

# O PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO 2005-2010 E A REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO GOVERNO LULA

Angela C. de Siqueira

## INTRODUÇÃO

O PNPG 2005-2010 surge 19 anos após a elaboração do último PNPG. Ou seja, houve uma ruptura no processo que merece ser melhor estudada, mas que não cabe neste pequeno texto. Contudo, vamos destacar as diretrizes dos planos anteriores: I PNPG, abrangendo o período 1975-1979; o II PNPG, de 1982 a 1985 e o III PNPG, de 1986 a 1989.

O I PNPG (1975-1979) foi elaborado no contexto do regime militar, em que no bojo da doutrina de segurança nacional, a pesquisa e a pós-graduação foram tomadas como prioritárias para alavancar o projeto “Brasil grande potência”. Também foi perpassado pela perspectiva de uso racional de recursos e pela integração nacional. Dessa forma, as diretrizes abarcaram: a institucionalização e o fortalecimento da pesquisa e pós-graduação no país; a elevação dos padrões de desempenho e racionalização dos recursos; e, a preocupação em estabelecer um equilíbrio entre as áreas de conhecimento e as regiões, tendo o Estado como condutor desta política. Desta forma, o Estado deveria assegurar a estabilidade e regularidade quanto ao financiamento do Sistema Nacional de Pós-Graduação, inclusive com a concessão de bolsas de estudos integral para os alunos, o estabelecimento de programas institucionais de capacitação do docente – que veio a ser conhecido como PICD, e a contratação de docentes de maneira regular e programada. Segundo BARROS (1998, p.148), o I PNPG triplicou o número de bolsas, que “de 2.820, em 1975, passou para 8.330, 2m 1979...”

O II PNPG (1982-1985) manifesta sua preocupação como crescimento acelerado da pós-graduação e parece ratificar as conclusões de um seminário promovido pelo CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), em outubro de 1978, que *apontou “como danosos a pós-graduação e à pesquisa, aspectos como a massificação da pós-graduação, teses sem criatividade, especialização precoce, dicotomia entre pós-graduação formal e pós-graduação real, etc”* BARROS (1998, p. 127). Desta forma estabeleceu como principal diretriz a questão da avaliação, com a utilização de consultores para cada área de conhecimento; propôs o estabelecimento de mecanismos mais flexíveis de financiamento, tanto para auxiliar grupos novos, como também centros de tradição e excelência; revigoramento e re-estruturação das pós lato sensu para atender a qualificação profissional e demandas em termos de mercado de trabalho BARROS (1998 p. 137-138).

O III PNPG (1986-1989) cuja elaboração teve por base no I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (I PND/NR) e foi perpassado pelo clima de luta pela redemocratização do país, desde o movimento das “Diretas Já” ao processo constituinte.

Desta forma o III PNPG, enfatizou o papel fundamental da pós-graduação para o desenvolvimento da pesquisa básica, do ensino e da geração de novos conhecimentos. Desta forma destacou a necessidade de apoio e estímulo à pós-graduação, com institucionalização da pesquisa, garantia de verbas orçamentárias específicas, recursos para infra-estrutura e condições para a dedicação integral dos alunos-bolsistas, bem como participação da comunidade acadêmica na definição e implementação das políticas de pós-graduação, assegurando ainda a diversidade de concepções entre instituições, regiões, áreas de conhecimentos e (BARROS, 1998, p.143).

O IV PNPG não saiu do papel e nem foi divulgado ao público, mas os documentos iniciais traziam as marcas da nova Constituição de 1989, enfatizando a questão da autonomia, da liberdade acadêmica e do financiamento público. Contudo, também foi atravessado pela Reforma do Estado (BRASIL. MARE, 1995), que defendendo uma visão de gerencial, característica do mundo dos negócios privados e movidos pela ampliação do lucro, propôs a redução dos gastos públicos nas áreas sociais, mantidas pelo Estado, como parte de garantias dos direitos públicos fundamentais. Dentro desta lógica, foi proposto que as universidades, museus e hospitais se transformassem em organizações sociais; isto é, em entidades privadas de direito público, com contratação e remuneração seguindo os moldes do setor privado: CLT e desempenho. Poderia haver repasse de recursos públicos via contratos de gestão, pautada em metas de desempenho.

Não cabe aqui analisar a reforma do Estado, já analisado em outros textos, mas por certo a mesma trouxe implicações para a pós-graduação, seja através da redução do quadro docente - via aposentadorias precoces, ante o temor da perda de direitos (como aposentadoria integral, idade e tempo de contribuição), que foram implantados através de distintos instrumentos legais (Medidas Provisórias, Projetos de Lei, etc), seja pela não reposição de quadros (aposentadorias, mortes ou abandono do emprego); pela falta de recursos para manutenção básica (água, luz, telefone, etc); pelo congelamento salarial, ou reajustes via gratificações, que podem ser retiradas ou extintas, sem verba suficiente para atender a todos, com um mesmo percentual e variável de acordo com critérios de produtividade, de forma a estimular a competição, a rivalidade, em detrimento do necessário espírito de cooperação vida acadêmica e, mais ainda, não aplicada em sua totalidade aos aposentados. Houve também a pressão, advinda dos organismos internacionais para a redução dos custos das universidades públicas (BANCO MUNDIAL, 1991), que passava pela redução de pessoal, de salários, aumento de carga docente e de utilização do espaço físico, bem como de novas formas de financiamento que implicavam na criação de cursos e pesquisas pagas. Esses novos rumos serão defendidos pelo governo e por parte da comunidade acadêmica (em especial com

grupo do NUPES da USP e os com vínculos com o setor privado) como novo conceito de “autonomia universitária”, muito distante do ideal inscrito na Constituição de 1988 e também da origem Humboldtiana do referido conceito. Talvez por tais divergências o IV PNPG não tenha saído do papel.

Nesse vácuo entre o III PNPG (1986-1989) e o atual PNPG 2005-2010, e no contexto de implementação da Reforma do Estado e da crise e contradições do modelo neoliberal, nos anos 1990 houve uma grande expansão da matrícula, com redução proporcional das bolsas.

Em relação à redução das bolsas, VELLOSO (2000, p.89) afirmou que: “...desde 1994, o alunado dos mestrados aumentou 25% e de doutorado mais de 50%, [mas] o número de bolsas concedidas não seguiu essa tendência, muito pelo contrário, tendo o CNPq reduzido em 35% o número de suas bolsas para o mestrado”. Velloso previu ainda que a consequência dessa redução de bolsas fosse o aumento dos prazos de titulação, e que a solução reverter tal situação seria “manter um adequado nível de concessão de bolsas, compatível com os padrões internacionais”. (ibid).

Contrariamente ao previsto por Velloso, houve ainda a redução dos prazos para a realização do mestrado e doutorado. Em 1991, por exemplo, o prazo para o doutorado caiu de 05 anos, para 04 anos, enquanto que o mestrado de 3 anos e meio, para 02 anos e meio, e posteriormente, em 1999, este foi reduzido para 2 anos. Isso vem acarretando uma forte pressão sobre os Programas e os alunos da Pós-Graduação, prejudicando sensivelmente a qualidade e abrangência do trabalho final, com aumento dos desligamentos e do estresse individual e coletivo.

Tais mudanças reforçam o modelo estadunidense, que vai se espalhando no mundo, através, por exemplo, do Acordo de Bolonha (SIQUEIRA, 2005), que prevê a homogeneização de duração dos cursos em todos os países europeus (graduação em três anos, mestrado em 2 e doutorado em 3), seguindo os interesses de empresas educacionais, da perspectiva de facilidade na transação da nova mercadoria: a educação, em especial da pós-graduação. Cabe destacar, que nos EUA, há muitos anos existem cursos de graduação de 02 anos, dados preferencialmente nos Community Colleges, bem como inúmeros MBAs (especializações), mestrados de 01 ano, sem elaboração e muito menos defesa de trabalho de dissertação e, nas áreas das ciências ditas puras, há doutorados também sem elaboração de tese, e sim com a junção de artigos publicados em periódicos.

**BASES PNPG 2005-2010 E A ÊNFASE NA DIMENSÃO ENSINO COMO FORMAÇÃO DE QUADROS/RECURSOS HUMANOS**

Como será visto ao longo do texto o Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010, assim como a Reforma da Educação Superior do Governo Lula, super enfatiza a dimensão ensino, em detrimento da pesquisa. E, quando se refere ao ensino, caminham no sentido de defender o aligeiramento da formação, bem como um maior vínculo com as supostas “necessidades do mercado”, que estaria a exigir uma formação mais rápida e mais voltada para a produção, para aplicações práticas. Mais ainda, esses cursos, por fugirem aos cursos regulares, deveriam ser pagos. Ao se referir a pesquisa, o documento o faz vinculando-a aos interesses empresariais ou à formação de quadros para o mercado de trabalho, em especial para as instituições privadas de educação superior.

O atual PNPG (BRASIL. MEC. CAPES 2004, p.8) menciona como princípios, que:

- o sistema educacional é fator estratégico para o desenvolvimento sócio-econômico e cultural e, portanto é “*indispensável à formação de recursos humanos altamente qualificados e ao fortalecimento do potencial científico-tecnológico nacional*”, vinculando a um “*processo de modernização do país*”.
- as conquistas realizadas pelo sistema nacional de pós-graduação devem ser preservadas e aprimoradas.

Certamente as palavras utilizadas têm seu significado e referencial teórico. Portanto, o que se vê é que a formação plena do cidadão, crítico, consciente, criativo é reduzida à expressão “formação de recursos humanos”, ou mais adiante “formação de quadros” que devem contribuir para um suposto processo de “modernização do país”, e que como veremos a seguir, deve se dar com cursos mais rápidos e de caráter mais profissionalizante, como os mestrados e doutorados profissionais, bem como com “formação” à distância, que inclua mestrado e doutorados acadêmicos e profissionais. Cabe aqui perguntar, onde fica a pesquisa? Como já mencionado anteriormente, o PNPG 2005-2010 parece esquecer que o grande diferencial da formação em nível de pós-graduação é a pesquisa, e que um Plano que dissocie a formação da pesquisa, corre o risco de transformar esse nível num escolão de 4º grau. E, que modernização seria essa, com tal estratégia de degradação, aligeiramento da formação em nível de pós-graduação stricto sensu? Certamente, uma formação supostamente utilitarista, imediatista, que caminha em direção oposta a uma perspectiva de desenvolvimento de um pensamento autônomo, crítico e criativo.

O documento reitera claramente essa perspectiva reducionista e utilitarista sobre a pós-graduação ao destacar que um dos objetivos fundamentais é a “*expansão de pós-graduandos requeridos para a qualificação do sistema do ensino superior do país, do sistema de ciência e tecnologia e do setor empresarial*” (BRASIL. MEC. CAPES, 2004, p.9)

A seguir, menciona a “construção de um modelo dinâmico” para calcular a necessidade de reposição de pessoal e o custo de expansão do sistema, tendo por base o número de alunos matriculados, e como referência uma suposta equivalência ao doutor titulado. Como explica o texto:

Escolheu-se como variável relevante da dinâmica o Doutor Titulado. O crescimento de doutores titulados é determinado por um parâmetro  $\rho$ , que controla o crescimento do número de alunos novos. O número de mestres titulados, por sua vez, é definido a partir do número de doutores titulados e controlado por um segundo parâmetro  $\alpha$ , que representa a proporção de doutores em relação aos total de alunos titulados.... Controlando os dois parâmetros  $\rho$  e  $\alpha$ , é possível construir diferentes cenários de crescimento e obter dados sobre recursos necessários para bolsas e taxas e para o orçamento de pessoal docente. (BRASIL. MEC. CAPES, 2004, p. 9 e 10)

Tal “modelo dinâmico” embute também uma visão reducionista sobre o trabalho dos docentes da pós-graduação, limitando-o à dimensão ensino/orientação de alunos de mestrado e doutorado. Mas, “esquece” as atividades desses docentes em pesquisas e na elaboração de textos e relatórios, bem como com aulas e orientações na graduação e no pós-lato sensu; na iniciação científica e na monitoria; em projetos e atividades de extensão, tais como na apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos, na participação em bancas de concursos públicos, em comitês científicos de agências de fomento e de associações científicas, em comitês editoriais de revistas nacionais e internacionais, em colegiados institucionais; em atividades administrativas, sindicais, etc.

Ao fazer o diagnóstico e a análise da pós-graduação o texto PNPG 2005-2010 começa abordando o ensino fundamental e destaca que “*somente 56% [dos professores] possuem título universitário*”, destacando assim a necessidade de qualificar “*parte significativa do corpo docente que atua na educação básica, principalmente em anos iniciais*” (BRASIL. MEC. CAPES 2004, p.25). Ou seja, a ênfase está na formação, mas sem mencionar que seria em nível de graduação. Há ainda uma clara confusão entre nível superior e “títulos universitários”, ao que parece, borrando a diferença entre os títulos de graduação expedidos por universidades - que obrigatoriamente deveriam desenvolver o ensino, de forma indissociada da pesquisa da extensão - dos títulos expedidos por institutos isolados ou centros, que não desenvolvem pesquisa e nem geram novos conhecimentos, atuando prioritariamente como repassadores dos conhecimentos produzidos nas universidades. A seguir, ao mencionar o ensino médio, o documento aponta a existência de uma “enorme evasão” no sistema, mas sem qualquer tentativa de discutir os diferentes motivos para tal

evasão (desemprego ou sub-emprego de pais ou familiares, abandono do lar ou inexistência de local de moradia, necessidade de trabalhar, falta de bolsas, distância da escola para o local de residência, falta de vagas, instalações precárias, falta de professores, conteúdos ou métodos não interessantes, etc), o que deixa a questão como um dado solto no texto. Como essa constatação sobre a evasão é colocada junto à discussão sobre necessidade de qualificação de professores, será que é para induzir que se atribua essa enorme evasão aos docentes? Ou foi apenas um fragmento deixado solto no texto?

Quanto ao ensino superior, mais uma vez menciona a necessidade de qualificação dos docentes que atuam nesse nível, tendo por base dados de 2003, que indicaram que somente 21,5% possuíam doutorado e 35,1%, mestrado (BRASIL. MEC. CAPES, 2004, p.25). Contudo, como já apontado em outros estudos (SIQUEIRA, 2003) essa média encobre a diferença entre instituições públicas e privadas. Conforme o próprio texto reconhece, nas instituições públicas federais 43,3% dos docentes eram doutores e 28% mestres, enquanto que nas privadas com fins lucrativos, “*apenas 9,3% eram doutores e 39,7% mestres*”. (BRASIL. MEC. CAPES, 2004, p.26). Vale a pena mencionar, que esse percentual de titulados nas IES privadas, já foi aumentando e continua crescendo com as aposentadorias e falta de concursos nas instituições de ensino do setor público, face à manutenção da política de não reposição integral de pessoal, o que vem aumentando a carga de trabalho dos professores remanescentes, devido não só à expansão de vagas na graduação, nos cursos de pós-graduação lato-sensu stricto sensu (expansão que é reconhecida no documento), bem como as várias atividades inerentes à atuação em nível da pós-graduação stricto sensu e as demandas externas daí decorrentes.

Com base nos dados supramencionados, o documento conclui ser necessário “*investir fortemente na titulação dos docentes que atuam nas instituições de ensino superior*”. Mais adiante reforça que “*a capacitação de docentes... continua sendo uma das tarefas centrais da pós-graduação brasileira*”. (BRASIL. MEC. CAPES, 2004, p.26)

Cabe destacar que essa ênfase na qualificação docente, que vai perpassar todo o texto, p.ex, na página 27, menciona novamente que “*apesar do expressivo aumento no número de cursos e egressos na pós-graduação, constata-se ainda a necessidade de formação de quadros docentes para atuar nos diferentes níveis de ensino*”. Na verdade, implica em propor qualificar basicamente, na pós-graduação, professores das instituições privadas, que normalmente não liberam seus docentes da carga de trabalho para qualificação, nem parcial e muito menos integralmente e querem cursos de menor duração e mais facilitados para esses professores que tem que se formar em serviço. Como veremos a seguir, uma das propostas que vem sendo enfatizadas é do mestrado profissionalizante, quando em planos anteriores,

esse tipo de formação mais aligeirada e voltada para o mercado, deveria ser dado no pós-lato sensu, mantendo a qualidade e objetivos do mestrado com uma formação mais densa e com necessidade de elaboração e defesa de uma dissertação. Outra possibilidade é o ensino à distância, também para o nível de mestrado e doutorado. Quando o mais adequado seria propor a liberação da carga horária do docente-mestrando ou doutorando, e a oferta de um número maior de bolsas de estudos (com valores mais elevados, como já foi no passado, como um percentual sobre a remuneração total dos docentes com tal titulação), para que esses potenciais candidatos pudessem de fato se dedicar aos estudos em nível de pós-graduação.

O texto reconhece ainda que são as instituições públicas que oferecem a maior parte dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (825 dos mestrados e 90% dos doutorados), mas aponta o grande crescimento do setor privado no setor, que passou de “87  *cursos para 346 no mestrado e de 44 para 96 no doutorado, no período de 1996 a 2004*” (BRASIL. MEC. CAPES, 2004, p.28). Esse crescimento da pós-graduação nas instituições privadas, vai se refletir na pressão para a regulamentação e implantação dos mestrados profissionalizantes, que como diria Adam Smith, ao falar sobre o objetivo da educação (SMITH, 1983), seriam voltados para a “vida prática” ou para o “mundo dos negócios”. Algumas instituições públicas, premidas pela falta de recursos defendem a implantação de tais cursos e até já oferecem, como forma de obtenção de recursos, visto que os tais cursos são pagos e atraem um público que estava nas *latos-sensu*, mas insatisfeitos com a titulação conferida, por não ser mais um diferencial na luta pelos poucos empregos existentes. Além disso, o mestrado e o doutorado são as titulações exigidas formalmente pela CAPES e MEC nas avaliações institucionais.

Por certo, tal perspectiva desqualifica e reduz o sentido de formação do professor enquanto cidadão-trabalhador-formador, que deveria se pautar pelo desenvolvimento da capacidade de reflexão, do pensamento crítico, da criatividade e, para tanto, necessita não só de liberdade, mas também de recursos e condições condizentes para a elevação cultural, fundamental para a produção do conhecimento, da ciência, da cultura, enfim, para construção de um país científica, cultural e politicamente soberano.

O documento do PNPG 2005-2010 demonstra através de várias tabelas<sup>1</sup>, que houve um grande aumento de titulação e novos alunos, no período de 1987 a 2003. No mestrado o incremento na titulação foi de 3.647 para 27.630, significando um percentual de 657% e, o número de novos alunos evoluiu de 9.440 para 35.305, significando mais 274%, enquanto que no doutorado, a titulação cresceu de 868 para 8.904, configurando um acréscimo de 832% e, o número de novos alunos subiu de 1.786 para 11.343, perfazendo um aumento de

---

<sup>1</sup> O cálculo dos percentuais foram feitos pela autora, visto que os cálculos do texto estão incorretos.

535% (BRASIL. MEC. CAPES, 2004, p.29 e 20). Mesmo com tal expansão o número de docentes aumentou apenas 245%, passando de 13.349 para 32.354. (BRASIL. MEC. CAPES, 2004, p.31). Isso mais uma vez, sem considerar a intensificação da atuação docente na graduação, nas pós-graduações lato sensu, na pesquisa e nas demais atividades de técnicas e de extensão já mencionadas, e que vem reduzindo o tempo e as condições necessárias ao processo de reflexão, crítica ao já existente e criação do novo; enfim, que vem afetando o processo de produção do conhecimento, mas exibindo uma produtividade exuberante, tirada à forceps e muitas vezes com característica de fragmentos, dados e argumentos incipientes, quando não repetições, sem a devida originalidade ou amadurecimento dos estudos.

O documento reconhece que houve um grande crescimento das titulações, matrículas e produção intelectual dos docentes (só considerando para tanto publicações em periódicos e Anais, o que vem sendo uma forma característica de disseminação do conhecimento das ditas ciências naturais e não tanto das humanas e sociais, em que livros, palestra e debates em escolas, outras universidades, sindicatos, etc, são bem mais utilizados), contudo “*sem o correspondente crescimento do orçamento da CAPES*” (BRASIL. MEC. CAPES, 2004, p.41).

#### A PREDOMINÂNCIA DA PERSPECTIVA MERCANTIL-UTILITARISTA-IMEDIATISTA-TECNICISTA-PRIVATISTA E SUA INFLUÊNCIA NA ORGANIZAÇÃO, NO FINANCIAMENTO, NA AVALIAÇÃO E NA EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO.

O texto critica o modelo organizacional vigente dos mestrados e doutorados acadêmicos, enfatizando o tempo mínimo previsto para sua integralização, de respectivamente um ou dois anos e defende a necessidade de flexibilização, de redução das exigências e rigidez do sistema, como por exemplo, do mestrado ser condição indispensável para o doutorado (BRASIL. MEC. CAPES, 2004, p.42).

Traça como objetivos, da pós-graduação, para os próximos anos:

- *O fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação;*
- *A formação de docentes para todos os níveis de ensino;*
- *A formação de quadros para mercados não-acadêmicos.* (BRASIL. MEC. CAPES, 2004, p.59).

Desta forma o documento propõe o incentivo as iniciativas inovadoras, para “atender demandas diferenciadas ou a construção de parcerias interinstitucionais buscando maior eficiência” e afirma que “*várias dessas iniciativas não tem encontrado apoio suficiente para*

*serem levadas adiante, em função do enrijecimento do modelo atual”* (BRASIL. MEC. CAPES, 2004, p.43).

Assim o PNPG 2005-2010 (p. 43) defende:

- i. A flexibilização do modelo de pós-graduação a fim de permitir o crescimento do sistema;
- ii. Profissionais diferenciados para atender à dinâmica dos setores acadêmicos e não-acadêmicos; e,
- iii. Atuação em rede para diminuir os desequilíbrios regionais e atender as novas áreas de conhecimento.

Traduzindo, o item i, seria a entrada direta no doutorado, sem exigência do mestrado e com um caráter utilitário/productivista/imediatista. O texto menciona que deve haver *“uma redefinição do papel do mestrado [que] reforça a iniciação científica, sugerindo-se a atribuição de créditos às atividades que resultem em produção científica ou tecnológica”* (BRASIL. MEC. CAPES, 2004, p.59). Em outro momento, o texto reforça a perspectiva de fim dos mestrados acadêmicos, e de que a passagem direta da IC para o doutorado seria um quesito visto como positivo na avaliação dos Programas, como pode ser visto se seguir: *“O número de doutores titulados que saírem diretamente da iniciação científica diretamente par o Doutorado deverá ser levado em conta na classificação dos centros de pós-graduação”*. (BRASIL. MEC. CAPES, 2004, p.63).

Em termos ainda de flexibilização do modelo, a educação à distância é apontada como meio privilegiado para resgatar a *“formação de deficitária do corpo docente da educação básica”*. Será que a má qualidade da educação básica e a formação deficitária desse corpo docente, vai se resolver com formação em serviço e à distância, em programas de mestrados redefinidos; isto é, menos exigentes e com alunos-professores, trabalhando, como uma formação em serviço, na qual os alunos-professores não vão dispor de tempo e condições para formação de fato? Vale a pena destacar, que, atualmente, os professores de educação básica, que são aprovados nos processos seletivos dos programas de pós-graduação stricto sensu, não podem contar com bolsa integral ou complementação da CAPES se desejam manter seu vínculo empregatício, mesmo com licença sem vencimentos ou mesmo em caso que seu salário seja menor que o valor da bolsa. Essa possibilidade só se aplica aos professores que trabalham em instituições de ensino superior.

Somente quando aborda a educação à distância é que o documento menciona pela primeira e única vez o papel da pesquisa na área educacional, reduzindo-a a *“encontrar os melhores métodos e técnicas de educação à distância que possibilitem a formação qualificada (sic) do universo docente em atividade”* (BRASIL. MEC. CAPES, 2004, p.60).

Ou seja, a pesquisa educacional deve contribuir para descobrir meios para auxiliar uma formação aligeirada e em condições precárias para os docentes-trabalhadores, ao invés de questionar os descaminhos dessas propostas de política educacional e lutar por uma formação mais sólida, que permita a esses professores-trabalhadores, trabalhar de uma forma mais consciente, como formadores de novas gerações.

Em termos do item ii, o destaque certamente são para os cursos de caráter profissional, de preferência cursos encomendados ou desenvolvidos via parcerias com empresas públicas, privadas, Estado stricto sensu e ONGs. Certamente tais cursos teriam processo de seleção, vagas e programa de estudo específicos e são vistos como forma de obtenção de recursos, como se pode perceber no excerto a seguir: *“As estatais podem representar um importante apoio no próprio financiamento da pós-graduação nacional”... “é relevante também a formação... para os órgãos do governo, nas áreas de Educação, Saúde, Cultura, Desporto e Segurança Pública... deve ser considerada a titulação de pessoal para organizações não-governamentais e movimentos sociais...”* (BRASIL. MEC. CAPES, 2004, p.61). Cabe destacar que o oferecimento de cursos de mestrados para empresas será um outro item considerado como positivo na avaliação dos programas de pós-graduação: *“A interação da pós-graduação com o setor empresarial, para a especialização de funcionários de empresas através de cursos de Mestrado, deverá ser valorizada, uma vez que indica uma inserção maior do Programa na sociedade”.* (BRASIL. MEC. CAPES, 2004, p.63).

O item iii, trata da distribuição regional dos cursos, em que o documento constatou um maior crescimento de cursos na Regiões Norte, Centro-Oeste e Sul e Nordeste, em relação à Região Sudeste, mas esta última ainda concentrava 55% dos mestrados e 67% dos doutorados do país. Portanto, como outros PNPGs, o documento aponta a necessidade de reduzir as diferenças regionais e, a maneira mais enfatizada seria através de convênios como o MINTER ou DINTER, respectivamente mestrados e doutorados interinstitucionais, em que instituições com conceito CAPES de 5 a 7, normalmente situados na região sudeste, pudessem formar docentes de outras instituições das regiões, N, CO e NE.

Um dos grandes problemas dos MINTER e DINTER, para as instituições que oferecem os cursos, é a sobrecarga de trabalho dos docentes nas suas instituições de origem, havendo dificuldade para deslocamento e ausência por um determinado período. Contudo, face à falta de recursos em muitos cursos de pós-graduação, os MINTER E DINTER, que contam com verbas extra da CAPES, passam a ser visto com uma forma de obtenção de recursos para o programa, que podem começar a preterir parte das disciplinas e alunos da sede, bem como o desempenho de outras atividades não-remuneradas, mas que fazem parte do processo de produção e disseminação do conhecimento, bem como da administração e

vida universitária. Outro ponto, é que a vivência da cultura universitária, que possibilita a participação em debates com professores da casa ou convidados, em seminários nacionais ou internacionais, em bancas de defesa de dissertações e teses, não pode ser transposta. Mas, uma situação mais grave, é a de que os MINTER e DINTER sejam vistos como uma forma de “qualificação em serviço”, em que os alunos-professores não sejam liberados de suas cargas docentes e muito menos contem com verba extra (bolsa) para aquisição de livros ou para deslocamentos para participar de eventos acadêmicos. Tais fatores não permitem que os alunos possam se dedicar, de forma mais intensiva, aos seus estudos e formação em nível de mestrado ou doutorado, aumentando as dificuldades para o processo de desenvolvimento da pesquisa e para a elaboração da dissertação ou tese, fundamentais para os cursos acadêmicos. Face à tal dificuldade, e ao invés de resolvê-la da forma devida, com mais bolsas e liberação de carga horária, a saída mais fácil tem sido o respaldo aos mestrados e doutorados profissionais, que teriam menos exigências, mas que dariam um título equivalente.

Em termos de financiamento, apesar do documento do PNPG 2005-2010 declarar ser imperativo restaurar a infra-estrutura para a pesquisa no sistema federal, não há proposta de aumento efetivo dos recursos públicos, mas a ênfase está nas transferências de recursos de governos estaduais, das FAPs, dos Fundos Setoriais, da FINEP, de outros Ministérios (do Desenvolvimento; da Indústria e Comércio; da Ciência e Tecnologia; da Agricultura), bem como o desenvolvimento de projetos de inovação em parceria com empresas públicas ou privadas, tendo como referência e respaldo a lei de inovação tecnológica (Lei 10.973 de 02/12/2004).

Quando menciona a dotação de recursos da CAPES e do CNPq, não é para dar maior suporte aos pesquisadores e mais bolsas nas instituições públicas - que formam mais de 80% dos mestres e doutores, e produzem mais de 90% da pesquisa - mas sim para o pagamento *de “taxas acadêmicas para os alunos bolsistas e não-bolsistas”* (BRASIL. MEC. CAPES, 2004, p.58); ou seja, para instituições privadas e ou para os mestrados e doutorados profissionais, pagos, nas instituições públicas. Dentro desse quadro, os mestrados e doutorados acadêmicos continuarão sofrendo com excesso de trabalho e falta de recursos, a não ser que resolvem se submeter à lógica empresarial e passem a oferecer vagas em cursos pagos, cedam seus laboratórios, pessoal e equipamentos para o desenvolvimento de pesquisa remunerada.

Ao que parece a intenção é asfixiar e pressionar os cursos regulares (mestrados e doutorados acadêmicos), gratuitos nas instituições públicas, que devem se pautar pela lógica e tempos acadêmicos; ou seja, pela não-imediaticidade, fugacidade, aligeiramento, facilitação, etc, pois o compromisso dos mesmos é com o avanço do conhecimento, com a crítica, com a criação e não com o lucro de determinados grupos ou setores. Mas isso se

choca com a visão de “modernidade” e de “desenvolvimento” mercantil-privatista que ilumina o texto.

Outro ponto destacado quanto ao financiamento, é o da transferência da gestão de recursos das agências aos programas, mas sem ampliar e qualificar o corpo de funcionários para a execução, acompanhamento e prestação de contas inerentes à essa nova atribuição. Cabe destacar, que os coordenadores de programas avaliados com conceito 6 e 7 já tem que gerir recursos do PROEX, PRODOC, dos MINTERs e DINTERs, enquanto os com conceito igual ou superior a 5, recursos do PRODOC, dos MINTERs e DINTERs, etc, sem que tenha havido reposição de pessoal.

O documento menciona ainda “parcerias nos intercâmbios internacionais”, não prioritariamente para a pesquisa, mas como mecanismo “*para ampliação do número de bolsas*” e para a “*viabilização de financiamentos*” [restituíveis] aos alunos. (BRASIL. MEC. CAPES, 2004, p.58).

Em termos de critérios para avaliação, além da passagem direta da IC para o doutorado, da oferta de cursos para empresas, de convênios para MINTERs e DINTERs, da adoção de diferentes modelos de pós-graduação (mestrados e doutorados profissionais e oferta de ensino à distância), o texto destaca outros itens, onde percebe-se mais uma vez o caráter comercial e produtivista-tecnicista. O documento destaca o “impacto e a relevância na fronteira do conhecimento, que seria aferido através do “índice de impacto” e “índice de citação”, bem a produção tecnológica, através “do uso de patentes depositadas e negociadas, da transferência de tecnologia e de novos processo de produção”; “página web com conteúdos científicos” (BRASIL. MEC. CAPES, 2004, p.63-65).

Quanto às grandes áreas de conhecimento que serão privilegiadas, o documento tem como meta que no período 2005-2010 as áreas que deverão ter um maior acréscimo de alunos titulados, em ordem decrescente seriam: 1- Multidisciplinar e Ensino; 2- Engenharias & Ciências da Computação; 3- Agrárias; 4- Biológicas; 5- Exatas e da Terra, ficando por último a Área das Ciências Sociais Aplicadas, hoje a que conta com mais alunos e titulados na graduação (BRASIL. MEC. CAPES, 2004, p.81). Observa-se que o Ensino, não está na grande área das Ciências Humanas, subárea Educação, mas passa a constituir uma área própria. Certamente o uso das palavras tem seu significado, pois a dimensão educação é muito mais ampla do que apenas ensino.

Contudo, apesar de ser a área de maior crescimento, não será aparentemente a mais privilegiada com bolsas. O aumento das bolsas deve privilegiar áreas mais técnicas; de maior apelo à ciência e tecnologia e dentro de uma perspectiva comercial/mercantil das mesmas, distante da perspectiva do conhecimento e da ciência como patrimônios da humanidade;

frutos do trabalho humano coletivo, desenvolvido e ampliado a partir de outros saberes historicamente acumulados, criticados, re-criados, etc. Assim, o documento enfatiza que *“para atender às novas demandas da Política Industrial e de Comércio Exterior e aumentar a Competitividade Brasileira, recomenda-se um crescimento adicional de 20% no número de bolsas/titulado, para as grandes áreas de Ciências Exatas e da Terra, Engenharias e Ciências da Computação, Ciências Agrárias e Ciências Biológicas”*. Destacando ainda que nessas áreas *“deverão ser criados novos programas que dêem uma base sólida de ciência e tecnologia, que contemple na sua formação, os conhecimentos de empreendedorismo e negócios”* (BRASIL. MEC. CAPES, 2004, p.83).

Nos gráficos apresentados, e nos comentários sobre aumento de bolsas, não há menção para a área Multidisciplinar e Ensino, elencada como a primeira e que, ao longo do documento foi destacada como ocupando um papel central na pós-graduação e neste PNPG, que englobaria a qualificação professores/formação de recursos humanos para todos os níveis de ensino. Aliás, quando menciona o crescimento da área Multidisciplinar e Ensino, o documento do PNPG 2005-2010 indica que *“deverá favorecer a área de Ensino de Ciências e Matemática”* (BRASIL. MEC. CAPES, 2004, p.84), ou seja, mais uma vez há a tendência a privilegiar a formação numa dimensão técnica, das ciências ditas “naturais e exatas”, em detrimento da formação de novos professores, primeiramente como seres humanos, cidadãos críticos, reflexivos, criativos, com sólidas bases teórico-filosófica-humanista-ético-política-científica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi demonstrado ao longo do texto, o Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010, reafirma várias diretrizes do Governo Lula, como o da existência de parcerias público-privadas e a ênfase no caráter privado e mercantil para a manutenção do que, por muitas gerações, foi tratado como direito público, como a educação, a produção do conhecimento e o acesso aos conhecimentos produzidos com recursos públicos.

Se no nível da graduação o Governo Lula criou o PROUNI, que se constituiu numa forma de parceria, onde o setor público permite a isenção de impostos e contribuições (como Imposto de Renda, Contribuição Social Sobre Lucro Líquido, Cofins, PIS e parte do empregador do INSS) às instituições privadas, inclusive às com fins lucrativos, e, em troca, utiliza as vagas que estavam ociosas nessas instituições - algumas delas bastante desconhecidas e com cursos questionáveis e até não aprovados pelo MEC - na pós-graduação a perspectiva de parcerias se apresenta, na área do ensino, através dos MINTERs e DINTERs, cursos para empresas e, na área da pesquisa, através da Lei de Inovação Tecnológica.

Quanto à formação de professores, na graduação foi facilitado o acesso de professores ao “nível superior”, através de da reserva de vagas embutida no PROUNI, assim como se enfatiza a educação à distância. Na pós-graduação, o PNPG também enfatiza a formação de professores, de preferência, como formação em serviço, também através da educação à distância, e dos MINTERS e DINTERS, de preferência de caráter profissionalizante, mais rápidos, menos exigentes, reduzido a a uma dimensão técnico-imediatista, pagos, e como substitutos das lato sensu, cujos diplomas, hoje em dia, perderam valor de mercado.

Há uma mudança de nome, mas o mestrado profissionalizante parece apenas um novo título para o pós-lato sensu, visto atender o objetivo de qualificação profissional, mas tem como diferencial um título que vale mais no mercado educacional dos concursos, da avaliação institucional e do financiamento.

De forma similar à graduação, destaca-se o crescente caráter mercantil perpassando à pós-graduação stricto sensu, que vai afetar a mudança de objetivos dos cursos de da pesquisa (profissionalizante- técnico- privado- com fins lucrativos, em detrimento do acadêmico-científico- público- direito universal); de duração (só faz referência ao prazo mínimo de 01 e 02 anos respectivamente para o mestrado e doutorado), bem como a dispensa do mestrado, como nível de formação prévia do doutorado e pré-condição para se candidatar ao mesmo. No seu lugar, a ênfase está na iniciação científica na graduação, bem como na possibilidade de aceitar como créditos experiência em serviço; de financiamento, com a proposta de mais bolsas e recursos para as áreas técnicas; bem como de avaliação, que deve considerar positivamente todas as formas de parcerias público-privadas, além de produção tecnológica (patentes)

Todas essas mudanças afetam sobremaneira a lógica acadêmica e a perspectiva do conhecimento como bem público, constituindo num grande avanço da lógica comercial, da privatização, do aligeiramento, da mercantilização, com o aval e incentivo do Governo Lula.

#### REFERÊNCIAS:

Banco Mundial. **Higher education reform in Brazil**. Washington, D. C.: The World Bank, Population and Human Resources Division/ LACR, 1991. (draft-confidential).

BARROS, Elionora Maria Cavalcanti de. **Política de Pós-Graduação. Um estudo da participação da comunidade científica**. SP: Editora UFSCAR, 1998.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, DF, 1995.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior - CAPES, dezembro de 2004. Disponível on line em <http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/PNPG.htm> acesso em maio de 2005.

SIQUEIRA, Angela C. de **Pós-graduação em educação e a internacionalização do conhecimento: direito ou serviço?** Textto apresentado na mesa redonda “A pós-graduação em educação e a comercialização do conhecimento”, no VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Belo Horizonte, MG: UFMG/ PUC-MG, ANPEd, junho de 2005.

SMITH, Adam. (1983). **A riqueza das nações- investigação sobre sua natureza e suas causas**. Coleção Os Economistas. (orig. 1776)- Livro V- cap.I, p. 173- 251.

VELLOSO, Jacques. “A formação de cientistas: necessidades e soluções. In: SCHMIDT, Benício V.(org) **Escombros e alternativas: ensino superior na América Latina**. Brasília: Editora UnB, 2000.