ assim como o faz o PNE (2014-2024). Segundo o VI PNPg

Este conjunto de natureza diferente e complementar deverá responder por demandas e necessidades diferentes: num extremo, a necessidade de formar professores e pesquisadores voltados para o sistema de ensino e de pesquisa; noutra extremo, a necessidade de formar quadros e técnicos altamente especializados para os setores público e privado (BRASIL, 2010, p. 128).

A afirmação acima nos coloca diante de um cenário bastante preocupante para a política de educação. Em primeiro lugar, observa-se o incentivo à diversificação das instituições para que o mercado possa escolher dentre as várias alternativas, a que lhe for mais rentável. Ou seja, pode-se oferecer um ensino de péssima qualidade, com baixíssimo custo, sem o tripé ensino, pesquisa e extensão se isso estiver em sintonia com os anseios dos empresários da educação.

Avançando na leitura do VI PNPg encontramos uma declaração sobre a necessidade de políticas que induzam a alocação de cientistas nos setores empresariais e industriais evitando que a maior parte destes profissionais fique concentrada no ensino superior como ocorre atualmente. Para o plano “a presença de mestres e doutores no setor empresarial é diferencial competitivo para as indústrias que optam pela inovação” (BRASIL, 2010, p. 188, 189). De acordo com o plano

Um exemplo de política estratégica para superar essa situação é o Programa RHAe – Pesquisador na Empresa, que é uma ação do CNPq para o aumento de pesquisadores – mestres e doutores – em empresas de setores específicos. O objetivo dos editais tem sido apoiar a inserção de mestres e doutores em empresas de micro, pequeno e médio porte, por meio da concessão de bolsas para o desenvolvimento de atividades de pesquisa tecnológica e de inovação (BRASIL, 2010, p. 190).

Embora a produção de tecnologias e da chamada inovação²⁵ apareça como elementos importantes para a produção de mercadorias e de serviços, o Plano reconhece que são poucas as empresas que empregam mestres e doutores pesquisadores. Partindo desta confissão, o VI PNPg propõe alguns objetivos que devem ser tomados para incentivar as empresas a se articularem com a academia:

Elaborar estratégias para melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis, **promovendo ao mesmo tempo a ampliação e a diversificação do ensino médio e da educação superior**, inclusive com a oferta de cursos de curta duração e a

adoção do sistema de ciclos, e não apenas em universidades, facilitando e induzindo a possibilidade de aproveitamento de créditos entre cursos de diferentes modalidades e **permitindo “pontes” que não prolonguem desnecessariamente a permanência nos cursos superiores**;

Criar novas formas de inserção no mercado de trabalho, de jovens de nível técnico, bem como de quadros formados por instituições de educação superior não-universitárias ou por ciclos iniciais de instituições universitárias;

Estimular e promover a absorção de mestres e doutores por empresas;

Fortalecer o papel das instituições públicas de educação superior na formação de professores para a educação básica;

Ampliar substancialmente a pós-graduação brasileira com ênfase nas áreas tecnológicas e engenharias, as quais podem contribuir de maneira estratégica para o desenvolvimento de setores como, por exemplo, energia, telecomunicações, automotivo, petroquímico e químico, farmacêutico, odontológico e médico-hospitalar, siderúrgico, aeronáutico, eletrodomésticos, agronegócio, alimentos e têxtil, dentre outros;

Estimular, na pós-graduação uma agenda de **formação de talentos para apoiar os processos de inovação no parque industrial do país**, observando-se as tendências futuras, de maneira a fortalecer as habilidades e competências dinamizadoras da competitividade global;

Apoiar iniciativas nos programas de pós-graduação que contemplem uma **melhor integração entre universidades, governo e empresas, por meio da construção de redes de produção de conhecimento**, baseadas na interdisciplinaridade, na aplicabilidade e na responsabilidade social do conhecimento, **com políticas indutoras para a pesquisa em tecnologias sociais e vinculadas à preocupação com a sustentabilidade** (BRASIL, 2010, p. 192, 193, grifo nosso).

Se por um lado, o documento ressalta a necessidade de contratação de mestres e doutores pelas empresas, por outro, o plano entende que o empresariado possui dificuldades para realizar este tipo de contratação. Nesse sentido, apresenta uma solução: o estímulo e a autorização para que o professor universitário exerça este papel se transformando em um docente empreendedor. Vejamos

O pesquisador pode e deve, além de promover a inovação, participar da inserção do resultado de sua pesquisa no mercado produtivo. Esse fato já foi registrado na proposta MEC/MPOG, que cuida da flexibilização da dedicação exclusiva, e em outros estudos. Essa iniciativa oficializa a prestação de serviços que não tenham qualquer caráter acadêmico; resolve os problemas apresentados pelo TCU, relativos à participação do pesquisador em empresa, incluindo-se a possibilidade de dirigentes das IFES ocuparem simultaneamente cargos de direção nas administrações das fundações de apoio. Um primeiro passo nesse sentido seria estimular a criação de uma carreira específica para esses cientistas, vinculada a um órgão federal, como por exemplo o Ministério da Ciência e Tecnologia –MCT. Isso possibilitaria um maior aproveitamento do conhecimento desses pesquisadores, que poderiam ser envolvidos em estudos compartilhados entre universidades, indústrias ou outros órgãos públicos (BRASIL, 2010, p. 279).

A conversão do professor em um empreendedor, um prestador de serviço ao mercado e captador de recursos, faz parte de uma lógica bastante atual que busca um consenso entre docentes, discentes e empresários favorecedores do capital. A universidade torna-se "refém" dos interesses particularistas do ambiente privado; ao professor oferece-se uma complementação de salários que fragmenta a luta nacional por melhores condições de

trabalho e pela universidade pública, gratuita e de qualidade; aos alunos são oferecidas bolsas para servir ao empresariado e, às empresas são apresentadas medidas que as exime de contratar profissionais que produzam tecnologia e inovação uma vez que tanto os pesquisadores quanto o espaço para a produção deste tipo de conhecimento são oferecidos pela universidade com a aprovação do Estado brasileiro.

A universidade também tem sido subjugada ao crivo da avaliação utilizada como instrumento justificador da desigualdade no que tange aos recursos distribuídos pelas agências de fomento. Os programas de pós-graduação, por exemplo, são submetidos a avaliações onde predominam a quantidade, similar ao que ocorre em empresas, levando a uma concorrência desenfreada entre programas e docentes que deveriam trabalhar em uma linha de cooperação com vistas ao cumprimento da função social da universidade. Dentre as várias sugestões dadas pelo VI PNPG para a avaliação dos programas de pós-graduação destacaremos uma recomendação que deixa claro a adoção de um perfil empresarial para a universidade²⁶

A avaliação dos programas de natureza aplicada deverá incorporar parâmetros que incentivem a formação de parcerias com o setor extra-acadêmico, visando à geração de tecnologia e à formação, de fato, de profissionais voltados para o setor empresarial: esta diretriz leva à ponderação de outros itens para além de artigos e livros, bem como ao reconhecimento de teses e dissertações ajustadas às suas demandas e necessidades (BRASIL, 2010, p. 131).

As assimetrias continuam sendo uma preocupação do atual Plano²⁷ que discute as assimetrias entre as regiões, e traz uma preocupação com as assimetrias entre as instituições de ensino e as áreas do saber

[...] pode-se falar em assimetrias entre regiões, entre instituições na própria região, nas mesorregiões ou nos estados e entre áreas de conhecimento. Homólogas às desigualdades sócio-econômicas e culturais entranhadas na nação brasileira, as assimetrias regionais constatadas no sistema nacional de pós-graduação vêm sendo combatidas por meio de políticas de incentivos e indução [...] Do mesmo modo, ações indutoras vêm sendo postas em prática, com o objetivo de reduzir as assimetrias entre áreas do conhecimento (BRASIL, 2010, p. 145).

O VI PNPG parece inovar ao abordar as assimetrias entre os diversos ramos do saber, situação pouco discutida nos planos anteriores. Todavia, uma análise menos fortuita deste documento demonstra que as diretrizes colocadas certamente contribuirão muito mais para aprofundar as assimetrias entre as ciências do que o contrário. Há uma preocupação maior com as ciências tecnológicas e as engenharias e uma constante associação das pesquisas destas áreas com o setor produtivo.

Em outras palavras, o VI Plano pressupõe que a parceria público-privado é o elemento de sucesso para a produção de conhecimento e para a superação do atraso tecnológico brasileiro; que a pesquisa precisa resultar em produtos inovadores e competitivos e por isso,

nem todas as ciências terão o mesmo tratamento; e que os produtos produzidos pelas pesquisas devem ser apropriados pelas empresas, pois estas possuem competências para lidar com os negócios²⁸.

Vários trechos do documento que estamos analisando permite-nos chegar a estas conclusões. Segundo o Plano “a competitividade no mercado mundial globalizado começa a favorecer a inserção de cientistas e engenheiros com alta titulação no corpo de funcionários das indústrias” (BRASIL, 2010, p. 183). O próprio Plano reconhece que o Brasil tem formado números importantes de cientistas e engenheiros, contudo, alerta que ainda existe um déficit de formação destes profissionais tendo em vista as nossas necessidades²⁹.

Como já salientamos, o nosso país privilegiou a formação em instituições que inicialmente eram isoladas e que não possuíam forte vínculo com a pesquisa. Tal situação ocorreu tardiamente trazendo implicações para todas as profissões. Daí depreende-se que todas as áreas do saber carecem de investimentos que incentivem o tripé ensino, pesquisa e extensão. Se para a realidade do Brasil (que se configura como um país periférico e dependente) é preciso formar mais cientistas e engenheiros do que o Canadá³⁰ a nossa realidade e as problemáticas que assolam o nosso país também nos coloca diante de um compromisso com as outras ciências, até mesmo porque a universidade precisa responder de forma qualificada à sua função social. Precisa ser capaz de desenvolver conhecimentos que retornem à sociedade (que é quem a financia) não em forma de produtos que serão vendidos, mas na forma de um saber que permita a melhoria das condições de vida da população.

O que se observa no VI Plano é o incentivo ao aprofundamento das assimetrias entre as áreas do conhecimento mesmo que escamoteado pela retórica de que almeja-se o desenvolvimento de toda a pós-graduação. Ao incentivar a articulação entre a academia e o mundo empresarial, que é a tônica atual da política de educação e de ciência e tecnologia em todos os níveis, o VI Plano deixa claro a necessidade de

ampliar substancialmente a pós-graduação brasileira com ênfase nas áreas tecnológicas e engenharias, as quais podem contribuir de maneira estratégica para o desenvolvimento de setores como, por exemplo, energia, telecomunicações, automotivo, petroquímico e químico, farmacêutico, odontológico e médico-hospitalar, siderúrgico, aeronáutico, eletrodomésticos, agronegócio, alimentos e têxtil, dentre outros (BRASIL, 2010, p. 193).

Ao destacar a formação de recursos humanos para as empresas (porque a pós-graduação tem sido impelida a formar profissionais especialmente para as empresas, com o perfil que o mercado almeja e não profissionais com uma formação geral) o Plano sugere

A ampliação substancial da pós-graduação brasileira com ênfase nas áreas tecnológicas e engenharias: o déficit é grande nessas áreas e, devidamente

estimuladas, elas poderão contribuir de maneira estratégica para o desenvolvimento de setores energético, de telecomunicações, automotivo, petroquímico e químico, farmacêutico, odontológico e médico-hospitalar, siderúrgico, aeronáutico, de eletrodomésticos, agronegócios, alimentos e têxteis, entre outros (BRASIL, 2010, p. 300, grifo nosso).

Ao se referir ao déficit nas áreas tecnológicas e engenharias o VI Plano apresenta o interesse não só em aumentar o quantitativo de profissionais formados nestas áreas, mas, salienta a necessidade de que estes profissionais sejam inseridos nas indústrias. O documento sinaliza constantemente a baixa porcentagem de doutores na indústria no Brasil. Destaca que a Itália, que possui um número um pouco menor de “cientistas e engenheiros, tem a maioria deles (52%) na indústria, no Brasil esse percentual é de apenas 7,1%” (BRASIL, 2010, p. 186). Aqui encontramos mais um ponto de discussão: nem todos os conhecimentos produzidos nas ciências tecnológicas e nas engenharias são incentivados pelo Plano. O que há, é um interesse em assuntos específicos destas áreas que possam contribuir para o desenvolvimento das empresas e das indústrias. Talvez seja por isso que o VI PNPG destaca além das áreas consideradas estratégicas, os temas que são considerados mais relevantes³¹. Esta é mais uma consideração que nos permite afirmar que o destaque dado para as tecnologias e as engenharias não são em decorrência de um “déficit” porque se assim o fosse, haveria estímulo para esta área do conhecimento independente do tema pesquisado. Mas, o que tem sido incitado é a produção de um conhecimento em uma área determinada e com um tema específico, o que a nosso ver coloca em risco a liberdade da produção intelectual e fortalece a ideia já defendida por alguns autores como Fávero (1997), de que a autonomia científica³² está cada vez mais limitada favorecendo a produção de um conhecimento ligado e subjugado aos anseios da cadeia produtiva.

Considerações finais

As análises contidas neste artigo não poderiam estar desvinculados das reflexões sobre as alterações vivenciadas em âmbito mundial a partir da crise do capital nos anos de 1970, onde a produção de conhecimentos foi requerida para a obtenção de vantagens comerciais e para a competição entre os países na concorrência internacional. A situação brasileira neste aspecto parece-nos mais grave dada a sua inserção periférica e dependente na economia mundial e a sua vinculação à produção de conhecimentos que auxiliam no processo de manutenção do país como produtor e exportador de produtos primários.

O projeto societário neoliberal disseminado a partir de 1970 foi uma estratégia burguesa para restaurar as taxas de lucro, sendo observado em alguns países europeus o

desmonte do Estado de Bem Estar Social e no Brasil, principalmente a partir de 1990, o enfraquecimento das ações de substituição de importações e a privatização das indústrias nacionais.

A produção de conhecimentos e a sua aplicação imediata e lucrativa passou a ser desejo constante da burguesia em todo o mundo. Buscando garantir a reprodução ampliada do capital, a concepção de direito social (e a sua materialização por meio das políticas sociais públicas) foi deslocada para a noção de serviço a ser vendido e/ou comprado no mercado. O processo de contrarreforma do Estado brasileiro difundiu a ideia de que o Estado não poderia custear as políticas sociais em virtude do alto financiamento que elas demandam. A partir de então, a privatização destas políticas foi estimulada muito mais em decorrência dos grandes lucros que ela proporciona para a burguesia do que pelo seu custo para o Estado.

Nesta mesma direção, as parcerias³³ entre as instituições públicas e o setor privado são vistas como forma de incentivar as empresas frente à competitividade internacional. Como a realização de pesquisas demanda um alto financiamento, interessa à burguesia que este investimento seja realizado com recursos do fundo público, mas que os seus resultados sejam apropriados pelo setor privado. Ou seja, embora as universidades ainda se constituam como principal lócus da produção de conhecimentos científicos, o Estado (através dos documentos norteadores da pesquisa científica, como o VI PNPG) tem incentivado a alocação de dinheiro público em pesquisas realizadas por empresas ou em instituições de ensino superior privadas.

A parceria entre o público e o privado inaugura uma forma de privatização de difícil percepção para o conjunto da população que não identifica nos meandros deste processo uma forma de escoamento do fundo público para ações privadas que só se revertem em benefício para o cidadão que puder comprar o resultado do conhecimento produzido no mercado seja em forma de objetos ou de serviços. Tal situação mais uma vez demonstra como a contrarreforma da política de educação, de ciência, tecnologia e inovação perpassa todos os níveis de ensino seja na graduação ou na pós-graduação por meio de medidas fragmentadas, mas, complementares entre si³⁴.

Referências bibliográficas

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa Ed. 70, 1977.

BARROS, Elionora Maria Cavalcanti de. **Política de Pós-Graduação no Brasil (1975/1990): um estudo da participação da comunidade científica**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 1986-1989**. Brasília, 1985. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/III_PNPG.pdf>. Acesso em: 29 de maio 2015.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010**. Brasília, 2004 a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf>. Acesso em: 17 ag. 2015.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020**. Vol.1. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>>. Acesso em: 29 de maio 2015.

_____. Decreto nº 73.411, de 4 de Janeiro de 1974. Institui o Conselho Nacional de Pós-Graduação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 7 jan. 1974**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-73411-4-janeiro-1974-421858-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 14 ag. 2015.

_____. Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 3 dez. 2004 b**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.973.htm>. Acesso em: 09 junh. 2014.

_____. Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 31 dez. 2004c**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/111079.htm>. Acesso em: 09 junh. 2014.

_____. Lei nº 11.196, de 21 de novembro de 2005. Institui o Regime Especial de Tributação para a Plataforma de Exportação de Serviços de Tecnologia da Informação - REPES, o Regime Especial de Aquisição de Bens de Capital para Empresas Exportadoras - RECAP e o Programa de Inclusão Digital; dispõe sobre incentivos fiscais para a inovação tecnológica; altera o Decreto-Lei nº 288, de 28 de fevereiro de 1967, o Decreto nº 70.235, de 6 de março de 1972, o Decreto-Lei nº 2.287, de 23 de julho de 1986, as Leis nºs 4.502, de 30 de novembro de 1964, 8.212, de 24 de julho de 1991, 8.245, de 18 de outubro de 1991, 8.387, de 30 de dezembro de 1991, 8.666, de 21 de junho de 1993, 8.981, de 20 de janeiro de 1995, 8.987, de 13 de fevereiro de 1995, 8.989, de 24 de fevereiro de 1995, 9.249, de 26 de dezembro de 1995, 9.250, de 26 de dezembro de 1995, 9.311, de 24 de outubro de 1996, 9.317, de 5 de dezembro de 1996, 9.430, de 27 de dezembro de 1996, 9.718, de 27 de novembro de 1998, 10.336, de 19 de dezembro de 2001, 10.438, de 26 de abril de 2002, 10.485, de 3 de julho de 2002, 10.637, de 30 de dezembro de 2002, 10.755, de 3 de novembro

de 2003, 10.833, de 29 de dezembro de 2003, 10.865, de 30 de abril de 2004, 10.925, de 23 de julho de 2004, 10.931, de 2 de agosto de 2004, 11.033, de 21 de dezembro de 2004, 11.051, de 29 de dezembro de 2004, 11.053, de 29 de dezembro de 2004, 11.101, de 9 de fevereiro de 2005, 11.128, de 28 de junho de 2005, e a Medida Provisória nº 2.199-14, de 24 de agosto de 2001; revoga a Lei nº 8.661, de 2 de junho de 1993, e dispositivos das Leis nºs 8.668, de 25 de junho de 1993, 8.981, de 20 de janeiro de 1995, 10.637, de 30 de dezembro de 2002, 10.755, de 3 de novembro de 2003, 10.865, de 30 de abril de 2004, 10.931, de 2 de agosto de 2004, e da Medida Provisória nº 2.158-35, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 23 nov. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111196.htm>. Acesso em: 20 fev. 2015.

CNPq. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Principais realizações em 1967**. Disponível em: <<http://centrodememoria.cnpq.br/realiz67.html>>. Acesso em: 17 junh. 2015.

CÓRDOVA, Rogério de Andrade; GUSSO, Divonzir Arthur; LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **A pós-graduação na América Latina: o caso brasileiro**. Brasília: UNESCO/CRESALC/MEC/SESu/CAPES, Brasília: 1986.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. 3.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo Ano do Parecer CFE n. 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 07-20, 2005.

DESLANDES, Suely Ferreira; ASSIS, Simone Gonçalves de. Abordagens quantitativa e qualitativa em saúde: o diálogo das diferenças. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira (Org.). **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002. p. 195-221.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Autonomia universitária: desafios históricos-políticos. **Revista Universidade e Sociedade**, Distrito Federal, n. 12, p. 9-12, 1997.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-Graduação brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, 2006.

KUENZER, Acácia; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. In: BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar (Orgs.). **Dilemas da Pós-Graduação: gestão e avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2009, p. 177-206.

MACHADO, Ana Maria Netto; ALVES, Vânia. Caminhos ou (des) caminhos da pós-graduação stricto sensu em educação no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2005.

MATHIAS, Gilberto; SALAMA, Pierre. **O Estado super-desenvolvido**. Das metrópoles ao terceiro mundo. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MOTA, Ana Elizabete. Prefácio. In: CARVALHO, Denise Bomtempo Birche de; SILVA, Maria Ozanira da Silva (Orgs.). **Serviço Social, pós-graduação e produção de conhecimento no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 11-16.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília. A pós-graduação brasileira e o seu sistema de avaliação. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Orgs.). **Pós-graduação e avaliação: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional**. Campinas: Mercado de Letras. 2010. p. 15-52.

ORLETTI, Elisabeth. **Capitalismo dependente e a desconstrução da Universidade pública no Brasil**. 2009. 306f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

RIBEIRO, Daniella Borges. Fronteiras que oprimem: a internacionalização do ensino superior. **Revista Universidade e Sociedade**, Distrito Federal, ano XXIV, nº 56, p. 32-43, 2015.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, 2003.

SGUISSARDI, Valdemar. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de Avaliação”: é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? In: BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar (Orgs.). **Dilemas da Pós-Graduação: gestão e avaliação**. Campinas: Autores Associados, 2009, p. 133-176.

SILVA, Simone Maria da. **Pesquisa científica, editais de financiamento e heteronomia acadêmica**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de pós-graduação em educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, Simone; LEHER, Roberto. Financiamento e heteronomia na pesquisa acadêmica (1950-1990). **Revista Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 121-134, 2011.

NOTAS

¹ Englobando o I, II, III, IV, V e VI Planos Nacionais de Pós-Graduação.

² Englobando o I, II, III, IV, V e VI Planos Nacionais de Pós-Graduação.

³ O termo pós-graduação apareceu formalmente pela primeira vez no Estatuto das Universidades Brasileiras (SANTOS, 2003).

⁴ Houve apenas uma exceção que é a Sociedade Preparadora de Instrução Popular criada em 1873 e que em 1882 foi transformada no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo (MACHADO, ALVES, 2005).

⁵ Por exemplo, Jardim Botânico do Rio de Janeiro criado em 1808 e Instituto Manguinhos (atual Fundação Oswaldo Cruz e Fiocruz) criado em 1900 (MACHADO, ALVES, 2005).

⁶ Atualmente Universidade Federal do Rio de Janeiro.

⁷ A modernização do ensino superior culminou com a criação da UnB (CUNHA, 2007).

⁸ Atualmente Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

⁹ Atualmente Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

¹⁰ O parecer 977/65 ou “parecer Sucupira” (pois teve como relator Newton Sucupira) foi o regulamento que instituiu oficialmente a pós-graduação no Brasil (CURY, 2005).

¹¹ Em 1965 o nome passou a ser Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (SANTOS, 2003).

¹² O fundo foi criado em 1969, mas ficou ativo a partir de 1971 (SILVA, 2012).

¹³ Este plano serviu como referência para as medidas a serem tomadas na pós-graduação por cinco anos, contados a partir de 1975 (BRASIL, 1974).

¹⁴ O sistema de avaliação da pós-graduação foi introduzido em 1976, sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A avaliação dos cursos de graduação iniciou-se na década de 1980 por meio de programas experimentais de curta duração. Já a avaliação da educação básica (que envolve a educação infantil, o ensino fundamental e médio) começou na década de 1990 (OLIVEIRA, FONSECA, 2010).

¹⁵ Segundo Silva e Leher (2011) os editais de pesquisa entraram em cena em 1984.

¹⁶ Esse reconhecimento fica explícito com a seguinte afirmação “o PNPG estabelece a universidade como o ambiente privilegiado para a produção e criação do conhecimento, através da pesquisa e da pós-graduação” (BRASIL, 1985, p.194).

¹⁷ A partir do III PNPG há um estreitamento cada vez maior das relações entre ciência, tecnologia e o setor produtivo.

¹⁸ Título que também deu nome ao Seminário.

¹⁹ Por exemplo, Orletti (2009).

²⁰ Sistema Nacional de Pós-Graduação (BRASIL, 2010).

²¹ Sabemos que o Estado atua no sentido de assegurar a reprodução da ordem social capitalista, mesmo que isso signifique contrariar interesses de frações burguesas. Queremos enfatizar, que as classes sociais (burguesia e proletariado) não são homogêneas. Há disputas de interesses e o Estado pode em determinado momento atender as demandas de algumas frações de classes excluindo outras. Tal esclarecimento se torna importante para que não ocorram simplificações na análise deste complexo processo (MATHIAS; SALAMA, 1983).

²² IV Conferência Nacional de Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2010).

²³ O VI PNPG coloca como agenda para a pesquisa as seguintes temáticas: “agricultura; Amazônia e o mar; programa espacial; política nuclear; saúde pública; o desafio urbano; educação básica; problemas ligados ao clima, à energia ao pré-sal e as questões sociais pertinentes” (BRASIL, 2010, p. 19). Também explicita quais seriam os desafios brasileiros: água, energia, transporte, controle de fronteiras, agronegócio, Amazônia, mar, saúde, defesa, justiça, segurança pública e criminologia, programa espacial, desequilíbrio regional (BRASIL, 2010).

²⁴ Observa-se que a diversificação das instituições de ensino que assumiu grande relevo no Brasil principalmente após as recomendações dos organismos internacionais como o Banco Mundial, também é indicada para o caso da pós-graduação, o que confirma o pensamento de que a contrarreforma do ensino superior atingiu tanto a graduação como a pós-graduação embora existam particularidades.

²⁵ A inovação é entendida pelo VI PNPG da seguinte forma: “o conceito de inovação, em geral, é correlacionado com pesquisa e desenvolvimento (P&D), porém é distinto e mais amplo. Inovação implica não somente tecnologia, máquinas e equipamentos, mas vai além, contemplando também mudanças incrementais, novas funcionalidades, bem como melhorias na gestão ou novos modelos de negócios, associados à conquista ou criação de novos mercados. As conexões entre ciência e tecnologia (C&T) com inovação tecnológica têm uma face mais evidente no que diz respeito ao mundo das indústrias de manufatura. No entanto, deve-se considerar que, atualmente, entre metade e três quartos da riqueza produzida no planeta é criada não pela produção de coisas físicas, produtos, mas sim pela prestação de serviços” (BRASIL, 2010, p. 180, 181).

²⁶ Notamos a partir da leitura do VI PNPG o incentivo a duas vertentes de ligação da universidade com as empresas: a primeira seria o estímulo cada vez maior para que a universidade tenha uma dinâmica de funcionamento que siga a mesma lógica de uma empresa (contratações flexíveis e sem estabilidade trabalhista, dentre outros) e a outra, se refere ao fato da universidade se colocar a serviço dos interesses empresariais (por exemplo, desenvolvendo pesquisas encomendadas por empresas).

²⁷ O discurso de que é preciso superar as assimetrias entre as regiões está presente em todos os PNPGs.

²⁸ Este raciocínio é claramente influenciado pelos organismos internacionais, principalmente a OMC que trata a educação como um negócio.

²⁹ O VI Plano faz esta afirmação, mas, também não diz quantos cientistas e engenheiros seriam necessários para suprir o suposto déficit destes profissionais em nosso país.

³⁰ Quando o VI Plano afirma que existe um quantitativo de cientistas e engenheiros formados que nos faz chegar próximo a países como o Canadá, e ao mesmo tempo salienta que é preciso formar ainda mais profissionais nesta área, entendemos que mesmo números semelhantes ao país do norte não tem sido suficiente para nos tornar mais competitivos no cenário internacional. Ora, isso nos leva a considerar alguns aspectos: primeiro, qual a qualidade da formação que tem sido oferecida para os estudantes brasileiros; segundo, ter mais profissionais nas áreas tecnológicas e nas engenharias não significa necessariamente que seremos mais competitivos, terceiro, precisamos sim produzir produtos mais tecnológicos para alterarmos o perfil que temos de um país eminentemente exportador de produtos primários, mas, esse fomento não pode ser feito sem se levar em consideração a necessidade de incentivar todas as áreas do conhecimento.

³¹ Partimos do princípio de que as ciências não são neutras. Do mesmo modo, não existem as ciências do mal e as ciências do bem. Os conhecimentos produzidos, das diferentes áreas do saber, podem servir muito mais aos interesses do conjunto dos trabalhadores ou podem inclinar-se mais aos interesses do capital. Não podemos afirmar que as ciências humanas, por exemplo, serve mais ao trabalhador e que as exatas mais ao capital. Esta é uma concepção simplista e uma leitura equivocada das múltiplas determinações da realidade.

³² Fávero (1997) conceitua a autonomia didático-científica da universidade como a “liberdade de: a) estabelecer seus objetivos, organizando o ensino, a pesquisa e a extensão sem quaisquer restrições doutrinárias ou políticas; b) definir linhas de pesquisa; c) criar, organizar e extinguir cursos; d) elaborar o calendário escolar; e) fixar critérios e normas de seleção, admissão e promoção; f) outorgar graus, diplomas, certificados e outros títulos acadêmicos” (FÁVERO, 1997, p.11).

³³ As parcerias entre o público e o privado estão hoje mais explícitas na Constituição Federal de 1988. A Emenda Constitucional nº 85 de 2015 incluiu duas redações onde esta relação está explícita: "Art. 219-A. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão firmar instrumentos de cooperação com órgãos e entidades públicos e com entidades privadas, inclusive para o compartilhamento de recursos humanos especializados e capacidade instalada, para a execução de projetos de pesquisa, de desenvolvimento científico e tecnológico e de inovação, mediante contrapartida financeira ou não financeira assumida pelo ente beneficiário, na forma da lei. Art. 219-B. O Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (SNCTI) será organizado em regime de colaboração entre entes, tanto público quanto privado, com vistas a promover o desenvolvimento científico e tecnológico e a inovação” (BRASIL, 1988, p. 79). Também devemos mencionar que as parcerias entre o público e o privado foram permitidas por várias normatizações e incentivadas por vários documentos tanto no que diz respeito à política de educação, quanto na área da ciência, tecnologia e inovação.

³⁴ Exemplos de leis que se complementam e que fortalecem a parceria público-privado: a lei de inovação tecnológica (lei nº 10.973/2004), a lei nº 11.079/2004 que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública e a lei nº 11.196/2005, conhecida como a lei do bem que concede benefícios fiscais para empresas que realizam atividades de pesquisa tecnológica e desenvolvimento de inovação tecnológica (BRASIL, 2004b; BRASIL, 2004c; BRASIL, 2005).

